



a tanárok e-kompetenciái a kétnyelvű iskolákban
e-kompetence učiteljev v dvojezičnih šolah

PRIROČNIK

za učitelje dvojezičnih šol
v Prekmurju

KÉZIKÖNYV

a muravidéki kétnyelvű iskolák
pedagógusai számára



REPUBLIKA SLOVENIJA
MINISTRSTVO ZA IZOBRAŽEVANJE,
ZNANOST IN ŠPORT



Zavod
Republike
Slovenije
za šolstvo



Naložba v vašo prihodnost
OPERACIJO DELNO FINANCIRA EVROPSKA UNIJA
Evropski socialni sklad

CIP - Kataložni zapis o publikaciji

Narodna in univerzitetna knjižnica, Ljubljana

37.091.3:811.511.141(035)

PRIROČNIK za učitelje dvojezičnih šol v Prekmurju [Elektronski vir] = Kézikönyv a muravidéki kétnyelvű iskolák pedagógusai számára / [uredila Pisnjak Mária ; prevajali Császár Jolán, Magda Berden]. - El. knjiga. - Lendava : Zavod za kulturo madžarske narodnosti = Lendva : Magyar Nemzetiségi Művelődési Intézet, 2013

ISBN 978-961-6232-51-7 (pdf)

1. Vzp. stv. nasl. 2. Pisnjak, Mária

269549312



a tanárok e-kompetenciái a kétnyelvű iskolákban
e-kompetence učiteljev v dvojezičnih šolah

PRIROČNIK

za učitelje dvojezičnih šol v Prekmurju

KÉZIKÖNYV

a muravidéki kétnyelvű iskolák pedagógusai számára

PRIROČNIK za učitelje dvojezičnih šol v Prekmurju
KÉZIKÖNYV a muravidéki kétnyelvű iskolák pedagógusai számára

Založnik: <i>Kiadó:</i>	Zavod za kulturo madžarske narodnosti, Lendava Magyar Nemzetiségi Művelődési Intézet, Lendva
Uredila: <i>Szerkesztő:</i>	Pisnjak Mária
Strokovni pregled primerov dobre prakse: <i>A jó gyakorlatok szakmai véleményezése:</i>	mag. Vida Gomivnik Thuma Pisnjak Mária Vladimir Milekšič
Prevajali: <i>Fordítók:</i>	Császár Jolán Magda Berden
Lektorice slovenskih besedil in prevodov: <i>A szlovén szövegek és fordítások lektorai:</i>	Irena Varga Olga Paušič mag. Vida Gomivnik Thuma
Lektorici madžarskih besedil in prevodov: <i>A magyar szövegek és fordítások lektorai:</i>	dr. Forgács Anna dr. Kolláth Anna
Pri nastajanju priročnika sta sodelovala: <i>A kézikönyv létrehozásában közreműködtek:</i>	Gönc Katja dr. Kovács Attila
Oblikovanje in prelom: <i>Grafikai tervezés és tördelés:</i>	Peter Orban



REPUBLIKA SLOVENIJA
MINISTRSTVO ZA IZOBRAŽEVANJE,
ZNANOST IN ŠPORT



Zavod
Republike
Slovenije
za šolstvo



Naložba v vašo prihodnost
OPERACIJO DELNO FINANCIRA EVROPSKA UNIJA
Evropski socialni sklad

A projekt az Európai Unió támogatásával, az Európai Szociális Alap és a Szlovén Köztársaság Oktatási, Tudományos és Sportminisztériuma társfinanszírozásával valósul meg.

*Operacija delno financira Evropska unija iz Evropskega socialnega sklada
ter Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport.*



a tanárok e-kompetenciái a kétnyelvű iskolákban
e-kompetence učiteljev v dvojezičnih šolah

www.e-kompetencia.si

Kazalo

Predgovor urednice	12
1. Albina Nečak Lük Filozofska fakulteta Ljubljana	
Uvod	16
2. Albina Nečak Lük Filozofska fakulteta Ljubljana	
Metodologija jezikovne organizacije dvojezičnega pouka	20
3. Vladimir Milekšič Zavod Republike Slovenije za šolstvo	
Pomen didaktike za razvijanje sporazumevalnih zmožnosti	28
4. mag. Vida Gomivnik Thuma Zavod Republike Slovenije za šolstvo	
Pomen učnega jezika za kakovostno usvajanje znanja, sporazumevanje in razvijanje mišljenja	104
5. DVOJEZIČNA OSNOVNA ŠOLA	141
Uvod	142
5.1 DVOJEZIČNA OSNOVNA ŠOLA Prvo vzgojno izobraževalno obdobje	147
5.1.1 Primeri dobre prakse za model ena oseba – en jezik	148
Olga Tot, Loreta Solarič Dvojezična osnovna šola Dobrovnik	
Tematski sklop: <i>Snovi okrog nas</i>	150
Gabriela Utroša Gönc in Gyöngyi Sekereš Dvojezična osnovna šola Genterovci	
Risanje: <i>Risba s trstiko</i>	176
5.1.2 Primeri dobre prakse za pouk jezikov	192
Olga Tot Dvojezična osnovna šola Dobrovnik	
Primer uporabe IKT pri madžarščini kot materinščini v 1. razredu	195
Lidija Rudaš Dvojezična osnovna šola I Lendava	
Tematski sklop: <i>Opis živali in govorno nastopanje</i>	212
Gabriela Gönc Utroša Dvojezična osnovna šola Dobrovnik	
Ura madžarščine kot drugega jezika v prvem triletju	229
5.1.3 Poskus Hkratno opismenjevanje v slovenščini in madžarščini v dvojezični osnovni šoli	242
mag. Vida Gomivnik Thuma Zavod Republike Slovenije za šolstvo	
<i>Poskus hkratnega opismenjevanja v slovenščini in madžarščini v dvojezični osnovni šoli – cilji, namen in izvajanje</i>	244

Tartalomjegyzék

A szerkesztő előszava	14
1. Albina Nečak Lük Filozofska fakulteta Ljubljana	17
Bevezető	
2. Albina Nečak Lük Filozofska fakulteta Ljubljana	21
A kétnyelvű oktatás nyelvi megszervezésének módszertana	
3. Vladimir Milekšič A Szlovén Köztársaság Oktatási Intézménye (ZRSŠ)	29
A didaktika fontossága a megértési készségek fejlesztésében	
4. mag. Vida Gomivnik Thuma A Szlovén Köztársaság Oktatási Intézménye (ZRSŠ)	105
A tanítási nyelv fontossága a tudás elsajátítása, a kommunikáció és a gondolkodás fejlődése szempontjából	
5. KÉTNyelvű Általános Iskola	141
Bevezető	143
5.1 KÉTNyelvű Általános Iskola: Első nevelési-oktatási szakasz	147
5.1.1 Jó gyakorlatok az egy személy–egy nyelv modell szerint	149
Tot Olga, Solarič Loreta Dobronaki Kétnyelvű Általános Iskola	151
Témakör: Anyagok a környezetünkben	
Gönc Utroša Gabriela és Sekereš Gyöngyi Göntérházi Kétnyelvű Általános Iskola	177
Rajz: Tusrajzkészítés nádtollal	
5.1.2 Jó gyakorlatok a nyelvek tanításából	193
Tot Olga Dobronaki Kétnyelvű Általános Iskola	194
Az IKT használatának egy példája magyarnál mint anyanyelvnél az 1. osztályban	
Rudaš Lidija 1. Sz. lendvai Kétnyelvű Általános Iskola	213
Témakör: Az állatok leírása és beszédgyakorlat	
Gönc Utroša Gabriela Göntérházi Kétnyelvű Általános Iskola	228
Egy magyar mint második nyelvi óra az első szakaszban	
5.1.3 Az Egyidejű írás- és olvasástanítás szlovén és magyar nyelven a kétnyelvű általános iskolában kísérlet	243
mag. Vida Gomivnik Thuma A Szlovén Köztársaság Oktatási Intézménye (ZRSŠ)	245
Az Egyidejű írás- és olvasástanítás szlovén és magyar nyelven a kétnyelvű általános iskolában c. kísérlet – célok, feladatok és megvalósítás	

Aleša Novak in Renata Toth Dvojezična osnovna šola I Lendava Poskus hkratnega opismenjevanja učencev v slovenščini in madžarščini v dvojezični OŠ	252
5.2 DVOJEZIČNA OSNOVNA ŠOLA: Drugo vzgojno-izobraževalno obdobje	269
5.2.1 Primeri dobre prakse za ciljno–vzporedno metodo (CVM)	270
Samo Vučak Dvojezična osnovna šola Genterovci Tematski sklop: Čutila	272
Marija Tot Slavinec Dvojezična osnovna šola Genterovci Tematski sklop: Življenje na gradu	286
5.2.2 Primeri dobre prakse za pouk jezikov	306
Ana Leonhard Dvojezična osnovna šola I Lendava Primer slovenščine v 4. razredu	308
Ilona Zadravec Szekeres Dvojezična osnovna šola Genterovci Ura madžarščine v luči projekta bralna pismenost	335
Anita Gašpar Dvojezična osnovna šola I Lendava Predstavitev učne ure madžarščine kot drugega jezika v 6. razredu	355
5.3 DVOJEZIČNA OSNOVNA ŠOLA: Tretje vzgojno-izobraževalno obdobje	363
5.3.1 Primeri dobre prakse za ciljno–vzporedno metodo (CVM)	364
Gyöngyike Kranjec Dvojezična osnovna šola Prosenjakovci Tematski sklop: Trikotnik	366
5.3.2 Primeri dobre prakse za pouk v jezikovnih skupinah	372
Kornelija Torhač in Valerija Danč Sabotin Dvojezična osnovna šola Prosenjakovci Tematski sklop: Snovi	374
Ksenija Laslo in Franc Koša Dvojezična osnovna šola Dobrovnik Tematski sklop: Meje znanega sveta se razširijo	388
5.3.3 Primer dobre prakse za pouk madžarščine kot drugega jezika	398
Beatrix Fekonja Dvojezična osnovna šola Dobrovnik Možnosti uporabe IKT pri obravnavi teme ŠPORT pri madžarščini kot drugem jeziku v 7. razredu	401
5.4 Madžarščina kot materinščina v dvojezični osnovni šoli	414
Mária Pisnjak Zavod Republike Slovenije za šolstvo Madžarščina kot materinščina v dvojezični šoli	417

Novak Aleša és Toth Renata 1. Sz. Kétnyelvű Általános Iskola Lendva Az Egyidejű írás- és olvasástanítás szlovén és magyar nyelven a kétnyelvű általános iskolában kísérlet	253
5.2 KÉTNyelvű Általános Iskola: Második nevelési-oktatási szakasz	269
5.2.1 Jó gyakorlatok a célirányos párhuzamos módszer szerint	271
Vučak Samo Göntérházi Kétnyelvű Általános Iskola Témakör: Az érzékszervek	273
Tot Slavinec Marija Göntérházi Kétnyelvű Általános Iskola Témakör: Élet a várban	287
5.2.2 Jó gyakorlatok a nyelvek tanításából	307
Leonhard Ana 1. Sz. Kétnyelvű Általános Iskola Lendva A szlovén nyelv a 4. osztályban	309
Zadravec Szekeres Ilona Göntérházi Kétnyelvű Általános Iskola Magyaróra egy projekt tükrében	334
Gášpar Anita 1. Sz. Kétnyelvű Általános Iskola Lendva Egy magyar mint második nyelvi 6. osztályos óra bemutatása	354
5.3 KÉTNyelvű Általános Iskola: Harmadik nevelési-oktatási szakasz	363
5.3.1 Jó gyakorlatok a célirányos párhuzamos módszer szerint	365
Kranjec Gyöngyike Kétnyelvű Általános Iskola Pártosfalva Témakör: Háromszög	367
5.3.2 Jó gyakorlatok a nyelvi csoportokban	373
Torhač Kornelija és Danč Sabotin Valerija Kétnyelvű Általános Iskola, Pártosfalva Témakör: Anyagok	375
Laslo Ksenija és Koša Franc Dobronaki Kétnyelvű Általános Iskola Témakör: Tágulóban az ismert világ határai	389
5.3.3 Jó gyakorlat a magyar mint második nyelv tanításához	399
Fekonja Beatrix Dobronaki Kétnyelvű Általános Iskola Az IKT használatának lehetőségei a sport témakör tárgyalásakor magyar mint második nyelvnél a 7. osztályban	400
5.4 A magyar nyelv mint anyanyelv a kétnyelvű általános iskolában	415
Pisnjak Mária Szlovén Köztársaság Oktatási Intézete A magyar nyelv mint anyanyelv a kétnyelvű általános iskolában	416 416

6.	DVOJEZIČNA SREDNJA ŠOLA	425
	Uvod	426
6.1	Primeri dobre prakse za ciljno–vzporedno metodo (CVM)	430
	Ildikó Kovač Dvojezična srednja šola Lendava Učna enota: Kri	432
	Tibor Tomšič Dvojezična srednja šola Lendava Učna enota: Reforme Marije Terezije in Jožefa II.	442
6.2	Primer dobre prakse za pouk v jezikovnih skupinah	456
	Mária Gaál in Sibila Sabo Dvojezična srednja šola Lendava Ura geografije v jezikovnih učnih skupinah	458
6.3	Primer dobre prakse timskega poučevanja	464
	Katarina Ferenc in Nives Kuhar Dvojezična srednja šola Lendava Primer dobre prakse pri Poslovanje in podjetništvu	466
6.4	Poskus »Delna zunanja diferenciacija madžarščine kot drugega jezika na Dvojezični srednji šoli Lendava«	474
	Mária Pisnjak Zavod Republike Slovenije za šolstvo Poskus »Delna zunanja diferenciacija madžarščine kot drugega jezika na Dvojezični srednji šoli Lendava«	477
	Borut Šantak Dvojezična srednja šola Lendava Primer dobre prakse iz poskusa »Delna zunanja diferenciacija madžarščine kot drugega jezika«	487
7.	DVOJEZIČNO IZOBRAŽEVANJE: tuji primeri	499
	Sonja Novak Lukanovič in Sofija Zver Inštitut za narodnostna vprašanja Dvojezično izobraževanje: izbrani primeri v svetu	500
	dr. Anna Kolláth Oddelek za madžarski jezik in književnost, Filozofska fakulteta Maribor Nekaj misli o modelih dvojezičnega izobraževanja	535
	Prof. dr. István Csernicskó prorektor Zakarpatske madžarske visoke šole II. Rákóczi Ferenc v Beregovem Jezikovni pouk po zakarpatsko	599

6.	KÉTNyelvű Középiskola	425
	Bevezető	427
6.1	Jó gyakorlatok a célirányos párhuzamos módszer szerint	431
	Kovač Ildikó Kétnyelvű Középiskola, Lendva Tanítási egység: VÉR	433
	Tomšič Tibor Kétnyelvű Középiskola, Lendva Tanítási egység: Mária Terézia és II. József reformjai	443
6.2	Jó gyakorlatok a nyelvi csoportokban	457
	Gaál Mária és Sabo Sibila Kétnyelvű Középiskola, Lendva Egy földrajzóra a szlovén és a magyar nyelvi csoportokban	459
6.3	Jó gyakorlat a párban való tanításhoz	465
	Ferenc Katarina és Kuhar Nives Kétnyelvű Középiskola, Lendva Jó gyakorlat az Ügyvitel és szervezés tantárgy tanításából	467
6.4	A magyar mint második nyelv külső differenciálása a kétnyelvű középiskolában című kísérlet	475
	Pisnjak Mária Szlovén Köztársaság Oktatási Intézete A magyar mint második nyelv részleges külső differenciálása a kétnyelvű középiskolában című kísérlet első évének tapasztalatai	476
	Šantak Borut Kétnyelvű Középiskola, Lendva Jó gyakorlat A magyar mint második nyelv külső differenciálása c. kísérletből	486
7.	KÉTNyelvű Oktatás: külföldi kitekintés	499
	Sonja Novak Lukanovič és Sofija Zver Etnikai Kutatóintézet, Ljubljana Kétnyelvű oktatás: néhány példa a világból	501
	dr. Kolláth Anna Magyar Nyelvi Tanszék, Maribor Néhány gondolat a kétnyelvű oktatási modellekről	534
	Prof. dr. Csenicskó István a beregszászi II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola rektorhelyettese Nyelvoktatás Kárpátaljai módra	598

Spoštovani bralci!

Pred vami je priročnik za učitelje za dvojezično poučevanje, knjiga, ki zapolnjuje vrzel in na katero smo čakali desetletja. Metodika 55 let starega, edinstvenega modela na svetu, se je doslej širila zgolj z ustnim izročilom s starejših učiteljev na mlajše, ko so se le-ti na začetku svoje pedagoške poti znašli sredi dvojezičnega poučevanja.

Kljub temu ne moremo trditi, da brez priročnika ni bilo mogoče poučevati. V preteklih desetletjih so namreč številni učitelji izjemno dobro opravljali delo, ki resda ni imelo napisane metodike. Zato smo velikokrat rekli, da je dvojezično poučevanje zelo odvisno od učitelja.

Upamo, da bo priročnik to mišljenje nekoliko spremenil, kljub temu da je kakovost poučevanja v prvi vrsti zares odvisna od pristopa in zahtevnosti učitelja do sebe, do svojega dela in do učencev ter od njegove pripravljenosti za permanentno učenje in prenavljanje.

V naših šolah so predmetni in drugi pogoji zagotovljeni, ničesar ni, kar bi odvrčalo pozornost učiteljev od pedagoškega dela, oddelki oz. učne skupine so številčno majhni, kar velikokrat omogoča celo individualno poučevanje. Pri odpravljanju nerazvitosti in pospeševanju razvoja obrobne območja ima izobraževanje nadvse pomembno vlogo. To še zdaleč ne pomeni, da bi vsi mladi morali imeti univerzitetno izobrazbo, nasprotno, še kako so potrebni tudi dobro usposobljeni mojstri, ampak pomeni to, da morajo naše šole slehernega učenca in dijaka spodbujati in pripeljati k doseganju njegovega maksimuma. Ne le, da morajo biti konkurenčne s slovenskimi, ampak morajo po svoji naravi ustvariti dodano vrednost, razviti v mladih jezikovno znanje in tolerantnost, ki je potrebna za sožitje, za zdravo udejstvovanje na dvojezičnem območju, za sposobnost živeti v multikulturni skupnosti.

Ta priročnik lahko k temu prispeva le v manjši meri, saj je učiteljski poklic poslanstvo, ni ga mogoče zapisati na recept, vsak otrok in vsak oddelek je drugačen, z vsakim se je treba drugače ukvarjati. Kdor je pričakoval, da bo v priročniku našel odgovor na vprašanje, kaj je treba storiti v določeni minuti učne ure, bo razočaran. V priročniku so namreč primeri dobre prakse za posamezna vzgojno-izobraževalna obdobja osnovne šole in za srednjo šolo, za modele, ki so predpisani v izvedbenih navodilih. Uvod in nekaj prispevkov se tudi na teoretični ravni ukvarjajo z dvojezičnim poučevanjem in upamo, da jih bralci ne boste preskočili, saj boste v njih našli veliko koristnih nasvetov.

V zadnjem poglavju najdete prispevke univerzitetnih profesorjev in raziskovalcev, v katerih predstavljajo modele dvojezičnega/manjšinskega šolstva v tujini.

Zahvaljujemo se učiteljem, ki so bili pripravljeni svoje prispevke in izkušnje deliti s kolegi in z javnostjo ter s tem prispevati k nastanku tega priročnika. Učiteljem in vsem ostalim, ki ga bodo »vzeli v roke«, želimo, da ga pogosto listajo, da ga postavijo na svojo virtualno polico (v upanju, da ga bomo kmalu lahko postavili tudi na pravo knjižno polico), da tudi sami preizkusijo predstavljene metode in učne priprave, hkrati pa tudi sami delijo svoje (za)misli s kolegi, da bo čez nekaj let lahko izšla obogatena izdaja tega priročnika.

*S to mislijo vam izročamo priročnik,
sprejmite ga z ljubeznijo in zanimanjem!*

Urednica:
Mária Pisnjak



Tisztelt Olvasó!

A kezében egy évtizedeken magára várató, hiánypótló könyvet „tart”: a kétnyelvű tanítás módszertani kézikönyvét. A most már 55 éves múltra visszatekintő, a világon egyedülálló modell módszertana eddig szájhagyománnyal terjedt, az idősebb tanárok adták át fiatal kollégáiknak, amikor azok pályájuk kezdetén a kétnyelvű tanítás sűrűjébe csöppentek.

A kézikönyv semmihez sem hasonlítható szerepét bizonyítaná, ha azt kéne mondanunk, nélküle képtelenség volt tanítani. Az elmúlt évtizedekben ugyanis nagyon sok tanító és tanár rendkívül jól végezte azt a munkát, aminek írásban lefektetett módszertana tényleg nem volt. Erre szoktuk azt mondani, hogy a kétnyelvű tanítás erősen tanárfüggő.

Reméljük, a jelen kézikönyv némileg változtat ezen annak ellenére, hogy az oktatás minősége elsősorban a tanár hozzáállásán, önmagával, munkájával és tanulóival szemben támasztott igényességén, a folyton tanulni és megújulni képességén múlik.

Iskoláinkban a tárgyi és egyéb feltételek adottak, semmi sem vonja el a pedagógusok figyelmét munkájukról. Az osztályok, illetve csoportok kis létszámúak, ami akár az egyénre szabott tanítást is lehetővé teszi. A peremvidék lemaradásának megakadályozásában és felzárkóztatásában az oktatásnak nagyon fontos szerepe van. Ez korántsem azt jelenti, hogy minden fiatalnak egyetemet kell végeznie, sőt nagyon is szükség van jól képzett, boldogulni tudó mesteremberekre is, hanem azt, hogy iskoláinknak minden egyes tanulóból, diákból önmaga képességeihez mérten a maximumot kell kihozniuk. Nemcsak versenyképesnek kell lenniük a szlovén iskolákkal szemben, hanem természetükből kifolyólag hozzáadott értéket kell teremteniük: a fiatalokban ki kell építeniük az együttéléshez, a nemzetiségileg vegyesen lakott területen való egészséges tevékenykedéshez szükséges nyelvi tudást és toleráns viszonyulást, a multikulturális közegben élés képességét.

A jelen kézikönyv ehhez csak kis mértékben tud hozzájárulni, hiszen a tanítás hivatás, nem lehet receptre felírni, minden gyermek, minden osztály más, szinte mindegyikkel másképpen kell foglalkozni. Amelyik pedagógus kolléga azt várta, hogy a kézikönyvben megtalálja, az óra hányadik percében mit kell csinálni, csalódni fog. A kézikönyvben ugyanis jó gyakorlatokat talál az általános iskola egyes szakaszaiban és a középiskolában folyó tanításból, a kivitelezési útmutatókban előírt modellekből. A bevezető és néhány utána következő írás elméleti szinten is foglalkozik a kétnyelvű oktatással, reméljük, az olvasó nem lapoz tovább náluk, hiszen azokban

is nagyon sok hasznos útmutatót, tanácsot talál. A kézikönyv utolsó fejezetében egyetemi tanárok, kutatók írásait olvashatjuk a külföldi kétnyelvű, illetve kisebbségi oktatásról. Ezeket is az Olvasó figyelmébe ajánljuk.

Végezetül köszönetet mondunk minden tanár kollégának, aki felvállalta, hogy írását, tapasztalatait megosztja a szakmai és a laikus nyilvánossággal, és ezzel hozzájárult a kézikönyv megszületéséhez. A pedagógusoknak és minden érdeklődőnek kívánjuk, lapozzák gyakran, legyen ott virtuális könyvespolcukon (reméljük, a közeljövőben sikerül a valóságos könyvespolcra helyeznünk), próbálják ki maguk is a leírt módszereket, óravázlatokat, illetve ők is osszák meg kollégáikkal sajátjait, hogy ennek köszönhetően néhány év múlva a kézikönyv egy bővített változata jelenhessen meg.

*Ezzel a gondolattal indítjuk útjára a kézikönyvet,
fogadják szeretettel és érdeklődéssel!*

A szerkesztő:
Pisnjak Mária



Albina Nečak Lük | Filozofska fakulteta Ljubljana

1. Uvod

Model dvojezične vzgoje in izobraževanja na s Slovenci in Madžari poseljenem območju Prekmurja, sodi med *dvosmerne* modele ohranjanja dveh jezikov in kultur.

Pouk v dveh jezikih obiskujejo učenci dveh narodnosti in dveh maternih jezikov v skupnih oddelkih. Ob tem sta oba jezika učna predmeta in učna jezika pri vseh ostalih predmetih, kar se udejanja s smiselno vgrajenimi metodičnimi prijemi v vsaki od šolskih stopenj. Oba jezika sta enakovredni sredstvi sporazumevanja pri pouku in zunaj njega ter pri delovanju šole na ustni in pisni ravni. Program je razširjen z vsebinami, ki zadevajo madžarsko zgodovino in kulturo.

Snovalci konec 50tih let prejšnjega stoletja vzpostavljene model izobraževanja na narodno mešanem območju Prekmurja so se zgledovali po dvojezičnem osnovnem šolstvu švicarskem kantonu Graubunden ter na avstrijskem Koroškem. V takšnem modelu šolsko okolje simulira uravnoteženo razmerje med jezikoma z vključevanjem otrok obeh maternih jezikov in enakovredno rabo obeh jezikov v šolskem okolju, pri pouku in zunaj njega. Dvojezični pouk oz. učno delo v dveh učnih jezikih naj bi bilo organizirano tako, da lahko otroci nemoteno sledijo pouku v svojem jeziku, hkrati pa jim ponuja možnost, da po naravni metodi ter ob sporazumevanju z drugojezičnimi sošolci usvajajo še drugi jezik, jezik okolja, bodisi slovenščino, bodisi madžarščino. Poleg integrativnih prednosti znanje obeh jezikov učencem prinaša tudi potencialne ekonomske učinke.

Po preverjanju ustavnosti modela zaradi pomislekov o njegovi pedagoški ustreznosti ob koncu šestdesetih in v devetdesetih letih so bile uvedene določene spremembe pri jezikovni organizaciji pouka¹. V osemdesetih in začetku devetdesetih let dvojezična šola doživi pomembno razvojno spodbudo z inovacijo pouka slovenskega in madžarskega jezika kot prvega in drugega jezika²; zlagoma se, še zlasti s šolsko prenovo v devetdesetih, spreminja tudi jezikovna organizacija dvojezičnega

-
- 1 Obsežna evalvacija Franca Novaka, F. 1970 je poleg potrditve učinkovitosti dotedanjega dela dvojezične OŠ prinesla spremembe nekaterih načel in ciljev, med drugim je bila odpravljena nerealna, strokovno zgrešena zahteva, naj učenci dosežejo enakovredno, uravnoteženo znanje obeh jezikov, svojega maternega in drugega.
 - 2 Nečak Lük, 1984 – 1994. Projekt Vzgoja in izobraževanje v večjezičnih okoljih - Motivacija za učenje in rabo maternega in drugega jezika v dvojezični osnovni šoli v Prekmurju. Pedagoški inštitut Univerze v Ljubljani.

Albina Nečak Lük | Filozofska fakulteta Ljubljana

1. Bevezető

A Muravidék szlovénok és magyarok által lakott, nemzetiségileg vegyesen lakott területein alkalmazott kétnyelvű nevelési-oktatási modell a két nyelv és kultúra megőrzését szolgáló, kétirányú modellek közé tartozik.

A kétnyelvű tanítást a két nemzetiséghez és anyanyelvhez tartozó gyerekek közös osztályban látogatják, ahol mindkét nyelv tantárgyként és a többi tantárgy tanítási nyelveként jelenik meg. Ennek a megvalósítása minden iskolai szinten, ésszerűen alkalmazott módszertani fogásokkal történik. A tanuláshoz és ezen kívül, valamint az iskola működésében, mind a szóbeli, mind pedig az írásbeli értekezésben mindkét nyelv egyenrangú. A program a magyar történelemre és kultúrára vonatkozó tartalommal egészül ki.

A muravidéki nemzetiségileg vegyesen lakott területen alkalmazott kétnyelvű oktatási modellt a múlt század ötvenes éveiben a svájci Graubünden kantonban, illetve az osztrák Karintiában alkalmazott kétnyelvű általános iskolai oktatási modell alapján fejlesztették ki. Ebben az oktatási modellben az iskolai környezet a nyelvek közötti egyensúlyt szimulálva, mindkét anyanyelvi csoporthoz tartozó gyerekek bevonásával, mind az iskolai környezetben, mind a tanításban, mind pedig ezen kívül is, mindkét nyelvet egyenrangúként kezeli. A kétnyelvű tanítás, illetve a két nyelven folyó tanulási munka szervezettség szempontjából olyan kell, hogy legyen, hogy a gyerekek zavartalanul kövessék az oktatást a saját nyelvükön, ugyanakkor pedig lehetőséget kell biztosítani arra, hogy természetes módszerrel, valamint a másnyelvű iskolatársaikkal való kommunikációban elsajátítsák a másik nyelvet, a környezet nyelvét, vagyis a szlovén, illetve a magyar nyelvet. A két nyelv ismeretének integratív előnyei mellett a tanulók számára ez potenciális gazdasági előnyöket is biztosít.

A hatvanas évek végén és a kilencvenes években a modell pedagógiai megfelelőségének megkérdőjelezését követően az oktatás nyelvi szervezésében bizonyos módosításokat vezettek be¹. A nyolcvanas években és a kilencvenes évek elején a kétnyelvű iskolákban a szlovén és a magyar nyelv első és második nyelvként történő

1 Franc Novak F. 1970, terjedelmes tanulmánya, miközben megerősítette az általános iskolai kétnyelvű oktatás hatékonyságát, bizonyos mértékben módosította az elvek és célok egy részét, többek között megszüntette a hibás szakmai követelményt, miszerint a gyerekeknek azonos szinten, egyensúlyban kell elsajátítaniuk mindkét nyelvet, tehát az anyanyelvet és a másik nyelvet is.

pouka³. Razvijajo se pristopi, ki upoštevajo spremenjeno razmerje v etnični oz. jezikovni sestavi oddelkov. Število enojezičnih otrok z madžarsko materinščino se namreč zmanjšuje, zaradi naraščajočega števila jezikovno mešanih družin čedalje več otrok vstopa v izobraževanje z bolj ali manj razvito dvojezično zmožnostjo. Ob prenovi šolstva v 90tih letih prejšnjega stoletja in ob uvedbi devetletne osnove šole v Sloveniji so bile oblikovane nove smernice za izvedbo dvojezičnega pouka, ki upoštevajo novejša strokovna dognanja o jezikovni organizaciji pouka v modelih dvojezičnega izobraževanja⁴. S prenovo ponujene zakonske možnosti o dveh učiteljih v razredu in oblikovanju učnih skupin so dvojezične šole smotrno izrabile za drsečo, doseženi jezikovni zmožnosti učencev prilagojeno jezikovno organizacijo pouka. Na ta način obe materinščini dobivata poudarjeno vlogo, saj se skozi učne vsebine v manjših skupinah razvija in še dodatno razvija in utrjuje jezikovna zmožnost v prvem jeziku.

Z vključitvijo obeh držav v EU takšni pristopi podpirajo možnosti nadaljnjega izobraževanja pripadnikov madžarske skupnosti bodisi v slovenskih srednjih in višjih šolah bodisi v izobraževalnih ustanovah na drugi strani meje, za pripadnike slovenske skupnosti pa pridobljeno znanje madžarščine pomeni dodano vrednost na jezikovnem tržišču.

3 Nečak Lük, 1999. Modeli izobraževanja v etnično in jezikovno heterogenih okoljih. Analiza strukturnih elementov za izbiro modelov izobraževanja v slovenskem etničnem prostoru. Raziskovalno poročilo. Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani.

4 Izvedbena navodila za uvajanje programa 9-letne dvojezične osnovne šole, Ljubljana 2005

oktatásának bevezetésével fontos fejlesztés történt²; majd a kilencvenes években lezajlott oktatási reform idejében módosult a kétnyelvű oktatás nyelvi szervezettsége is³. Olyan új megközelítések alkalmazása kezdődött, amelyek figyelembe vették az osztályok etnikai, illetve nyelvi összetételének változásait. A magyar anyanyelvű egynyelvű gyerekek létszáma ugyanis csökken, a vegyes családokból egyre több gyerek, többé-kevésbé fejlett kétnyelvű képességekkel érkezik az iskolába. A múlt század kilencvenes éveiben lezajlott oktatási reform és a kilencéves általános iskolai oktatás bevezetése során Szlovéniában új irányelvek készültek a kétnyelvű oktatáshoz olyan, amelyek figyelembe veszik a kétnyelvű oktatási modellek nyelvi szervezettségének korszerű törekvéseit⁴. A reform által a törvény lehetővé tette a két pedagógus jelenlétének lehetőségét és a tanulói csoportok létrehozását, amivel az iskolák értelemszerűen éltek, és a tanulók nyelvi képességeihez alkalmazott, flexibilis nyelvi szervezettséget vezettek be. Ily módon mindkét anyanyelv hangsúlyosabb szerepet kap, mivel a kisebb csoportokban a tanulási tartalmak által fejlődnek és erősödnek az első nyelvi képességek.

Az ilyen megoldások a két ország európai uniós csatlakozásával lehetővé teszik, hogy a magyar közösség tagjai a szlovén közép- és felsőfokú oktatásban, illetve a határ másik oldalán működő oktatási intézményekben folytassák tanulmányaikat, míg a szlovén közösség tagjai részére a magyar nyelv ismerete a nyelvi piacokon képez hozzáadott értéket.

2 Nećak Lük, 1984–1994. Nevelés és oktatás a többnyelvű környezetekben – Az anyanyelv és a másik nyelv tanulásának és alkalmazásának motiválása a muravidéki kétnyelvű középiskolában – projekt. A Ljubljana Egyetem Pedagógiai Intézete.

3 Nećak Lük, 1999. Iskolai oktatási modellek az etnikai és nyelvi szempontból heterogén környezetekben. Az oktatási modellek választásához szükséges strukturális elemek elemzése a szlovén etnikai térségben. Kutatási beszámoló. Ljubljana Egyetem Bölcsészkar.

4 A 9 éves program bevezetésével kapcsolatos kivitelezési útmutató a kétnyelvű iskolák részére, Ljubljana 2005

Albina Nečak Lük | Filozofska fakulteta Ljubljana

2. Metodologija jezikovne organizacije dvojezičnega pouka¹

Metodologija jezikovne organizacije pouka načelno vključuje vsaj tri osnovne pristope razporejanja jezikov pri pouku: združevalni, ločevalni in vzporedni. (Slednja pristopa razvijajo v dvojezičnem izobraževanju v Prekmurju, zato bosta v nadaljevanju v ospredju pozornosti.)

V vseh treh primerih lahko govorimo o **dvojezičnem pouku**: Ločevalni in vzporedni model pa vključujeta dva jezika *eksplicitno*; dva jezika delujeta kot učna jezika, hkrati pa je vsaj eden od njiju (v primeru mešane sestave oddelkov pa oba) tudi prvi jezik učencev.

1. Ločevalni model:

Pri dvojezičnem pouku je mogoče ločevati oba jezika na osnovi štirih kriterijev: *osebe, vsebine (teme), časa in prostora*².

Strategija navezovanja jezikov, ki ju uporabljamo v šoli, je utemeljena z raziskovanji s področja psiholingvistike in sociolingvistike, pa tudi kontaktne lingvistike. Naslonitev vsakega od jezikov na določeno osebo oziroma na določen kontekst izhaja iz strategije razvoja govora otrok iz jezikovno mešanih družin³. Ločevanje jezikov glede na sogovorce oziroma kontekst naj bi privedlo do jasnega razmejevanja med obema jezikoma in do razmejevanja pri recepciji in produkciji v vsakem od njiju. Po analogiji naj bi podobno navezovanje jezikov na določene »podpornike« v šoli

1 Prispevek je povzet po raziskovalnem poročilu Nečak Lük, 1999 (Glej literaturo).

2 Obširneje o tem glej: R. Jacobson, 1995.

3 Strategija *ena oseba en jezik* sodi med najstarejše zapisane strategije rabe jezikov v dvojezični družini in velja za najučinkovitejšo. Francoskemu lingvistu Julesu Ronjatu, ki je bil poročen z Nemko, jo je z naslednjimi besedami priporočil kolega Maurice Grammont:
„Otroka ni treba ničesar učiti. Dovolj je, da z njim govorite v enem od jezikov, ki naj se ju nauči. Toda nekaj je bistveno: *vsak jezik mora biti utelešen v drugi osebi*. Ti, na primer, moraš vedno govoriti z njim francosko, njegova mati pa nemško. *Nikdar ne zamenjujta vlog*. Na ta način bo začel govoriti dva jezika, ne da bi to opazil in ne da bi moral pri učenju vložiti kakršenkoli poseben napor.” (Citirano po Grosjean 1982, 107).

Albina Nećak Lük | Filozofska fakulteta Ljubljana

2. A kétnyelvű oktatás nyelvi megszervezésének módszertana¹

Az oktatás nyelvi megszervezésének módszertana legalább három alapvető nyelvi rendezési megközelítést tartalmaz: az összeolvasztásos, a szétválasztásos és a párhuzamosat. (A muravidéki kétnyelvű oktatásban a két utóbbi fejlesztik, ezért a továbbiakban ezekre összpontosítunk.)

Mindhárom esetben **kétnyelvű oktatás**ról beszélhetünk. A szétválasztásos és a párhuzamos modell a két nyelvet *explicit* módon tartalmazza; két nyelven folyik az oktatás, amelyek közül legalább az egyik (vegyes összetételű osztályokban pedig mindkettő) a tanulók első nyelve.

1. A szétválasztásos modell:

A kétnyelvű oktatásban a két nyelvet négy kritérium alapján lehet különválasztani: *személy, tartalom (témák), idő és hely*².

Az iskolában használt nyelvek valamihez kötésének stratégiáját pszicholingvisztikai, szociolingvisztikai és kontaktusnyelvészeti kutatások alapozzák meg. Az egyes nyelvek meghatározott személyhez, illetve kontextushoz kötése a kétnyelvű családokban felnövő gyerekek nyelvi fejlesztési stratégiájából indul ki³. A nyelvek partner, illetve kontextus szerinti szétválasztásának célja a két nyelv világosabb elhatárolása egymástól, és a befogadás és alkotás elhatárolása az egyes nyelveken. Az ennek analógiájára a nyelvek meghatározott „támogatókra” kötése az iskolában

1 A cikk alapja Nećak Lük 1999. évi kutatási beszámolója (lásd az irodalomjegyzéket).

2 További részletek e témáról: R. Jacobson, 1995.

3 Az *egy személy – egy nyelv* stratégiája a legrégebb feljegyzett, és egyben a leghatékonyabbnak tekintett, nyelvhasználati stratégia a kétnyelvű családokban. A következő szavakkal javasolta Jules Ronjat francia nyelvésznek, aki német nőt vett feleségül, Maurice Grammont nevű kollégája: „A gyerekeknek nem kell semmit sem megtanítani. Elég, ha azon az egy nyelven beszélgetsz vele, amelyekre meg akarod tanítani. Egy a lényeg: *minden nyelvet más személy képviseljen*. Te például franciául beszélj vele, édesanyja pedig németül. *Soha ne váltsatok szerepet*. Ezáltal minden erőfeszítés nélkül úgy tanul meg két nyelvet, hogy észre sem veszi.” (Az idézet forrása: Grosjean 1982, 107).

privedlo do uspešnega usvajanja in rabe vsakega od njiju ter zmanjševalo pojav interferenc.

Nekatere sociolingvistične raziskave govorijo tem, da je v neuravnoteženem družbenem položaju ohranjanje jezika manjšine odvisno od relativno stabilnega razmejevanja funkcij jezikov v javnem sporazumevanju (diglosija). Podoben argument je podan za šolsko okolje, ko naj bi z jezikovno organizacijo pouka vzpostavili ustrezno razmejitev funkcij obeh jezikov in tako okrepili položaj jezika manjšine.

Strategija ena oseba en jezik:

Ločevanje dveh jezikov glede na osebo terja dve osebi v razredu. Ena od njiju dosledno uporablja manjšinski, druga pa večinski jezik. To sta lahko dva učitelja, ki delata po načelu timskega pristopa, eden učitelj in asistent, ali učitelj in prostovoljci iz vrst staršev, ki se izmenjujejo. Učenci se kmalu navadijo, da vsako osebo naslavljajo v ustreznem jeziku.

Ker ob tem vzorec dvojezičnega pogovora vzpostavljata govorca po načelu *ena oseba en jezik*, otrokom pri vključevanju v pogovor oziroma pri odločanju o jeziku sporočanja ni treba najprej ovrednotiti elementov govornega položaja.

Navedene kriterije (*oseba, vsebina (tema), čas in prostor*) je glede na stanje (prostori, kadri, struktura učencev, itd) v posameznih šolah oziroma oddelkih mogoče prilagoditi mikro- potrebam tudi s poljubnimi kombinacijami dveh, treh ali več kriterijev. Zlasti v malih šolah z nizkim številom učencev v oddelkih ali celo s kombiniranimi oddelki je priporočljivo izbrati optimalno, stanju primerno kombinacijo.

Povezovanje menjave učnih jezikov z enim ali več od navedenih kriterijev, služi otroku, zlasti v predšolskem obdobju in na začetku šolanja, za lažjo orientacijo v svetu dveh jezikov in uspešnejše usvajanje obeh. Kakor pri razvoju govora v dveh jezikih v okviru družine želita učitelja tudi v tem primeru vzpostaviti ustrezni kontekst, ki pripomore k vzpostavitvi neodvisnih jezikovnih sistemov in k nemotenemu kognitivnemu razvoju otroka.

Ob tem pa je treba poudariti, da gre ob tem le za pripomočke pri organizaciji dela in ločevalni model sam po sebi ne pomeni garancije za uspešno delo. Zavedati se je treba še, da gre za umetne delitve, ki jih ni lahko nadzorovati. Na izvedbeni ravni zahtevajo trajen zavesten napor sodelujočih, ki morajo imeti pred seboj jasno oblikovane kratkoročne in dolgoročne cilje.

mindkét nyelv sikeres elsajátításához és használatához, valamint a nyelvi interferencia csökkentéséhez vezet.

Egyes szociolingvisztikai kutatások kimutatták, hogy egyensúlytalan társadalmi helyzetben a kisebbség nyelvének megőrzése a nyelvi funkcióknak a nyilvános kommunikációban való viszonylag stabil elhatárolódásától (a diglossziától) függ. Ez alkalmazható az iskolai környezetben is, ahol az oktatás nyelvi megszervezésével megfelelően elhatárolhatók a két nyelv funkciói, és ezzel megerősíthető a kisebbség nyelvének helyzete.

Az „*egy személy – egy nyelv*” stratégia:

A két nyelv személyre való kötéséhez két személyre van szükség az osztályteremben. Egyikük következetesen a kisebbségi, a másik a többségi nyelvet használja. Ez lehet két tanár, akik csapatmunkában dolgoznak, egy tanár és egy asszisztens, vagy egy tanár és egymást váltó önkéntesek a szülők soraiból. A tanulók hamar megszokják, hogy melyik személyhez melyik nyelven kell szólni.

Mivel ebben a kétnyelvű felállásban *egy személy egy nyelvet* képvisel, a gyerekek nem kell értékelnie a beszédhelyzet elemeit a beszélgetésbe való bekapcsolódáskor, illetve a kommunikáció nyelvének az eldöntésekor.

Az említett kritériumok (*személy, tartalom (témák), idő és hely*) az iskolák vagy egyes osztályok helyzete szerint adaptálhatók a mikroszükségletekhez, akár két, három vagy több kritérium tetszőleges kombinációjában is. Különösen a kis osztálylétszámú vagy összevont osztályos kisebb iskolákban ajánlott a helyzetnek megfelelő, optimális kombináció alkalmazása.

A tanítási nyelvek váltakozásának meghatározása az említett kritériumok egyikével vagy akár többel segít a gyerekeknek, különösen az iskola előtti időszakban és az iskola megkezdésekor eligazodni a kétnyelvű világban, és mindkét nyelvet sikeresebb tanulását. A családon belüli kétnyelvű beszédfejlesztéshez hasonlóan példánkban a két tanár is igyekszik olyan kontextust teremteni, amely segíti a független nyelvi rendszerek létrejöttét és a gyerek zökkenőmentes kognitív fejlődését.

Ennek kapcsán hangsúlyoznunk kell, hogy itt csak munkaszervezési rásegítésről van szó, és a szétválasztásos modell önmagában nem garantálja a sikeres munkát. Tudatában kell lenni annak, hogy a kettéválasztás mesterséges, és nehezen ellenőrizhető. A megvalósítás szintjén folyamatos odafigyelést igényel a résztvevőktől, akiket világosan meghatározott rövid és hosszú távú célok kell, hogy vezéreljenek.

2. Vzporedni model

Osnovna prednost vzporednega pristopa je, da omogoča razumevanje učiteljevih sporočil: ne glede na raven znanja drugega (nematernega) jezika ta pristop zagotavlja vsem učencem, tudi tistim s šibkejšim znanjem nematernega dostop do podanih učnih vsebin.

Opazovanja so pokazala, da učitelj vzporedno metodo lahko izvede na štiri načine in sicer kot: *naključni preklap (flip-flop)*, *vzporedno prevajanje*, *uvod – pregled in ciljna vzporedna metoda (ciljni preklap⁴)*.

Ciljna vzporedna metoda: Ob preizkušanju učinkovitosti inčic, zlasti v ameriški praksi, je uporaba *ciljne vzporedne metode* pokazala številne prednosti. Značilnost tega pristopa je, da je vsakemu jeziku dodeljen enak časovni delež in da učitelj zavestno izbira premik od enega jezika k drugemu. Takšen premik se v okviru učne ure dogodi ob skrbno izbranem dogodku in epizodi s točno določenim ciljem. Premikanje (preklap) od enega jezika k drugemu in nazaj je zavestno in načrtovano. Premik je regularen in racionalen. To daje veljavo in spodbudo vsakemu od jezikov in pospeši osvajanje učnega gradiva, ki je podano, preverjeno in procesirano (obdelano) v dveh jezikih. Na ta način vpeljana raba dveh jezikov naj bi prispevala k poglobljenemu razumevanju obravnavane učne vsebine.

Učitelj si lahko pripravi vrsto ključev, ki sprožijo jezikovni preklap. Na primer:

- Enote učne ure (podajanje, preverjanje razumevanja, ponavljanje, izpraševanje, itd.)
- Dodatna, ojačana podpora ob uvajanju novih konceptov/pojmov
- Sklicevanje na kakšen aspekt že povedanega
- Pritegovanje pozornosti učencev
- Pohvale in opozorila
- Sprememba teme
- Sprememba gradiva za motivacijo (spodbudo)
- Premik od formalnega k neformalnemu (in narobe)
- Ob pomanjkanju koncentracije oziroma utrujenosti učencev.

Ciljni vzporedni preklap je mogoče izvesti tudi ob drugačni časovni razporeditvi jezikov (n. pr. 75:25). V ospredju so vsekakor namen, način in metoda rabe obeh jezikov. Ne gre pozabiti tudi na to, da mora vzporedni pristop enakomerno razvijati vse štiri jezikovne veščine. Spodbujanje pismenosti v enem, ustnega sporazumevanja pa v drugem jeziku vodi k takoimenovani neravnovesni dvojezičnosti.

4 Podrobneje o tem glej: R. Jacobson, 1995.

2. A párhuzamos modell

A párhuzamos modellnek az a fő előnye, hogy lehetővé teszi a tanár üzeneteinek megértését: függetlenül a másik nyelv (nem anyanyelv) ismeretének szintjétől, ez a megközelítés minden tanulónak biztosítja az oktatási tartalom hozzáférhetőségét, a nem anyanyelv gyengébb ismerete esetén is.

Megfigyelések szerint a párhuzamos módszert a tanárok négy módon alkalmazhatják: *véletlenszerű nyelvváltással (flip-flop)*, *párhuzamos fordítással*, *bevezetés-áttekintéssel* és *célirányos párhuzamos módszerrel (célzott nyelvváltással⁴)*.

A célirányos párhuzamos módszer: A különféle változatok kipróbálásakor, különösen az amerikai gyakorlatban, a *célirányos párhuzamos módszer* számos előnyt mutatott. Ennek a megközelítésnek az a jellemzője, hogy a nyelvek azonos időhányadot kapnak, és a tanár tudatosan váltogatja a nyelveket. A váltás pontosan meghatározott esemény és epizód kapcsán történik, pontosan meghatározott céllal. Az egyik nyelvről a másikra való váltás és a fordított irányú váltás (átkapcsolás) tudatos és tervezett. A nyelvváltás rendszeres és racionális. Ez elismeri mindkét nyelv érvényességét, ösztönzi használatukat, és gyorsítja a két nyelven ellenőrzött és feldolgozott tananyag elsajátítását. A két nyelv ilyen használata a tananyag mélyebb megértését is hivatott szolgálni.

A tanár különféle kulcsokhoz kötheti a nyelvváltást. Ezek például lehetnek a következők:

- a tanóra egységei (ismertetés, a megértés ellenőrzése, ismétlés, feleltetés stb.),
- kiemelés, fokozott hangsúlyozás új koncepciók/fogalmak bevezetésekor,
- hivatkozás korábban elhangzott dologra,
- a tanulók figyelmének felhívása valamire,
- dicséret és figyelmeztetés,
- témaváltás,
- motivációul szolgáló anyag változtatása,
- váltás formális stílusról nem formálisra (és fordítva),
- a tanulók kifáradása, figyelmük elkalandozása.

A célirányos párhuzamos nyelvváltás a nyelvek más időbeli aránya (pl. 75:25) esetén is alkalmazható. Előtérben mindig a két nyelv használatának célja, mikéntje és módszere kell, hogy álljon. Arról sem szabad megfeledkezni, hogy a párhuzamos megközelítésnél egyformán kell fejleszteni mind a négy nyelvi készséget. Az írásbeliség hangsúlyozása az egyik, és a szóbeliség hangsúlyozása a másik nyelven úgynevezett kiegyensúlyozatlan kétnyelvűséget eredményez.

4 További részletek: R. Jacobson, 1995.

Pristop je dokaj zahteven in kompleksen glede »upravljanja«, razporejanja in organizacije dveh jezikov v okviru učne ure. Učitelj mora načrtovati strateško rabo obeh jezikov, zavestno mora misliti na njuno vključevanje oz. menjavo, imeti mora nadzor nad jezikovnim dogajanjem v razredu in se nanj odzivati, predvsem pa mora spodbujati kognitivni napor učencev z jezikovno izzivalnimi in jezikovno raznolikimi učnimi urami. Učenci sami močno vplivajo na izbiro jezika, ko sporočajo o svojem (ne)razumevanju snovi. Učitelj mora upravljati razred in usmerjati učenje in vedenje na tekoč, za učence sprejemljiv način in ne preveč sunkovito, zmedeno ali nepričakovano. Razporejanje jezikov pri pouku se mora naravno, smiselno, tekoče in fleksibilno vključevati v celotno učno delo. Učitelj ga mora vgraditi kot neločljivo sestavino svoje priprave in že v pripravi simulirati različne situacije, do katerih lahko pride v razredu pri razporejanju obeh učnih jezikov. Takšne celovite reakcije pa je zmožen predvsem učitelj, ki tudi sicer obvladuje položaj oziroma je vešč vzajemne interakcije v razredu.

Modela ločevanja jezikov (model je bil vpeljan v dvojezične vrtce in devetletko (v prvi triadi) in vzporedne ciljno usmerjene rabe dveh jezikov (v drugi in tretji triadi ter v srednješolskem izobraževanju) uvajata možnost dinamičnega oziroma progresivnega programiranja jezikovne rabe pri dvojezičnem pouku, takšnega, ki se prilagaja značilnostim učencev glede starosti in šolskih stopenj. Skupaj z različnimi oblikami individualizacije ter notranje in zunanje diferenciacije, vključno z nivojskim poukom in oblikovanjem jezikovnih skupin pri določenih predmetih se na ta način odpira možnost, da posamezna šola, upošteva posebnosti svojega (jezikovnega) okolja, jezikovno organizacijo pouka prilagodi kognitivni razvitosti in jezikovnim zmožnostim učencev na posameznih razvojnih stopnjah.

LITERATURA:

- Baker, C. (1993) Foundations of Bilingual Education and Bilingualism. Clevedon: Multilingual Matters.
- Garcia, O., Baker, C. (1995) Policy and Practice in Bilingual Education. Extending the Foundations. Clevedon: Multilingual Matters.
- Nečak Lük, A. 1999. Modeli izobraževanja v etnično in jezikovno heterogenih okoljih. Analiza strukturnih elementov za izbiro modelov izobraževanja v slovenskem etničnem prostoru. Raziskovalno poročilo. Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani.

A megközelítés munkaigényes, és a két nyelv tanórán való alkalmazásának megszervezése és irányítása bonyolult. A tanárnak meg kell terveznie a két nyelv stratégiai használatát, tudatosan kell alkalmaznia és váltogatnia őket, ellenőrzés alatt kell tartania a nyelvi történéseket az osztályban, reagálnia kell azokra, mindenekelőtt pedig ösztönöznie kell a tanulók kognitív erőfeszítéseit nyelvi kihívást jelentő és érdekes többnyelvű tanórák tartásával. A tanulók maguk is erősen befolyásolják a nyelvválasztást, amikor a tanár tudomására hozzák, hogy megértették/nem értették meg az anyagot. A tanárnak folyékonyan, lendületesen, a tanulók számára elfogadhatóan kell vezetnie az órát, váratlan, hirtelen vagy zavarba ejtő fordulatok nélkül kell irányítania a tanulást és viselkedést. A nyelvek megoszlásának természetesen, értelmesen és rugalmasan kell belesimulnia a tanításba. A tanárnak ezt felkészülése elválaszthatatlan részeként kell kezelnie, és ennek során szimulálnia kell azokat a helyzeteket, amelyek felmerülhetnek az osztályban a két nyelv alkalmazása kapcsán. Ilyen teljes körű reagálásra egyébként elsősorban az a tanár képes, aki különben is képes kézben tartani a helyzetet, illetve képes megfelelő osztálytermi interakciót teremteni.

A szétválasztásos modell (amelyet a kétnyelvű óvodákban és a kilencéves iskolák első szakaszában vezettek be) és a két nyelv célirányos párhuzamos használata (a második és harmadik szakaszban, valamint a középiskolában) lehetővé teszi a kétnyelvű oktatásban a nyelvhasználat dinamikus, illetve progresszív programozását a tanulók életkori sajátosságainak megfelelően. Az individualizáció különböző formáival, valamint belső és külső differenciálással, a nyelvi csoportokban való tanítással kombinálva lehetővé teszik az iskolák számára, hogy (nyelvi) környezetük sajátosságainak figyelembevételével oktatásuk nyelvi szervezését tanulóik kognitív fejlettségéhez és nyelvi készségeihez igazítsák.

I R O D A L O M J E G Y Z É K :

- Baker, C. (1993) Foundations of Bilingual Education and Bilingualism (A kétnyelvű oktatás és a kétnyelvűség alapjai). Clevedon: Multilingual Matters.
- Garcia, O., Baker, C. (1995) Policy and Practice in Bilingual Education (A kétnyelvű oktatás politikája és gyakorlata). Extending the Foundations (Az alapok kiterjesztése). Clevedon: Multilingual Matters.
- Nečak Lük, A. 1999. Modeli izobraževanja v etnično in jezikovno heterogenih okoljih (Oktatási modellek etnikailag és nyelvileg heterogén környezetekben). Analiza strukturnih elementov za izbiro modelov izobraževanja v slovenskem etničnem prostoru (A strukturális elemek elemzése az oktatási modellek kiválasztásához az etnikai térségben). Raziskovalno poročilo (Kutatói beszámoló). Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani (A Ljubljánai Egyetem Bölcsészettudományi Kara).

Vladimir Milekšič | Zavod Republike Slovenije za šolstvo

3. Pomen didaktike za razvijanje sporazumevalnih zmožnosti

Koncepte učenja in poučevanja lahko razdelimo (po Marentič Požarnik, 1993) na:

- »učenje kot 'pridobivanje znanja', na kar se veže pojmovanje poučevanja kot 'podajanja' ali posredovanja znanja in pojmovanje učiteljeve vloge kot 'posrednika' med učencem in učno snovjo, zajeto v učbenikih; učitelj je neke vrste 'lastnik' znanja, ki ga predaja mlajšim generacijam. To imenujemo tudi **transmisijsko** pojmovanje pouka (Beatty, 1990), na katerega se veže 'model dostavnega vozila' (učitelj kot 'dostavljavec' znanja).
- **transakcijsko** pojmovanje (glavna naloga pouka je usposabljanje učence za samostojno reševanje problemov),
- **transformacijsko** pojmovanje (namen pouka je razvijati učenčeve potenciale v njihovi celovitosti - telesne, spoznavne, čustveno-socialne, etične, duhovne, in šele to vodi do harmonije med posameznikom in družbo ter med človekom in okoljem).« (Marentič Požarnik, 1993)

»Transmisijski koncepti učenja in poučevanja so zavezani prenašanju enoznačnih, nevprašljivih in izdelanih znanj na pasivne učence. Postopki, ki zahtevajo ponavljanje, naštevanje, opisovanje, definiranje, vstavljanje, izbiranje ipd., stavijo na odtiskovanje izdelanih resnic v glave učencev.« (Rutar Ilc, 2003). S tem vzdržujejo pogled na znanje kot odkrito in izdelano, ki ga tisti, ki ga že posedujejo (znanstveniki in učitelji), prenašajo na neuke učence. Učence pa obravnavajo predvsem kot pasivne sprejemnike in obnavljalce informacij, kot naslovnike in potrošnike gotovih znanj, kot gole objekte v prenašanju le-teh, ne pa kot ljudi, ki znajo samostojno predelati znanja ali celo oblikovati nova. Krati se jim torej pravica do lastne poti do 'spoznanj', do napak in do spoznavnih učinkov, ki jih povzroča soočanje z njimi, ne nazadnje pa tudi pravico do soočanja s kompleksnostjo in neenoznačnostjo znanj. Diktat edinih pravih interpretacij in postopkov onemogoča različnost poti spoznavanja in pestrost argumentativnih postopkov.

Glavna naloga izobraževanja je potemtakem prenašanje didaktično prirejenih izjav, ki so po vsebini identične znanstvenim; učenje pa je spoznavno obvladovanje vsebine znanstvenih izjav in obvladovanje miselnih operacij, ki jih te izjave pred-

Vladimir Milekšič | A Szlovén Köztársaság Oktatási Intézménye (ZRSŠ)

3. A didaktika fontossága a megértési készségek fejlesztésében

A tanulást és tanítást (Marentič Požarnik, 1993) szerint a következőképpen oszthatjuk fel:

- „tanulásra mint a tudás megszerzésére, amelyhez a tanítás fogalmilag a tudás átadásaként vagy közvetítéseként, a tanár/tanító pedig a tanuló és a tankönyvekbe foglalt tananyag közötti közvetítőként kapcsolódik; a tanár itt „birtokolja” a tudást, amelyet átad a fiatalabb generációknak.” Ezt a tanítást **„transzmissziós”** koncepciójának is hívjuk (Beatty, 1990), amelyhez a „kézbesítő jármű modellje” kötődik (a tanár „kézbesíti” a tudást).
- a **tranzakciós** értelmezésre (a tanítás fő célja a tanulók felkészítése az önálló problémamegoldásra), és
- a **transzformációs** értelmezésre (a tanítás célja a tanulóknak rejlő testi, kognitív, érzelmi-szociális, etikai, lelki lehetőségek teljes kibontakoztatása, ami az egyén, a társadalom és a környezet közötti harmóniát biztosítja) (Marentič Požarnik, 1993).

A tanulás és tanítás „transzmissziós koncepciója” „egyértelmű, megkérdőjelezhetetlen és feldolgozott tudás passzív tanulókhöz való eljuttatásával jár. Az ismétlést, felsorolást, leírást, definiálást, beépítést, kiválasztást stb. igénylő eljárások kész igazságoknak a tanulók fejében való rögzítését szolgálják” (Rutar Ilc, 2003). Ehhez kapcsolódik a tudás nyitott és feldolgozott anyagként való kezelése, amelyet birtokló (a tudósok és tanárok) tálcán nyújtanak a tudatlan tanulóknak. A tanulók ezt leginkább az információk passzív befogadjaként és megújítójaként, kész tudás címzettjeként és fogyasztójaként, az átvitel pusztá tárgyaként dolgozzák fel, nem pedig emberként, aki képes önállóan feldolgozni a tudást, sőt új tudást létrehozni. Ezzel elveszünk tőlük a jogot a felismerésekhez vezető saját úthoz, hibák elkövetéséhez és a belőlük való tanuláshoz, nem utolsósorban pedig a tudás komplex és nem egyértelmű voltaival való szembesüléshez. Az egyetlen helyes értelmezés és megközelítés diktátuma elzárja a felismeréshez vezető utakat sokféleségét, és eltakarja az érvelési eljárások tarkaságát.

Az oktatás fő szerepe tehát a didaktikusan elrendezett, tartalmilag a tudományos megállapításokkal azonos kijelentések átvitele, a tanulás pedig a tudományos megállapítások tartalmának fogalmi elsajátítása, és az ezeket feltételező kognitív

postavljajo. Učenčeva sposobnost za izvrševanje tega oz. njegovi učni dosežki so merljivi (npr. s testi znanja) (Povzeto po Justin, 1992). »V okviru tega pojmovanja je znanje dojeta kot celota abstraktnih sestavov, ki so končni rezultat znanstvenega raziskovanja in se ohranjajo ter prenašajo kot omejen korpus pomenov, kot končno število znanstvenih stavkov ali propozicij, izrazljivih v besednem ali drugačnem simbolnem zapisu. V skladu s tem razumevanjem je izobraževanje predvsem pridobivanje sposobnosti za spoznavno prisvojitve, spoznavno obdelavo in praktično uporabo pomenskih vrednosti, ki jih vsebujejo že izoblikovani, resnični in družbeno veljavni abstraktni stavki znanstvenega govora ...« (Zora Rutar Ilc, 2003)

V takem pojmovanju učenja in poučevanja se sporazumevalna dejavnost učenca omejuje na poslušanje/branje določenih vsebin, njihovo ponavljanje in utrjevanje ter ustno in pisno reprodukcijo slišane/prebrane. Prispevek teh dejavnosti za razvijanje sporazumevalne zmožnosti ni zadosten, saj gre na vseh ravneh jezikovne zmožnosti (ta je pomembna sestavina sporazumevalne zmožnosti – Martina Križaj Ortar, 2008) bolj ali manj za ponavljanje usvojenih jezikovnih rešitev – in to na ravni poimenovanj, skladenjskih struktur, izgovora in/ali zapisa le-teh; te omejitve segajo seveda tudi na področje izbire ustreznih poimenovanj glede na okoliščine sporazumevanja.

»Predpostavke o znanju kot uniformnem in stabilnem znotraj transmisijskega koncepta učenja in poučevanja (pre)počasi zamenjuje odkrivanje in eksperimentiranje; sklicevanje na avtoritete zamenjuje razmislek in argumentiranje. Pasivni vlogi iskanja pravih in dokončnih odgovorov se kaže odpovedati v korist raziskovanja in odprte presoje. Namesto da s preverjanjem poskušamo za vsako ceno zajeti vse predpostavljeno, pomembne ideje, dejstva in koncepte, kar slej ko prej vodi v trivializacijo naučenega, velja učence opremiti za kritičen razmislek o njih.« (Rutar Ilc, 2002)

Transakcijski in transformacijski koncept učenja in poučevanja poudarjata, »da naj bi poučevanje ne bilo le prenašanje vnaprej pripravljenih znanj in postopkov, ampak urjenje učencev za njihovo samostojno pridobivanje in aktivno predelavo. Vsaj tako pomembno kot pridobivanje vedno novih vsebin in postopkov je pridobivanje veščin zastavljanja vprašanj, raziskovanj, eksperimentiranja, povezovanja, iskanja principov in reševanja problemov«. (Rutar Ilc, 2002)

Razen širokega znanja različnih strok in posebej didaktike, specialnih didaktik in metodik mora »učitelj znati spodbuditi samostojne aktivnosti učencev tudi s svojim zgledom in navdušenjem; jim pomagati najti primerne vire informacij in jih usmerjati – pri skupinskem delu, v diskusijah, ne da bi jim vsiljeval svoje poglede, vendar še zmeraj v okvirih dogovorjenih vsebin in metod; znati spremljati in vrednotiti rezultate – končne 'produkte' (poročila, razstave), ne da bi zanemaril procese, ki so vodili

műveletek begyakorlása. A tanulók képessége mindezek megtanulására, azaz tanulmányi eredményük mérhető (például tesztekkel) (Justin, 1992). „E koncepció keretében a tudás a tudományos kutatás végeredményét képező elvont rendszerek összessége, amelyeket jelentések korlátos korpuszaként, szóban vagy más szimbolikus módon kifejezhető tudományos tézisek vagy proposíciók véges halmazaként értelmezünk. Ebben az értelmezésben az oktatás elsősorban készségek megszerzése a tudományos diskurzus készre formált, igaz és társadalmilag érvényes absztrakt tételeit hordozó szemantikus értékek elsajátítására, kognitív feldolgozására és gyakorlati alkalmazására...” (Zora Rutar Ilc, 2003).

A tanulás és tanítás e megközelítésében a tanulók kommunikációs tevékenysége a kijelölt tartalmak meghallgatására/elolvasására, megismétlésére és rögzítésére, valamint szóbeli és írásbeli reprodukálására korlátozódik. Ezek a tevékenységek elégtelenek a kommunikációs kompetencia fejlesztéséhez, mert itt a nyelvi készségek minden szintjén (amelyek a kommunikációs kompetencia fontos részét képezik – Martina Križaj Ortar, 2008) többé-kevésbé az elsajátított nyelvi megoldások megismétléséről van szó, elnevezésük, szintaktikus szerkezetük, kiejtésük és/vagy rögzítésük szintjén; ezek a korlátok nyilván a megfelelő elnevezések kiválasztásának területén is jelentkeznak, a kommunikáció körülményeitől függően.

„A tanulás és tanítás transzmissziós koncepciójában a tudás uniformizált és stabil természetére vonatkozó feltételezések idővel elnyomják a felfedezést és kísérletezést; a hatalomra és tekintélyre hivatkozás helyettesíti a gondolkodást és érvelést. A helyes és végleges válaszok keresésének passzív szerepe helyére a kutatást és a nyitott értékelést kell állítani. A bevett és fontos gondolatok, tények és fogalmak minden áron való elfogadtatásának erőltetése helyett, amely előbb-utóbb a tanultak trivializálódásához vezet, a tanulókat inkább az ezekről való kritikus gondolkodásra kell felkészíteni” (Rutar Ilc, 2002).

A tanulás és tanítás tranzakciós és transzformációs koncepciója hangsúlyozza, hogy „a tanítás nemcsak előre megemésztett tudás és eljárások átvitele, hanem a tanulók felkészítése ezek önálló megszerzésére és aktív feldolgozására. Az új tartalmak és eljárások megszerzésével azonos fontosságú a készségek megszerzése kérdések feltevésére, kutatásra, kísérletezésre, együttműködésre, elvek keresésére és problémák megoldására” (Rutar Ilc, 2002).

A különféle diszciplínák átfogó ismerete, valamint a didaktikák és módszerek terén való jártasság mellett „a tanár képes kell, hogy legyen a tanulók önálló tevékenységre való ösztönzésére, saját példájával és lelkesedésével; segítenie és irányítania kell a tanulókat a csoportos munkában, a megbeszélésekben, nem a saját nézetei erőlte-

do njih. Biti mora odprt, znati mora tvegati in prenesti negotovost (saj se z učenci večkrat podaja v neznano) in kdaj tudi priznati, da česa ne ve.« (Rutar Ilc, 2002)

V tem kontekstu pridejo v ospredje veščina zastavljanja vprašanj, iskanja in vrednotenja različnih informacij, načrtovanja in argumentiranja raziskav in poročil, prepričevanja, vplivanja na druge sodelujoče itn., kar bistveno prispeva k razvijanju sporazumevalne zmožnosti učencev. To se uresničuje predvsem zato, ker udeleženci učnega procesa pri tem postopoma razvijajo veščino zastavljanja relevantnih vprašanj glede na slišano/prebrano, načrtujejo, predstavljajo, utemeljujejo lastne ugotovitve in sklepe, prav tako pa tudi prispevke drugih. V tem procesu poteka tudi kritično presojanje lastnih in tujih ugotovitev na osnovi danih in/ali samostojno oblikovanih kriterijev. Pri tem gre hkrati za razvijanje kognitivne in komunikacijske zmožnosti; ko namreč učenci sporočajo svoje poglede, misli, ugovore ipd., t. i. 'notranji govor' pretvarjajo v 'zunanji govor', pri čemer poteka proces kategoriziranja in znotraj tega izbiranje ustreznih poimenovanj ter njihovo povezovanje v ustrezne skladenjske strukture (poteka npr. presoja glede na logična in časovna razmerja). Temu sledi opazovanje 'sprejemanja' oz. razumevanja pri sogovornicah ter po potrebi korigiranje besedila. Zelo poučno pri tem je tudi opazovanje, kako različno posamezni udeleženci pogovora razumejo povedano (pogosto tudi napisano). Če učitelj ustrezno vodi učence, razvijajo zmožnost tvorjenja ustreznih besedil, znotraj tega veščino poimenovanja, povezovanja le-teh v skladenjske strukture in izbiro jezikovnih sredstev glede na okoliščine sporazumevanja (pragmatična zmožnost). Ker gre za pedagoški govor, seveda razvijajo zmožnost komuniciranja v knjižnem jeziku. Ko opazujejo tuja in lastna sporočila, razvijajo tudi zmožnost kritičnega presojanja besedil – posledično usvajajo zmožnost tvorjenja glede na okoliščine ustreznih besedil (tako v vsebinskem kot jezikovnem smislu).

Koncepti učenja in poučevanja vplivajo na izbiro didaktičnih pristopov v konkretni pedagoški praksi. Za transakcijski in transformacijske koncepte učenja naj bi bilo značilno, da ima »središčni položaj v tako pojmovanem učenju posameznikova konkretna izkušnja, ki naj (v skladu s Kolbovim modelom izkustvenega učenja) predstavlja izhodišče obravnave novih teoretičnih konceptov. ... Cikel učenja se torej, izhajajoč iz konkretne vpletenosti v življenjsko dogajanje prek opazovanja le-tega ter teoretičnega uokvirjanja, izteče v načrtovanje bodočega (bolj smiselnega in funkcionalnega) ravnanja v problemskih situacijah, pozneje pa se z novim vedenjskim vzorcem v novi življenjski situaciji spremeni – v novo izkustvo. Prehod skozi omenjene faze Kolbovega ciklusa učenja omogoča učencu, da vse prevečkrat oddaljene učne vsebine poveže z aktualnim življenjskim dogajanjem. Tako postaja učenje zanj smiselno in pomembno, kar posredno vpliva tudi na motivacijo ter ne nazadnje na učni rezultat.« (Rupnik Vec, 2011)

tésével, hanem az egyezményes tartalmak és módszerek keretein belül; tudnia kell figyelemmel kísérni és értékelni az eredményeket és „végtermékeket” (beszámolókat, kiállításokat), a hozzájuk vezető folyamatok elhanyagolása nélkül. Legyen nyitott, vállalja a kockázatokat és bizonytalanságokat (mert a tanulók sokszor kalandoznak ismeretlen területekre), és ismerje be, ha valamit nem tud” (Rutar Ilc, 2002).

Ebben a kontextusban előtérbe kerül a kérdezés, az információk keresése és értékelése, a kutatások és beszámolókat megtervezése és érvelése, a meggyőzés, más résztvevők befolyásolása és hasonló, ami mind fejleszt a tanulók kommunikációs készségeit. Ez úgy valósul meg, hogy a tanulási folyamat résztvevői fokozatosan megtanulják kérdések feltevését a hallottakról/olvasottakról, terveznek, előadnak, megindokolják megállapításaikat és következtetéseiket, és ugyanígy reagálnak mások hozzájárulására is. E folyamatban az adatok és/vagy önállóan kialakított ismerveik szerint kritizálják saját eredményeiket és mások eredményeit. Ennek során természetesen fejlődnek kognitív és kommunikációs készségeik, ugyanis saját nézeteik, gondolataik, ellenvetéseik stb. felvetésekor „belső beszédük” „külső beszéddé” változik, kialakul a kategorizálás folyamata, és ezen belül a megfelelő elnevezések megválasztása és összekapcsolása szintaktikus struktúrákká (kifejlődik például a logikai és időbeli viszonyok megítélésének képessége). Ezt követi az „elfogadás”, illetve a partnerek közötti megállapodás, és szükség szerint a megszövegezés helyesbítése. Nagyon tanulságos ennek során megfigyelni, mennyire különbözően értelmezik a megállapodás résztvevői az elhangzottakat (sőt gyakran a leírtakat is). A tanulókkal helyese bánni tudó tanár kifejleszti a tanulóknál a kifejezőkészséget, s ezen belül a pontos megnevezések megtalálásának, szintaktikai struktúrába való kapcsolásuknak, és a környezettel való nyelvi kommunikáció kialakításának gyakorlati készségét. A pedagógus nyilván irodalmi nyelven kommunikál, és ennek a készségét fejleszti. Saját és mások üzeneteinek megfigyelésével a tanulók kifejlesztik a kritikus szövegértékelés képességét is, és ennek kapcsán a környezetükhöz illő kifejezés mód (tartalmi és nyelvi értelemben egyaránt) képességét.

A tanulás és tanítás koncepciói befolyásolják a didaktikai megközelítések kiválasztását a konkrét pedagógiai gyakorlatban. A tranzakciós és transzformációs tanulási koncepcióra az jellemző, hogy „az ilyen tanulási megközelítésben központi helyet foglal el az egyén gyakorlati tapasztalata (Kolb kísérleti tanulási modellje szerint), amely új elméleti koncepciók kiindulási pontja. A tanulási ciklus a megélt élményekben való konkrét részvétel megfigyeléséből indul ki, elméleti keretet ad ezekhez, folytatódik a jövőbeli problémás helyzetekben való (célszerűbb és funkcionálisabb) viselkedés megtervezésével, majd az új élethelyzetekben alkalmazott új viselkedési mintákkal új tapasztalatokat szül. Kolb tanulási ciklusának a fázisain áthaladva a tanuló megtanulja összekapcsolni a többszörösen elvont tananyagot a tényleges

»Tako npr. kognitivne znanosti (zlasti konstruktivizem tako psihološkega kot filozofskega izvora) vidijo bistvo učenja v sami poti spoznavanja in ne le v njegovih rezultatih. Znanje zato ni več pojmovano kot stabilno in enoznačno, ampak kot proces, kot konstrukcija, kot postopno napredovanje, pri katerem imajo svojo legitimnost tudi napake. Končno znanje vse bolj izpodriva metodološka znanja oz. 'konstruktivistični' in 'epistemološki' (spoznavno-teoretski) model znanj. Konstruktivistični model – kot eden najbolj uveljavljenih modelov znanja, učenja in poučevanja – pojmuje učenje kot napredovanje v spoznavanju, kot izgrajevanje pojmovnih shem. Ne gre torej več za učenje kot preslikavanje zunanjosti in prenašanje na pasivne učence, ampak za aktiven proces povezovanja, organiziranja in interpretiranja pa tudi reorganiziranja in reinterpretiranja: nova znanja se vključujejo v že obstoječe pojmovne sheme, ki se pod vplivom novih znanj spreminjajo; hkrati pa tudi nova znanja niso izolirana, ampak se jih osmišlja in umešča na ozadju prej pridobljenih znanj in izkušenj.« (Zora Rutar Ilc, 2002)

»Ob tem ne smemo pozabiti, da za 'rekonstrukcijo znanja' od intuitivnega k formalnemu, učenci potrebujejo vzdušje, ki je intelektualno izzivalno, a varno, kjer so vprašanja zaželeni, kjer lahko postavljamo in razvijamo hipoteze, razvijamo ideje in tvegamo napake, ne da bi bili zanje kakor koli kaznovani. Konstruktivistično poučevanje je v največji možni meri usmerjeno na učenca, na njegove dejavnosti, interakcije med učenci ter učencem in učiteljem. V večji meri kot bomo vključevali ideje in vprašanja učencev neposredno v pouk, več učencev bo aktivno vključenih. Spoznanja, do katerih učenci prihajajo po avtonomnih miselnih poteh, ter pomen, ki ga znanju pripisujejo, se pogosto razlikujejo od formalnih standardov. Tukaj se odpira vprašanje intelektualne avtonomije, moči in avtoritete, ki stojijo za akademskim znanjem. Akademsko znanje ostaja nedvomno eden pomembnih ciljev izobraževanja.« (Margan, 2003)

»Poučevanje in učenje sta kar najbolj prepletena, sta vzajemna dela enega samega procesa: procesa spoznavanja. Učenec raziskuje in odkriva, eksperimentira in utemeljuje, učitelj pa mu pri tem stoji ob strani: podpira in strukturira njegovo dejavnost. 'Pouk' se spremeni v izmenjavo vprašanj in odgovorov (pri čemer vprašanja niso rezervirana le za učitelje, odgovori pa le za učence), v iskanje načel in povezav, v razkrivanje in konstruktivno izrabo spoznavnih ovir in zmot, v tematiziranje in presojanje uporabljenih konceptov, teorij in spoznavnih postopkov ...

Učencem ne podajamo končnih resnic in postopkov, ampak jih urimo v samostojni rabi uma. To ne pomeni odpovedovanja konkretnim vsebinam in 'zloglasnim' dejstvom. Zamenjana je le perspektiva: konceptualiziranje vključuje vsebine in dejstva, saj se ne more dogajati v prazno, vendar pa jih naddoloča. Pomembnejše kot

élet eseményeivel. Így válik a tanulás értelmessé és fontossá, ami közvetve növeli a motivációt és végső soron a tanulás eredményességét” (Rupnik Vec, 2011).

„A kognitív tudományok (különösen a konstruktivizmus pszichológiai és filozófiai forrású ága) a tanulás lényegét a megismeréshez megtett útban látja, nem pedig az eredményekben. A tudás ezek szerint nem stabil és egyértelmű fogalom, hanem folyamat, építés, folyamatos haladás, amelyben a hibáknak is létjogosultságuk van. A végleges tudás egyre inkább kiszorítja a metodológiai tudást, illetve a „konstruktivista” és „episztemológiai” (kognitív-elméleti) tudásmodellt. A konstruktivista modell – mint a tudás, tanulás és tanítás egyik legérvényesebb modellje – a tanulást a megismerésben történő előrehaladásnak, fogalmi sémák építésének tekinti. A tanulás tehát nem a külvilág leképezése és átvitele a passzív tanulókra, hanem az összekapcsolás, rendszerbe szervezés és értelmezés, majd újjászervezés és újraértelmezés aktív folyamata: az új tudás meglevő fogalmi sémákba kapcsolódik, amely sémák maguk is módosulnak az új tudás hatására; az új tudás nem elszigetelt dolog, hanem a korábbi tudást és tapasztalatokat értelmezi és rendezi” (Zora Rutar Ilc, 2002).

Ezzel kapcsolatban nem szabad elfeledkeznünk arról, hogy „tudásuk intuitívból formálissá alakításához a tanulóknak olyan légkörre van szükségük, amely intellektuálisan kihívó, de biztonságos, ahol a kérdezés kíváncsú, hipotéziseket lehet felállítani és továbbfejleszteni, gondolatokat lehet felvetni, és hibákat lehet kockáztatni a büntetés veszélye nélkül. A konstruktivista tanítás összpontosít leginkább a tanulóra, a tanuló tevékenységeire, valamint a tanulók egymás közötti és a tanárral való interakcióira. Minél közvetlenebbül kapcsoljuk be a tanulók gondolatait, ötleteit és kérdéseit az oktatásba, annál aktívabban vesznek részt benne a tanulók. A tanulók önálló gondolkodással elért felismerései és az így elért tudásnak tulajdonított fontosság gyakran eltérnek a formális követelményektől. Itt felvetődik az intellektuális önállóság szerepének kérdése a tudományos ismeretek ereje és tekintélye szempontjából. A tudományos ismeretek és tudás kétségtelenül az oktatás egyik legfontosabb célja” (Margan, 2003).

„A tanítás és tanulás erősen összefonódik, és egymást erősítve a megismerés folyamatának részét képezi. A tanuló kutató és felfedező, kísérletezik és megalapoz, a tanár pedig ebben mellette áll: támogatja és strukturálja tevékenységét. A „tanítás” átalakul kérdések és feleletek váltakozásává (ahol nemcsak a tanár kérdezhet és a tanuló válaszolhat), elvek és kapcsolatok keresésévé, a felismerési akadályok és tévedések feltárásává és konstruktív feldolgozásává, az alkalmazott koncepciók, elméletek és felismerési folyamatok tematizálásává és ellenőrzésévé...”

A tanulóknak nem végleges igazságokat és eljárásokat adunk, hanem felkészítjük őket az önálló gondolkodásra. Ez azonban nem jelenti a konkrét tartalmak és a „hír-

pridobivanje vedno novih konkretnih vsebin in izdelanih postopkov je pridobivanje metod in konceptov. Na mesto učenja izdelanih interpretacij stopa učenje interpretiranja, na mesto ponavljanja eksperimentov eksperimentiranje, na mesto povzemanja učbeniških in učiteljevih kritičnih misli pa veščine diskusije in kritične presoje.« (Zora Rutar Ilc, 2002)

V takem pojmovanju učenja in poučevanja je potrebno opredeliti, kaj je potem tisto, česar se v šoli učenec lahko nauči oziroma kakšne cilje lahko zasledujemo.

Cilji

Kaj je tisto, kar se učenec v šoli lahko nauči? Katere vrste ciljev si zastavljamo v šoli?

- **Spoznavni postopki**¹ predstavljajo načine, poti, po katerih učenci samostojno pridejo do spoznanj (kot so npr. opazovanje, primerjanje, urejanje, merjenje, razvrščanje, napovedovanje, eksperimentiranje, sklepanje, analiza in sinteza, abstrakcija in konkretizacija, generalizacija in specializacija, indukcija in dedukcija, definicija in klasifikacija, (argumentirano) dokazovanje, (argumentirano) zavračanje itn.
- **Spoznanja**, do katerih učenci pridejo z uporabo spoznavnih postopkov in so praviloma izražena kot pojmi, umeščeni v pojmovne mape. Pojmi so različnih vrst: pojmi, ki označujejo strukturo (kot npr. kolo, vlak, letalo, prevozno sredstvo, prometno sredstvo itn.), pojmi, ki označujejo procese (kot npr. fotosinteza, oksidacija itn.), in drugi, z opozorilom, da so pojmi na zelo različnih ravneh splošnosti.
- **Spretnosti in veščine** niso samo praktične in psihomotorične spretnosti in veščine, kot so branje, pisanje itn., temveč tudi kognitivne, kot so npr. ravnanje s podatki, algoritemska opravila, socialne spretnosti (npr. iskanje skupnega interesa, reševanje konfliktov), emocionalne veščine in spretnosti (npr. obvladovanje agresivnih impulzov itn.).
- **Stališča, vrednote, motivacija, iniciativnost, samostojnost, načrtnost** so lastnosti, ki omogočajo prevzemanje odgovornosti, samostojno delo brez nadzora, prevzemanje iniciative tako pri načrtovanju lastnega dela (se pravi sodelovanje učencev pri načrtovanju pouka) kot pri izvedbi načrtovanega itn.

1 Termin je povzet po dr. Janezu Ferbarju (Tempusovo snopje)

hedt” tények megtagadását. Csupán a nézőpont változik: a konceptualizáció magában foglalja és felüldeterminálja a tartalmat és a tényeket. Az egyre újabb konkrét tartalmak és kész eljárások megszerzésénél fontosabb a módszerek és koncepciók elsajátítása. A kész értelmezések helyére az értelmezés megtanulása, a kísérletek megismétlése helyére a kísérletezés, a tankönyvek és a tanárok szavainak leckeszerű felmondása helyére a vitakészség és a kritikus értékelés lép (Zora Rutar Ilc, 2002).

A tanulás és tanítás ilyen megközelítésekor meg kell határozni, hogy mi az, amit a tanuló az iskolában megtanulhat, illetve milyen célokat tűzhetünk ki.

Célok

Mik azok, amiket a tanuló az iskolában megtanulhat (milyen célokat tűzzünk ki az iskolában?)

- **Kognitív folyamatokat**¹: ezek azokat az utakat-módokat jelentik, amelyeken a tanulók önállóan felismerésekhez jutnak (például megfigyelés, összehasonlítás, rendezés, mérés, osztályozás, előrejelzés, kísérletezés, következtetés, elemzés és szintetizálás, elvonatkoztatás és konkretizálás, általánosítás és szűkítés, indukció és dedukció, definíció és klasszifikáció, (érvekkel alátámasztott) bizonyítás és megcáfolás stb.).
- **Felismeréseket**, amelyekre a tanulók a kognitív folyamatokkal tesznek szert, és amelyek fogalmi mappákba rendezett fogalmakként jelennek meg. A fogalmak különféle lehetnek. Jelölhetnek struktúrákat (például kerékpár, vonat, repülőgép, szállítóeszköz, közlekedési eszköz stb.), folyamatokat (például fotoszintézis, oxidáció, stb.) és egyébeket, nem tévesztve szem előtt, hogy egészen eltérő elvonatkoztatási szinteket képviselhetnek.
- **Készségeket**, amelyek nemcsak praktikusak és pszichomotorosak lehetnek, mint például az olvasás, írás stb., hanem kognitívak is, mint például adatok kezelése, algoritmusok alkalmazása, szociális készségek, mint például a közös érdek keresése, konfliktusmegoldás, érzelmi készségek, például az agresszív indulatok kezelése stb.
- **Hozzáállást, értékeket, motivációt, kezdeményezőkészséget, önállóságot, tervszerűséget**, amelyek lehetővé teszik a felelősségvállalást, a felügyelet nélküli önálló munkavégzést, kezdeményezést egyrészt a saját munka megterve-

1 A kifejezés dr. Janez Ferbar *Tempusovo snopje* c. könyvéből származik

Spoznavni postopki

Kako se učenci učijo spoznavnih postopkov? Tako, da jih uporabljajo!

Kako otroke učimo opazovanja (nesistematičnega, sistematičnega, neposrednega, posrednega)? Tako, da jim omogočimo opazovanje ter jih pri tem vodimo in usmerjamo. Ne moremo otrok učiti opazovanja tako, da jim mi pripovedujemo o razmnoževanju medvedov, rastlini ali geografski enoti, ker jih na ta način učimo pozornejšega poslušanja in ne opazovanja. Prav tako jih ne moremo učiti opazovanja, če jim damo knjigo, da o vsem tem preberejo, ker jih v tem primeru učimo branja z razumevanjem in ne opazovanja. Če je cilj obvladovanje sistematičnega neposrednega opazovanja, je treba otroku omogočiti, da opazuje. Enako velja za primerjanje, urejanje, merjenje, razvrščanje, napovedovanje, eksperimentiranje, sklepanje, analizo in sintezo, abstrakcijo in konkretizacijo, generalizacijo in specializacijo, indukcijo in dedukcijo, definicijo in klasifikacijo, dokazovanje in zavračanje itn.

Z uporabo spoznavnih postopkov učenec lahko:

- poimenuje reči in opiše konkretno okolje, v katerem živi (deskripcija),
- razloži dogodke, pojave, principe, zakonitosti, ki jih opaža v konkretnem okolju (eksplanacija),
- napoveduje in postavlja hipoteze o bodočih dogodkih, pojavih itn. (ekstrapolacija).

Opiše in razloži lahko samo z uporabo simbolnih sistemov. Simbolni sistemi so lahko različni: jezikovni, likovni, glasbeni, matematični itn. V nadaljevanju se omejujemo samo na jezikovni simbolni sistem. Poimenovanje in opisovanje, razlaganje in napovedovanje so osnova za razvijanje jezikovne zmožnosti, jezikovne zmožnosti pa omogočajo našete spoznavne postopke.

Opisovanje stvarnosti zahteva odgovore na vprašanja, kot so:

- Kaj je?
- Kakšno je ?
- Iz česa je sestavljeno ?
- Kje je ?
- Kako deluje ?
- ...

Deskripcija (poimenovanje in opisovanje stvarnosti oziroma pridobivanje odgovorov na zastavljena vprašanja) poteka z uporabo spoznavnih postopkov, kot so opazovanje ter poimenovanje in opisovanje, primerjanje (skupnih ali različnih lastnosti), razvrščanje (uvrščanje), urejanje, merjenje...

zésében (például a tanulók bevonásával az oktatás megtervezésébe), másrészt a terv végrehajtásában stb.

Kognitív folyamatok

Hogyan tanulhatók meg a kognitív folyamatok? Alkalmazással és gyakorlással!

Hogyan tanulják meg a gyerekek a (szisztematikus és nem szisztematikus, közvetlen és közvetett) megfigyelést? Úgy, hogy biztosítjuk számukra ennek lehetőségét, és közben irányítjuk őket. A gyerekeket nem lehet úgy megtanítani a megfigyelésre, hogy elmagyarázzuk nekik a medvék szaporodási módját, ismertetjük a növények osztályozását, vagy felsoroljuk a földrajzi neveket, mert ezzel csak az odafigyelő meghallgatást tanulják meg, nem a megfigyelést. Azzal sem taníthatjuk meg őket a megfigyelésre, hogy könyvet adunk a kezükbe, mert ezzel az értő olvasást tanulják meg a megfigyelés helyett. Ha az a cél, hogy a gyermek megtanulja a rendszeres és közvetlen megfigyelést, akkor lehetővé kell tenni számára a dolgok megfigyelését. Ez vonatkozik az összehasonlításra, rendezésre, mérésre, osztályozásra, előrejelzésre, kísérletezésre, következtetésre, elemzésre és szintetizálásra, elvonatkoztatásra és konkretizálásra, általánosításra és szűkítésre, indukcióra és dedukcióra, definícióra és klasszifikációra, bizonyításra és megcáfolásra stb.

A kognitív folyamatokkal a tanuló megtanulhatja a következőket:

- nevükön nevezni a dolgokat, és leírni a konkrét környezetet, amelyben él (leírás),
- megmagyarázni az eseményeket, jelenségeket, elveket és törvényszerűségeket, amelyeket környezetében észlel (magyarázat),
- előre jelezni az eseményeket és jelenségeket, és feltételezéseket alkotni ezekről (extrapolálás).

Megtanulja a dolgok leírását és megmagyarázását csak szimbolikus rendszerek használatával. A szimbolikus rendszerek lehetnek nyelvek, képek, akusztikusak, matematikaiak stb. A következőkben csak a nyelvi szimbolikus rendszerrel foglalkozunk. A megnevezés és leírás, megmagyarázás és előrejelzés alapozza meg a nyelvi készségeket, amelyek viszont a kognitív folyamatokat felsorolását támogatják.

A valóság leírásához a következő és hasonló kérdésekre kell válaszolni:

- Mi ez?
- Milyen?
- Miből van?
- Hol van?

Eksplanacija (razlaganje stvarnosti) poteka v procesu raziskovanja in odgovarja na vprašanja:

- Zakaj?
- Čemu?
- Kako?
- ...

Do odgovorov na ta in podobna vprašanja pridejo učenci s postavljanjem različnih hipotez, izvajanjem poskusov in z raziskovanjem, induktivnim in deduktivnim sklepanjem, posploševanjem (generalizacijo) in konkretizacijo (specializacijo) itn., torej z uporabo spoznavnih postopkov.

Ekstrapolacija (napovedovanje) poteka v procesu postavljanja hipotez, ki odgovarjajo na vprašanja:

- Kaj bo, če ...?
- Kakšno bo, če ...?
- Kje bo, če ...?
- Kako bo, če ...?
- Kaj se bo zgodilo, če ...?
- ...

Cilji na področju spoznavnih postopkov so lahko:

(Kaj naj bi otrok obvladal ob zaključku določenega obdobja učenja?)

- postopki (doživljanja, spoznavanja, vrednotenja), ki razvijajo spretnosti in veščine (strategije opazovanja, primerjanja, razvrščanja itn.);
- zaznavanje z vsemi čutili, pozornost in estetsko vrednotenje zaznav;
- sistematično opazovanje, poimenovanje in opisovanje neživega in živega okolja ter tehnike zbiranja gradiv;
- primerjanje: ugotavljanje skupnih in različnih značilnosti opazovanega ter tehnike primerjanja;
- urejanje, merjenje in tehnike urejanja in merjenja;
- razvrščanje po ugotovljenih skupnih in različnih značilnostih ter tehnike razvrščanja;
- raziskovanje, ki obsega osnovne metode eksperimentalnega dela, napovedovanje, postavljanje hipotez, nadzor spremenljivk, razlaga oz. interpretacija;
- sklepanje ter kritično vrednotenje rezultatov in njihova uporaba.
- ...

- Hogyan működik?
- ...

A leíráshoz (azaz a valóság megnevezéséhez és a feltett kérdések megválaszolásához) kognitív folyamatokat használunk, például megfigyelést, megnevezést, leírást, a közös vagy eltérő tulajdonságok összehasonlítását, osztályozást, rendezést, mérést...

A magyarázat során a következő kérdésekre kell választ adni:

- Miért?
- Mi célból?
- Hogyan?
- ...

A fenti és hasonló kérdések megválaszolásához a tanulók hipotéziseket állítanak fel, kutatnak és kísérleteznek, induktív és deduktív következtetéseket vonnak le, általánosítanak és konkretizálnak stb., tehát kognitív folyamatokat alkalmaznak.

Az extrapolálás (előrejelzés) során hipotézisekkel keressük a választ a következő kérdésekre:

- Mi lesz/lenne, ha ...?
- Milyen lenne, ha ...?
- Hol lehet(ne) ...?
- Hogyan lehet(ne) ...?
- Mi történne, ha ...?
- ...

A kognitív folyamatokkal kapcsolatos célok a következők lehetnek:

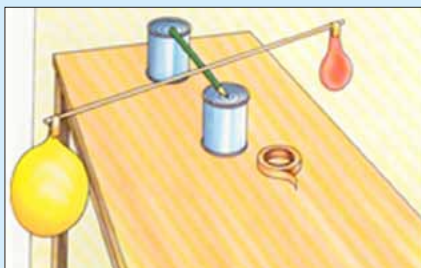
(ezeket kell elsajátítani a gyermeknek az adott tanítási időszak alatt)

- eljárások (tapasztalatok, felismerések, értékelések), amelyek a készségek (a megfigyelés, összehasonlítás, osztályozás stb. stratégiái) kialakulásához vezetnek;
- érzékelés minden érzékszervvel, figyelés és az érzékelt dolgok esztétikai értékelése;
- az élő és élettelen környezet megfigyelése, megnevezése és leírása, és az anyaggyűjtés technikája;
- összehasonlítás: a megfigyelt dolgok és jelenségek közös és eltérő tulajdonságainak megállapítása és az összehasonlítási technikák elsajátítása;
- rendezés, mérés és a mérési eredmények rendezési technikájának elsajátítása;
- osztályozás a megállapított közös és eltérő tulajdonságok szerint, és az osztályozás/szétválogatás technikájának elsajátítása;

PRIMERI:

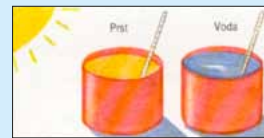
Temperaturo predmetov različnih barv po določenem času na soncu oceni z otipom (voda, steklo, keramika, premog, itn.)

*Kaj si ugotovil?
Lahko razložiš?*



*Na katero stran misliš,
da se bo nagnila tehtnica?
Na katero se je dejansko
nagnila?*

Kako si to razlagaš?



Brenda Walpole, Janez Ferbar: Zrak, Pomurska založba 1990, Murska Sobota

Spoznanja

Spoznanje je deskripcija (opis) in eksplanacija (razlaga) stvarnosti, ki omogoča ekstrapolacijo (napovedovanje oziroma predvidevanje).

Posledica uporabe spoznavnih postopkov je spoznanje na različnih stopnjah. Po Bloomu (Bloom, 2001) je to poznavanje, razumevanje, uporaba pojmov, ki označujejo reči, pojave, dogodke, zakonitosti, teorije itn.

Spoznavni postopki, ki omogočajo razumevanje pojmov, ki označujejo reči (stvari, bitja), so npr. opazovanje, poimenovanje, opisovanje, primerjanje, uvrščanje oz. razvrščanje, urejanje in merjenje itn.

Spoznavni postopki, ki omogočajo razumevanje pojmov, ki označujejo kavzalne procese, so npr. opazovanje, poimenovanje, opisovanje, napovedovanje, eksperimentiranje, zbiranje, urejanje, obdelava ter interpretacija podatkov itn.

Z uporabo spoznavnih postopkov nastanejo spoznanja. Spoznanja so pojmi, ki jih lahko razvrstimo na taksonomske ravni po Bloomu:

Poznavanje:

- imen, podatkov, pojmov
- dejstev, dogodkov, pojavov

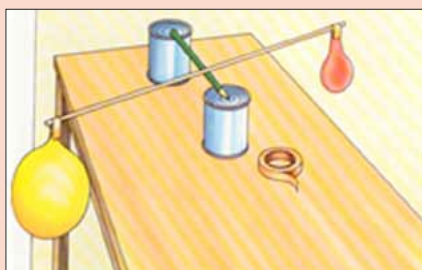
- kutatás, ezen belül a kísérletezés, előrejelzés, hipotézis felállítása, a változók ellenőrzése és az értelmezés alapvető módszereinek elsajátítása;
- következtetés, valamint az eredmények kritikus értékelése és felhasználásuk
- ...

PÉLDÁK:

Meghatározott ideig a napon tartott különböző színű tárgyak hőmérsékletének becslése tapintással (víz, üveg, kerámia, szén stb.)

Mit állapítottál meg?

Meg tudod magyarázni?



Szerinted a mérleg melyik karja fog lesülyedni?

Melyik karja süllyedt végül le?

Mivel magyarázod?



Felismerés

A felismerés a valóság leírása és megmagyarázása, ami lehetővé teszi az extrapolálást (előrejelzést vagy előrejelzést).

A kognitív folyamatok alkalmazásának következménye a különböző szinteken létrejövő felismerés. Bloom szerint (Bloom, 2001) ez a szavakat, jelenségeket, eseményeket, törvényszerűségeket, elméleteket stb. jelölő fogalmak felismerése, megértése, használata.

A szavakat (dolgokat, lényeket) jelölő fogalmak megértését lehetővé tevő kognitív folyamatok közé tartozik például a megfigyelés, a megnevezés, a leírás, az összehasonlítás, az osztályozás, a szétválogatás, a rendezés, a mérés stb.

Az ok-okozati folyamatokat jelölő fogalmak megértését lehetővé tevő kognitív folyamatok közé tartozik például a megfigyelés, a megnevezés, a leírás, az előrejelzés, a kísérletezés, a gyűjtés, a rendezés, az adatok feldolgozása és értelmezése stb.

A kognitív folyamatok alkalmazása hozza létre a felismerést. A felismerések fogalmak, amelyeket Bloom taxonómiája szerint osztályozhatunk:

- zakonitosti
- teorij

Razumevanje:

- pojmov
- zakonitosti
- principov
- teorij

Uporaba:

- pojmov
- zakonitosti
- teorij itn.

Cilji na področju spoznanj so lahko:

- poznavanje (imen, pojmov, dogodkov, dejstev, pojavov itn.)
- razumevanje (pojmov, zakonitosti, konceptov, teorij itn.)
- uporaba (pojmov, zakonitosti, zvez, konceptov, teorij itn.)

PRIMER:

Cilj:

Razume in uporablja pojma prevozno in prometno sredstvo

Spoznavni postopki

(razumevanje pojma 'prevozno sredstvo'):

*Induktivno: učenec **opazuje, poimenuje, opisuje** avto, tovornjak, kolo, motor, **primerja oz. ugotavlja, kaj jim je skupno in kaj različno, razvršča (uvršča)** v širše kategorije (cestno prevozno sredstvo), enako vlak (železniško), ladja (vodno), letalo (zračno) itn. **Primerja in ugotavlja skupne značilnosti in razlike, določi bistveno skupno značilnost vseh vozil – funkcija, da nekaj prevažajo.***

(razumevanje pojma 'prometno sredstvo')

*Induktivno: **razvršča** vozila v prevozna in prometna sredstva. **Primerja** ti kategoriji in ugotavlja bistvene razlike – v kontekstu obstoja določenih pravil oz. predpisov.*

Felismerés:

- nevek, adatok, fogalmak
- tények, események, jelenségek
- törvényszerűségek
- elméletek

Megértés:

- fogalmak
- törvényszerűségek
- elvek
- elméletek

Használat:

- fogalmak
- törvényszerűségek
- elméletek stb.

A felismerés területén a következő célok tűzhetők ki:

- felismerés (nevek, fogalmak, események, tények, jelenségek stb.)
- megértés (fogalmak, törvényszerűségek, koncepciók, elméletek stb.)
- használat (fogalmak, törvényszerűségek, kapcsolatok, koncepciók, elméletek stb.)

PÉLDA:

Célok:

Értsd meg és használd a szállító- és a közlekedési eszköz fogalmát

Kognitív folyamatok

(a „**szállítóeszköz**” fogalmának megértése):

Induktív módszer: a tanuló **megfigyeli, megnevezi, leírja** a személyautót, a teherautót, a kerékpárt, a motort, **összehasonlítja őket, megállapítja közös és eltérő tulajdonságaikat, kategóriákba sorolja őket**, például közúti, vasúti, vízi, légi stb. jármű. **Hasonlítsa össze és állapítsa meg a közös és eltérő tulajdonságokat, állapítsa meg a közös vonásukat – azt a funkciót, hogy valakit szállítanak.**

(a „**közlekedési eszköz**” fogalmának megértése)

Induktív módszer: a tanuló **szétválasztja** a járműveket szállítóeszközökre és közlekedési eszközökre. **Összehasonlítja** a két kategóriát, és megállapítja lényeges eltéréseiket meghatározott szabályok vagy előírások létezésének kontextusában.

Primer naloge za ugotavljanje razumevanja pojmov prevozno in prometno sredstvo:

1. Razvrstite reči na slikah med prometna in prevozna sredstva



ladja



avto



skiro



rolerji



space shuttle



balon



letalo



konjska vprega



snežne sani



kolo



konj

Prometna sredstva	Prevozna sredstva

Spretnosti in veščine

Kako otroke učimo spretnosti in veščin (psihomotoričnih, kognitivnih, socialnih in emocionalnih)? Tako, da jih uporabljajo.

Ravnanje s podatki je kognitivna spretnost, iskanje skupnega interesa v oddelku (npr. pri odločanju o končnem izletu) je socialna spretnost, reševanje konfliktov (npr. pri iskanju skupnega interesa pri konfliktih ob določanju cilja končnega izleta) je socialna spretnost. Teh spretnosti se otroci naučijo tako, da ravnavajo s podatki, iščejo skupne interese in rešujejo konflikte.

Informiranja, argumentiranja, utemeljevanja ter dokazovanja lastnih stališč in spoznanj, vplivanja, itn. se lahko učenci naučijo samo tako, da informirajo druge o lastnem mnenju, utemeljujejo in dokazujejo svoja stališča, poskušajo vplivati na druge.

Példafeladat a szállítóeszköz és a közlekedési eszköz fogalma megértésének ellenőrzésére:

1. Válaszd szét közlekedési és szállítóeszközre a képekkel szemléltetett szavakat!



hajó



autó



roller



görcorcsolya



űrsikló



léghajó



repülő



lovas kocsi



motoros szán



kerékpár



ló

Közlekedési eszköz	Szállítóeszköz

Készségek

Gyerekként hogyan sajátítjuk el a pszichomotoros, kognitív, szociális és érzelmi készségeket? Gyakorlással!

Az adatkezelés kognitív készség, az osztályban a közös érdek keresése (például kirándulásról való döntésben) szociális készség, és a konfliktuskezelés (például a közös érdek keresése, ha az osztály egyik fele máshová menne kirándulni, mint a másik) szintén szociális készség. Ezeket a készségeket úgy tanulják meg a gyerekek, hogy kezelik az adatokat, keresik a közös érdeket, és megoldják a konfliktusokat.

A tájékoztatást, érvelést, saját álláspont és meglátás megindokolását és megvédését, mások befolyásolását a tanulók csak úgy tanulhatják meg, hogy tájékoztatják a többieket a véleményükről, megindokolják és megvédik álláspontjukat, és megpróbálják befolyásolni társaikat.

Kulture dialoga (strpnost, kritičnost, samostojnost pri poslušanju stališč in argumentov drugih ter posredovanju, argumentiranju, dokazovanju lastnih stališč in spoznanj) se lahko naučijo samo v dialogu in diskusiji.

Branja in poslušanja, govorjenja in pisanja se lahko naučijo samo tako, da berejo in poslušajo ter govorijo in pišejo.

Če bodo učenci pri pouku uporabljali našete spretnosti in veščine, jih bodo razvijali, s tem pa zviševali svojo sporazumevalno zmožnost in obratno: če ne bodo spraševali, iskali informacij, argumentirali, utemeljevali, dokazovali itn. (torej se sporazumevali), tudi navedenih spretnosti in veščin ne bodo razvijali. Povedano znova potrjuje, kako je razvijanje kognitivne zmožnosti in omenjenih veščin neposredno povezano z rabo jezika.

Primer:

Razvrsti pokrajine na slikah v razpredelnico.



Slika 1, 2, 3, 4



Slika 5, 6, 7



Slika 8, 9, 10

<i>Kraški svet</i>	<i>Alpski svet</i>	<i>Panonski svet</i>	<i>Primorski svet</i>

A párbeszéd kultúráját (türelem, kritikus gondolkodás, mások álláspontjának és érveinek meghallgatása, közvetítés, érvelés, saját álláspont és felismerés bizonyítása) csak párbeszéd és vita során tanulhatják meg.

Az olvasást és meghallgatást, beszédet és írást csak úgy tanulják meg, hogy olvasnak és meghallgatnak, beszélnek és írnak.

Ha a tanulók aktívan használják a felsorolt készségeket, akkor azok kifejlődnek, és javítják a tanulók kommunikációs eszköztárát. Ez fordítva is működik: ha nem kérnek információt, nem érvelnek, nem indokolnak, nem bizonyítanak (tehát nem kommunikálnak), a felsorolt készségeik sem fejlődnek ki. Az elmondottak azt is megerősítik, hogy a kognitív készségek kifejlődése közvetlenül kapcsolódik a nyelv használatához.

Példa:

Írd be a táblázat megfelelő oszlopába az oda tartozó képek számát.



1., 2., 3., 4. ábra



5., 6., 7. ábra



8., 9., 10. ábra

Karszt	Alpok	Pannon vidék	Tengermellék

Kam si uvrstil sliko 1? _____

Zakaj? Utemelji uvrstitev!

Kam si uvrstil sliko 8? _____

Zakaj? Utemelji razvrstitev?

Cilji na področju stališč, motivacije, iniciativnosti, samostojnosti in načrtnosti so pogojeni z načinom učenja in poučevanja in se uresničujejo samo, če iniciativa pri učenju in poučevanju prihaja od otrok (ker so motivirani), če participirajo pri načrtovanju pouka, če samostojno načrtujejo, raziskujejo itn.

Didaktika

V literaturi zasledimo različna mnenja o primernosti posameznih didaktičnih pristopov v osnovni šoli. Kot pravi Poljak (1991) so v zgodovinskem razvoju didaktične teorije in prakse nastajali številni pristopi, ki so opredeljevali strukturo poučevanja. Seveda se nekateri didaktični pristopi iz preteklosti ukinjajo zaradi svoje enostranskosti in neučinkovitosti ... Vzporedno nastajajo novi, sodobni, ki bolj ustrezajo zahtevam sodobnega izobraževanja. Od sodobnih didaktičnih pristopov navaja Poljak naslednje: hevristični, programirani, eksemplarni, problemski in mentorski pouk.

Skupno vsem tem didaktičnim sistemom naj bi bilo sosledje faz:

- priprava
- obravnava
- utrjevanje
- ponavljanje
- preverjanje

Projektno učno delo (Novak, 2009) poteka običajno v projektih skupinah dalj časa, od zastavitve problema do prikaza rezultatov (npr. v obliki posterjev, razstav, biltena ...); marsikje potekajo dolgotrajnejši projekti zbiranja podatkov (npr. o stanju voda, zraka), ki jih učenci iz raznih okolišev pošiljajo v zbirne centre, od tam pa dobijo metodološko oporo in interpretacijo.

Projektno učno delo opredeljuje na naslednji način:

- iniciativa
- skiciranje
- načrtovanje
- izvedba
- sklepna izvedba

Hová soroltad az 1. ábrát? _____

Miért? Indokold meg!

Hová soroltad a 8. ábrát? _____

Miért? Indokold meg!

A hozzáállással, motivációval, kezdeményezőkésszeggel, önállósággal és tervszerűséggel kapcsolatos célok a tanulás és tanítás mikéntjétől függnének, és csak akkor érhetők el, ha a gyermekek kezdeményeznek (mert motiváltak), ha részt vesznek a tanítás megtervezésében, önállóan terveznek, kutatnak stb.

Didaktika

A szakirodalomban eltérő véleményekkel találkozunk az egyes didaktikai megközelítések általános iskolai alkalmazhatóságával kapcsolatban. Poljak (1991) szerint a didaktika elméletének és gyakorlatának történelmi fejlődése során sokféle megközelítés alakult ki, amelyek meghatározták a tanítás struktúráját. Egyes régi didaktikai megközelítések a feledés homályába merültek egyoldalúságuk és rossz hatékonyságuk miatt. Ezzel párhuzamosan új, korszerű megközelítések fejlődtek ki, amelyek jobban megfelelnek a modern oktatás követelményeinek. A korszerű didaktikai megközelítések közül Poljak a következőket emeli ki: heurisztikus, programozott, mintaadó, problémaközpontú és mentoráló.

Mindegyik didaktikai rendszer a következő fázisokra osztható:

- előkészítés
- feldolgozás
- rögzítés
- ismétlés
- ellenőrzés

A tanprojektek (Novak, 2009) általában projektcsapatokban folynak, hosszabb időhorizonttal, a probléma diagnosztizálásától az eredmények bemutatásáig (például posztereken, kiállításon, hírlevélben stb.); sokhelyütt hosszú távú adatgyűjtési projektekhez kapcsolódnak (például a vízállásról, a levegő állapotáról), ahol a tanulók a különböző helyeken gyűjtött adatokat a gyűjtőközpontokba továbbítják, ahonnan módszertani és értelmezési támogatást kapnak.

A tanprojektek lefutása a következő:

- kezdeményezés
- felvázolás

»Problemski pouk je reševanje 'učbeniških' pa tudi resničnih življenjskih problemov v šolskem ali širšem okolju, preprostejših – za del učne ure – in zapletenejših, katerih reševanje traja več tednov; 'zaprtih' pa tudi 'odprtih' – takih, kjer je več rešitev, kjer so podatki dani ali pa jih morajo učenci še najti; kjer morajo celo sami oblikovati izhodiščni problem in ob tem negujejo 'občutljivost' za probleme.« (Strmčnik, 2010).

Splošne faze tega pristopa bi bile:

- izbira ustreznega problema (naloge), ki ga ugotovijo učenci
- skupno načrtovanje rešitve problema
- izvajanje posameznih nalog, ki izhajajo iz problema
- preverjanje rešitve problema (naloge) v praksi

Struktura didaktičnega pristopa, ki jo predlagata Bognar in Matijević (2002), je naslednja:

- dogovor
- realizacija
- evalvacija

Pri pouku »... je treba upoštevati tudi sodobna kognitivna psihološka spoznanja o 'konstrukciji' znanj. Uspešno učenje mora vedno izhajati iz obstoječih učenčevih pojmovanj o raznih pojavih v naravi in družbi, čeprav so nepopolna ali celo napačna. Ob razpravljanjih v skupinah vrstnikov, ob raznih opazovanjih in preprostih eksperimentih otroci postopno rekonstruirajo obstoječa znanja; ne moremo jim novega preprosto 'vsiliti' kot dodatek prejšnjemu.« (Marentič Požarnik, 1993)

Tako je projekt TEMPUS opredelil pot v naslednjih fazah:

- orientacija
- elicitacija (pregled otrokovih predstav)
- rekonstrukcija otrokovih idej
- aplikacija otrokovih idej
- pregled sprememb prvotnih idej
- primerjava z izhodiščnimi idejami

Lahko bi naredili prikaz vseh možnih pristopov, vendar je dejstvo, da so faze in vrstni red dejavnosti v didaktični izvedbi pouka neposredno pogojeni s spoznavnimi postopki, ki jih mora otrok uporabiti za doseganje zastavljenih ciljev. Ker so spoznavni postopki za doseganje različnih ciljev zelo različni, so prav tako posamezne faze didaktične izvedbe zelo različne.

- megtervezés
- végrehajtás
- lezárás

„A problémaközpontú tanulás során a tanulók „tankönyvi” vagy életből vett problémákkal foglalkoznak, a legegyszerűbbtől, amely egy tanóra tört része alatt megoldható, a legbonyolultabbig, amelynek megoldása több hetet is igénybe vehet. A problémák lehetnek „zártak” vagy „nyitottak”, ahol több megoldás is lehetséges, az adatok adottak, vagy a tanulóknak van bízva megtalálásuk. Előfordulhat, hogy a kiindulási problémát is a tanulóknak kell megfogalmazniuk, hogy kialakuljon problémaérzékenységük” (Strmčnik, 2010).

E megközelítés általános fázisai a következők:

- a tanulók kiválasztják a megfelelő problémát (feladatot)
- közösen megtervezik a probléma megoldását
- elvégzik a problémából adódó feladatokat
- a gyakorlatban ellenőrzik a probléma (a feladat) megoldását

A Bogнар és Matijević (2002) által javasolt didaktikai megközelítés struktúrája a következő:

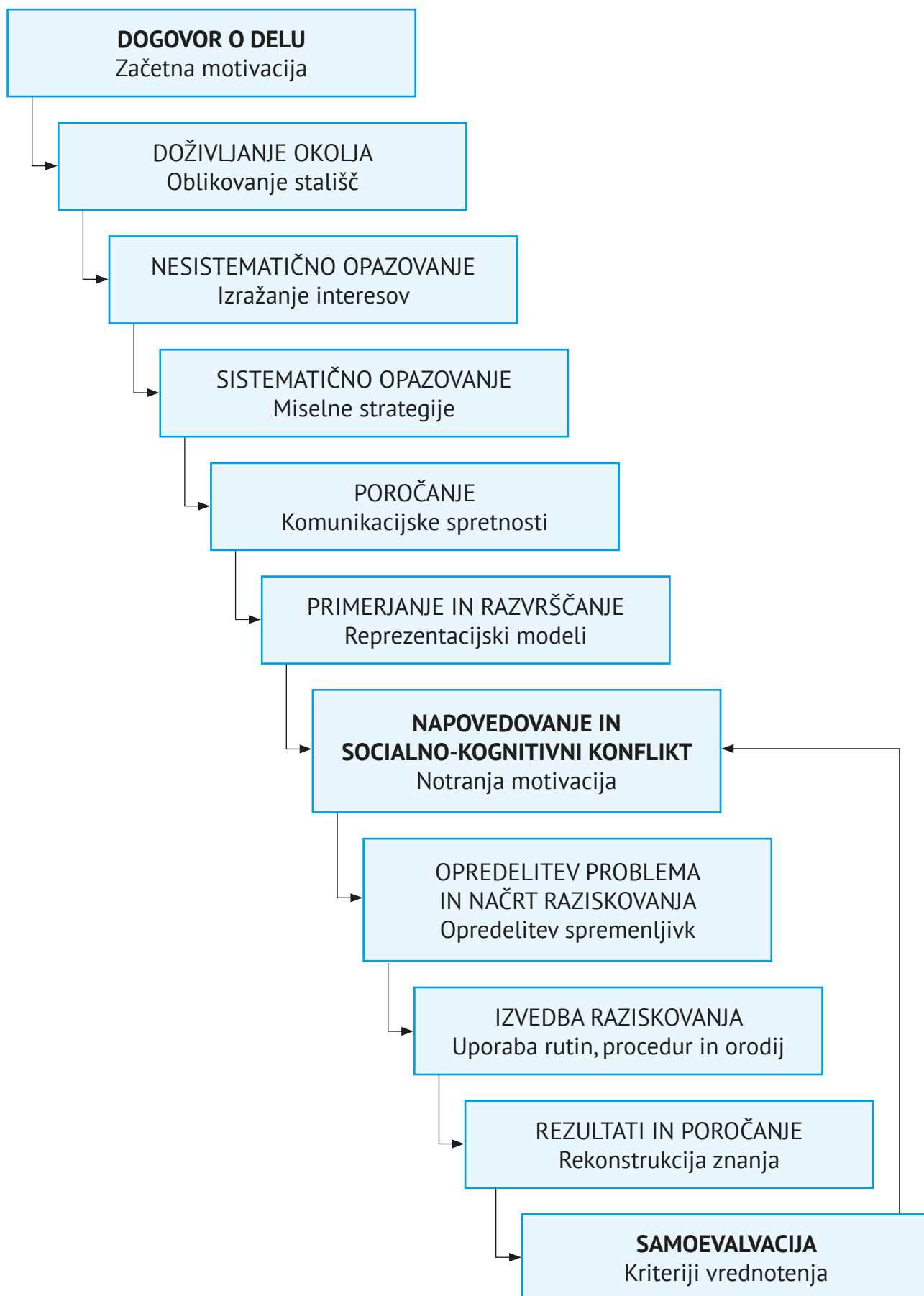
- megállapodás
- realizálás
- értékelés

A tanteremben „figyelembe kell venni a tudás „szerkezetére” vonatkozó korszerű kognitív pszichológia felismeréseket is. A sikeres oktatásnak mindig a tanulók meglevő fogalmából kell kiindulnia a természeti és társadalmi jelenségekről, akkor is, ha azok hiányosak vagy egyenesen tévesek. A tancsoportokban folyó megbeszélések, a megfigyelések és egyszerű kísérletek során a gyerekek fokozatosan maguk építik át meglevő tudásukat; az újat nem lehet csak úgy lenyomni a torkukon” (Marentič Požarnik, 1993).

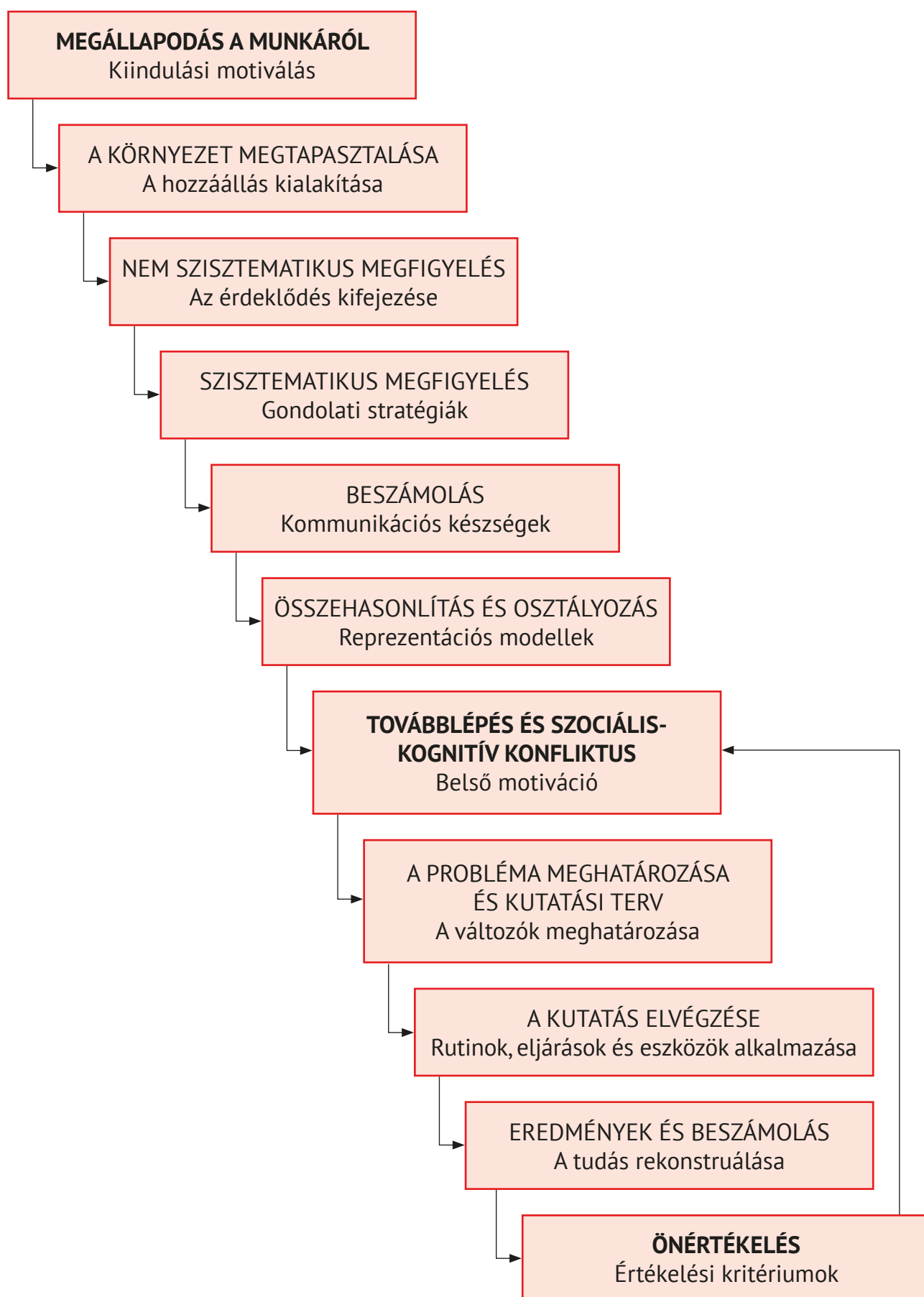
A TEMPUS-projekt ennek megfelelően a következő fázisokra osztotta az utat:

- orientálás
- elicitálás (a gyerekek gondolatainak és elképzeléseinek felmérése)
- a gyerekek gondolatainak rekonstruálása
- a gyerekek ötleteinek alkalmazása
- az eredeti elképzelések változásainak áttekintése
- összehasonlítás a kiindulási elképzelésekkel

Prvi primer



Első példa



Razlaga sheme

Motivacija

Motivirati učence pomeni v prvi fazi razviti njihovo občutljivost za probleme okolja, kar jih pelje v problemsko stanje, ki je osnova za ciljno usmerjeno ravnanje (motivirano ravnanje). Za prvo fazo (razvijanje občutljivosti za probleme) bomo za izhodišče uporabili misli Darje Skribe Dimec: »Otroci morajo priti v neposreden osebni stik z lepoto in raznolikostjo narave. Upamo, da bodo učenci postali bolj občutljivi in odgovorni do okolja, če bodo naravo doživljali na vznemirljiv in nenavaden način. Lepe in uporabne primere konkretizacije teh izhodišč zasledimo v knjigi Josepha Cornell-a *»Približajmo naravo otrokom.«* (Mohorjeva družba, Celje, 1994)

V nadaljevanju podajamo nekaj primerov iz omenjene knjige:

»Napotili smo se v enega redkih borovih gozdov na jugu Ohia. Najprej nas je naravoslovka peljala na farmo božičnih dreves, kjer je z energičnim zamahom roke in bleskom v očeh oznanila: 'To je borov gozd!' Sledilo je mrmranje in razočarano postopanje – saj so bila drevesa komaj večja od otrok. Nato smo si morali vsi zavezati oči in peljala nas je skozi listnat gozd. Prav kmalu smo slišali šumenje potoka in rekla nam je: 'Pred vami je ozka brv, tako da jo morate prečkati posamezno.' Prvi otrok je stopil na most. Sledil je negotov smeh in vzklík. Ostali smo nelagodno čakali, ne vedoč, kaj nas čaka.

Ko sem prišel na vrsto, sem opotekaje stopil naprej in previdno postavil nogo na mostiček. Aha! Nič čudnega, da so otroci tako vreščali – most se je vrtoglavo gugal z ene strani na drugo in se istočasno pozibaval navzgor in navzdol. Med stokanjem in škripanjem lesa sem zaslišal, kako globoko pod menoj šumi voda. Na nasprotnem bregu so me pozdravile drhteče ročice; vodnica je otrokom dovolila, da snamejo trakove z oči in me gledajo, kako prečkam. Zdaj sem tudi sam snel trak in zagledal varno zgrajen viseči most z ograjo, ki se je svetila od dolgotrajne rabe.

Znova smo si zavezali oči in se odpravili na pot. Čez nekaj časa se je šumenje pod našimi nogami spremenilo; nismo več slišali prasketanja listov, temveč je bilo slišati mehko, zakrito šumenje. Nato je postalo okrog nas nenadoma zelo temno in začutili smo globoko tišino – manj ptičjega petja in nobenega šelestenja listja v vetru. Eden od otrok je zmotil tišino, ko je zaklical: 'Kje smo?'

Naravoslovka nam je rekla: 'Lezite na hrbet na tla in poskusite začutiti, kaj je nenavadnega na tem kraju.'

Dolgo časa smo tako ležali in uživali v globoki, pomirjujoči tišini. Končno nam je vodnica dovolila, da snamejo trakove z oči. Okrog nas je kipelo proti nebu nešteto mogočnih borovcev. Moj duh se je v občudovanju in začudenju dvigal z njimi. Še nikoli nisem videl gozda na takšen način. Otroci so onemeli od začudenja. Končno smo

Szívesen bemutatnánk az összes lehetséges megközelítést, de az a helyzet, hogy az oktatás didaktikai megvalósításában a fázisokat és a tevékenységek sorrendjét közvetlenül határozzák meg a kognitív folyamatok, amelyeket a gyermekeknek alkalmazniuk kell a kitűzött cél eléréséhez. Amennyire különböznek a különböző célokhoz vezető kognitív folyamatok, épp annyira eltérőek a didaktikai megvalósítás egyes fázisai.

A séma értelmezése

Motiválás

A tanulók motiválása azt jelenti, hogy az első fázisban érzékennyé tesszük őket a környezet problémáira, amivel a problémahelyzetbe hozzuk őket a célzott (motivált) viselkedés megalapozásaként. Az első fázishoz (a problémaérzékenység kialakítása) kiindulásképpen Darja Skribe-Dimec gondolataira támaszkodunk: „A gyerekek közvetlen, személyes kapcsolatba kell, hogy kerüljenek a természet szépségével és sokszínűségével. Reméljük, hogy a tanulók érzékenyebbek és felelősebbek lesznek a környezet iránt, ha izgalmas és szokatlan módon tapasztalják meg a természetet.” A fenti alapvetések szép és használható konkretizálásait találjuk Joseph Cornell *Približajmo naravo otrokom* (Közelítsük a természetet a gyermekekhez, Mohorjeva družba, Celje, 1994) könyvében. A továbbiakban idézünk néhány példát:

„Elindultunk Dél-Ohio egyik ritka fenyvesébe. Előtte a természetismeret tanárnő karácsonyfát állított a farmon, lendületes kézmozdulattal rámutatott, és csillogó szemmel közölte: ez itt egy fenyőfa! Bejelentését sugdolózás és csalódott körbecsoszogás követte – a fa alig volt magasabb, mint egy gyerek! Ezután bekötöttük a szemünket, és elindultunk a lombhullató erdőbe. Hamarosan patakcsobogást hallottunk, és ekkor így szólt a tanárnő: „Keskeny hídon fogtok átkelni, csak egyenként fértek el rajta.” Rálépett az első gyerek a hídra. Bizonytalan vihogást, majd kis sikkantást hallottunk. Mi, akik hallgattuk, mindenfélét elképzeltünk, és bizonytalan érzésekkel telve vártuk, hogy sorra kerüljünk.

Amikor rám került sor, imbolyogva előre léptem, és óvatosan kitapintottam a hidat lábfejemmel. Aha! Nem csoda, hogy sikítottak a gyerekek – a híd szédítően lengett jobbra-balra, és közben még hintázott is fel-le. Saját nyögéseim és a faszervezet nyikorgása mellett hallottam, ahogy mélyen a talpam alatt zuborog a víz. A túlparton remegő kezek fogadtak: a tanárnő megengedte a gyerekeknek, hogy a túlparton levegyék a szemvédőjüket, és figyeljék, hogyan boldogulok. Én is levettem a szemvédőmet, és megpillantottam a jól megépített függőhidat, kezek ezreitől fényesre kopott korlátjával.

sedli, pogledali drug drugega in tiho delili svoje presenečenje z ustreznimi izrazi na obrazih. Sprehajali smo se po gozdu, se dotikali dreves in strmeli v gozdno katedralo.«

Ta zapis je konkreten primer doživljanja narave na vznemirljiv in nenavaden način. V citirani knjigi je veliko takih primerov (dejavnosti z zavezanimi očmi, koliko lahko vidiš, srčni utrip drevesa itn.), ki so konkretno in neposredno uporabni v šolski praksi.

Doživljanje narave na 'nenavaden in vznemirljiv način' je dejavnost, ki otroku zelo zgodaj pomaga oblikovati pozitiven odnos do narave, mu omogoča razvijati stališča in vrednote (živeti z naravo, jo vzljubiti in spoštovati). Pri tem gre za stališča, ki so pogojena emocionalnim stanjem, brez racionalnega vpogleda v strukturo in procese, ki potekajo v naravi. Zato pozitiven odnos do narave ne zadošča, je samo prva stopnička v celotnem procesu doživljanja, spoznavanja in vrednotenja narave. Druga stopnica v tem procesu je oblikovanje abstraktnega modela objektivnega sveta v simbolih in znakih. Šele model objektivne stvarnosti, predstavljen s simboli ali znaki je temeljni pogoj ustvarjalnosti. Eksperimentiranje z objektivno stvarnostjo ni dopustno, kar nam jasno kažejo posledice 'industrijskega eksperimenta' v okolju vseh držav, eksperimentiranje z modelom pa je izhodišče in temeljni pogoj ustvarjalnosti.

Zato doživljanje narave nima samo funkcije oblikovanja vrednot, temveč je izhodišče za dejavnosti v dveh smereh:

Prva smer je opisovanje lastnega doživljanja (subjektivni svet) ob takih dejavnostih, razvijanje domišljije in ustvarjalnosti (primerjanje lastnega srčnega utripa in 'srčnega utripa' drevesa, recept za gozd – glej citirano knjigo). Normalno nadaljevanje je primerjanje (izmenjava mnenj) lastnega doživljanja z doživljanjem drugih sodelujočih skozi govorno (in drugo) komunikacijo, ki se v opisani situaciji pojavi kot temeljna potreba otroka in ne zaradi zahtev učitelja ali koga drugega. Ne samo teorija, temveč tudi vsakodnevna praksa kaže, da vsaka emocionalna izkušnja (pozitivna ali negativna) sili otroka, da to izkušnjo izrazi (verbalizira ali kako drugače izrazi). Pri tem pa se odpira prva problemska situacija: Ali otrok zna poimenovati svoje zaznave, občutke, doživetja? In prva problemska situacija za učitelja: Kako otroku pomagati, da najde ustrezna poimenovanja za lastna doživljanja, kar mu omogoča izražanje lastnih občutkov ter razumevanje občutkov drugih v besedni/govorni (v prvi fazi) ter pisni (v drugi fazi) komunikaciji? Pri tem ne pozabimo, da izražanje občutij in s tem tudi komunikacija obsega poleg verbalne tudi neverbalno komunikacijo, likovno, glasbeno, plesno itn. To je smer, ki ima svoje normalno nadaljevanje v umetnosti in s katero se ta tekst ne bo ukvarjal; to je področje metodike umetno-

Ismét bekötöttük a szemünket, és útnak indultunk. Kis idő elteltével megváltozott az erdő hangja a talpunk alatt: már nem a száraz falevelek zörgését hallottuk, hanem valami puha suhogást. Aztán hirtelen mély csendesség támadt körülöttünk – elmaradt a madárfütty és a levelek suhogása a szélben. Egyik társunkat annyira zavarta a csend, hogy megkérdezte: „Hol vagyunk?”

A tanárnő így válaszolt: „Feküdjetez hanyatt a földre, és próbáljátok kitalálni, mitől szokatlan ez a hely.”

Hosszú ideig feküdtünk a hátunkon, és élveztük a mély, nyugtató csendet. Végül a tanárnő szólt, hogy vegyük le a szemvédőket. Láss csodát, számtalan hatalmas, égre törő fenyőfa tövében találtuk magunkat! Megilletődött csodálkozásomban lelkem is velük emelkedett az ég felé. Még soha nem láttam így az erdőt. A gyerekek elnémultak a megilletődöttségtől. Végül leültünk, egymásra néztünk, és megfelelő grimaszokkal tudattuk egymással, mennyire le vagyunk nyűgözve. Bolyongtunk a fák között, megtapogattuk kérgüket, és bámultuk az erdei katedrálisra.

Ez a leírás konkrétan szemlélteti a természet izgalmas és szokatlan megtapasztalásának egy lehetséges módját. Az idézett könyvben még sok ilyen példa található (bekötött szemmel végzendő tevékenységek, a fák pulzusának kitapintása stb.), amelyek konkrétan és közvetlenül alkalmazhatók az iskolai gyakorlatban.

A természet „izgalmas és szokatlan megtapasztalása” nagyon korán segít kialakítani a gyermekekben egy pozitív viszonyulást a természethez, megfelelő hozzáállással és értékrendszerrel (szerető és tisztelő együttélés a természettel). Ezt a hozzáállást azonban érzelmi állapot váltja ki, a természetben zajló folyamatok és létező struktúrák racionális megértése nélkül. A természethez való pozitív viszonyulás ezért nem elég, hanem ez csak az első lépcső a természet megtapasztalásának, megismerésének és értékelésének láncolatában. A második lépcső az objektív világ elvont modelljének megalkotása szimbólumokkal és jelekkel. A kreativitás alapfeltétele az objektív valóság szimbólumokkal vagy jelekkel megalkotott modellje. Az objektív valósággal nem szabad kísérletezni, amint azt számos ország „ipari kísérleteinek” szomorú következményei tanúsítják; a kreativitás kiindulási pontja és alapfeltétele a modellel való kísérletezés.

Ezért a természet megtapasztalása nemcsak az értékrendszert alakítja, hanem egyben két tevékenységi irány kiindulási pontja is:

Az első irány a tevékenységhez kapcsolódó saját élmény (a szubjektív világ) leírása, a képzelet és a kreativitás fejlesztése (a saját pulzus összehasonlítása a fákéval, „erdőrecept” – lásd az idézett könyvet). A szokásos folytatás a saját élmény összehasonlítása más résztvevőkével (véleménycsere) szóbeli (és más jellegű)

stne vzgoje. Kljub temu pa se zdi pomembno vprašati, kako naj otrok govori (ali piše spis) o strahu, nelagodju itn., če je v njegovem čustvovanju ta pojem prazen, če nikoli ni stopil na 'most, ki se je vrtočljivo gugal z ene strani na drugo ter se istočasno pozibaval navzgor in navzdol (Med stokanjem in škripanjem lesa sem zaslišal, kako globoko pod menoj šumi voda.) Kako naj izoblikuje in uveljavlja lastna stališča in odnos do lepote narave, če je ta pojem v njegovem čustvovanju predstavljen s televizijskim ekranom. Simbolni sistemi (neumetniška in umetniška govorica) izražajo doživetja, občutke, ki jih mora otrok pridobiti, seveda v pogojih popolne varnosti (fizične in psihološke), šele potem poimenovati, opisovati in primerjati lasten subjektivni svet občutkov in doživetij s subjektivnim svetom drugih, fizično prisotnih ali fizično odsotnih sogovornikov (umetniško delo).

Druga smer je opisovanje realnega (objektivnega) sveta z uporabo simbolov in 'kulturno dogovorjenih' znakov. Pri tem mislimo na simbole in znake v piagetovskem pomenu.

Pri tem se odpira naslednja problemska situacija za otroka: kako naj svoje zaznave (tisto, kar vidi, sliši, voha, tipa itn.) izrazi v simbolih (za oblikovanje fizičnega modela mu lahko pomaga učitelj z znanjem metodike tehnične vzgoje, za oblikovanje slike mu lahko pomaga učitelj z znanjem metodike likovne vzgoje itn.) in v 'kulturno dogovorjenih' znakih (pri besedah mu lahko pomaga učitelj z znanjem metodike materne jezika), da bi lahko izmenjal izkušnje zaznav z drugimi sodelujočimi? In prva problemska situacija za učitelja: kako mu pomagati pri usvajanju simbolov in znakov, kar se v končnem cilju opredeljuje kot pismenost (v ožjem pomenu)? Pismenost ni sama sebi namen, temveč je izgrajen model objektivnega sveta, ta model pa omogoča neomejeno eksperimentiranje in raziskovanje zaradi spoznavanja in razumevanja objektivne stvarnosti ter predvidevanja sprememb v objektivni stvarnosti, prav tako pa je osnova komunikacije med ljudmi, ki je ena od temeljnih človeških potreb.

Ta druga smer doživljanja (tj. opisovanje/predstavljanje realnega (objektivnega) sveta z uporabo simbolov in 'kulturno dogovorjenih' znakov, ki ima nadaljevanje v spoznavanju okolja, je problematika, s katero se bo ta tekst ukvarjal. To ne pomeni rangiranja po pomembnosti opisanih smeri, prav tako ne, da je mogoče razvijati samo eno smer, enostranskost je pogojena samo in izključno z namenom tega teksta.

Problemsko stanje – problem – motivacija

Doživljanje narave samo po sebi oblikuje (emocionalni) odnos do narave, ni pa zadosten pogoj za ciljno usmerjeno stanje (oz. motivacijo). Temeljno vprašanje pri motivaciji učencev za spoznavanje okolja je vprašanje, kako naj učitelj pomaga spre-

kommunikációval, ami a leírt helyzetben a gyerekek alapvető igényeként jelenik meg, nem pedig a tanárnő vagy bárki más beavatkozására. Nemcsak az elmélet, hanem a napi gyakorlat is tanúsítja, hogy a gyerekek minden (pozitív és negatív) érzelmi élményüket igyekeznek kifejezni (szóban vagy más módon). Ezzel kapcsolatban jelentkezik az első problémahelyzet: A gyermek meg tudja nevezni, ki tudja fejezni észleléseit, érzéseit, élményeit. A tanár számára is itt az első problémahelyzet: Hogyan segítsen a gyerekeknek, hogy meg tudja nevezni élményét, és ki tudja fejezni érzéseit, és megértse mások érzéseit beszédben (a kommunikáció első fázisában) és írásban (a második fázisban). Eközben ne feledjük, hogy az érzelmek kifejezése és ezzel a kommunikáció nemcsak szóban folyik, hanem sok más nem verbális csatornán is, például képekkel, zenével, tánccal stb. Ez az irány természetes módon folytatódik a művészetben, s itt nem foglalkozunk vele; a művészeti nevelés módszertanának területe. Ennek ellenére itt fontosnak tűnik az a kérdés, hogy miként beszéljen (vagy írjon) egy gyerek a félelemről, a rossz előérzetről és hasonlókról, ha ez a fogalom még üres számára, ha még soha nem lépett olyan hídra, amely „szédítően lengett jobbra-balra, és közben még hintázott is fel-le” („Saját nyögéseim és a faszerkezet nyikorgása mellett hallottam, ahogy mélyen a talpam alatt zúborog a víz.”) Hogyan alakítsa ki és érvényesítse a természet szépségével kapcsolatos álláspontját és véleményét, ha ezt a fogalmat érzelmi világában a tévé képernyőjéről alakította ki. A szimbolikus (művészeti és más nyelvű) rendszerek azokat az élményeket és érzéseket fejezik ki, amelyeket a gyermeknek meg kell szereznie (természetesen teljes fizikai és pszichológiai biztonságban), hogy utána megnevezzék, leírja és összehasonlítsa szubjektív világát fizikailag jelenlevő vagy (műtárgyak, írás stb. útján) jelen nem levő beszélőtársaival.

A második irány a való (objektív) világ szimbólumokkal és „egyezményes kulturális jelekkel” való leírása. A szimbólumokat és jeleket itt Piaget szerint értelmezzük.

Itt a következő problémahelyzettel találkozunk a gyermek: Hogyan fejezze ki észleléseit (amit lát, hall, szagol, tapint stb.) szimbólumokkal (a fizikai modell kialakításában a technikai tantárgyak módszertanát ismerő tanártól, a képi szimbólumok használatához a képzőművészeti tantárgyak módszertanát ismerő tanártól kaphat segítséget) és „egyezményes kulturális jelekkel” (a szöveges kifejezéshez az anyanyelvi módszertant ismerő tanár segíthet neki) úgy, hogy más résztvevőkkel meg tudja osztani élményeit. A tanár számára is itt az első problémahelyzet: Hogyan segítsen neki a szimbólumok és jelek elsajátításában, ami a végcél szempontjából a szűkebb értelemben vett írástudást jelenti. Az írástudás nem öncél, hanem az objektív világ megszerkesztett modellje, amely korlátlan kísérletezést és kutatást tesz lehetővé az objektív valóság megismerése, megértése és változásainak előre jelzése végett, valamint az emberek közötti kommunikáció mint alapvető emberi szükséglet alapja.

meniti problemsko stanje (objektivno dejstvo je, da ima otrok o svetu laične razlage, ki se razlikujejo od znanstvenih razlag oz. objektivnih dejstev, vendar se tega ne zaveda) v problem (da otrok uvidi, da so njegove subjektivne razlage sveta v nasprotju z objektivnimi dejstvi ali z razlagami drugih otrok). Vprašanje je torej, kako pripeljati učenca v stanje nezadovoljstva z obstoječim stanjem (razlike med laično in znanstveno razlago oz. laičnimi razlagami drugih otrok), ki ga potem pelje v načrtovanje poti in postopkov za delovanje, ki bo odpravilo to stanje nezadovoljstva.

Pri tem bomo uporabljali spoznanja konstruktivizma. Spremeniti problemsko stanje v problem pomeni izzvati pri učencih 'socialno-kognitivni konflikt'.² Šele socialno-kognitivni konflikt izzove stanje nezadovoljstva s konceptom, ki ga ima otrok o določenem pojavu ali procesu, ne glede na to, ali je to nezadovoljstvo izzvano samo s 'kognitivnim nesoglasjem' med konceptom in dejanskim stanjem ali pa z istočasnimi različnimi interpretacijami dejanskega stanja več otrok. Socialno-kognitivni konflikt sam po sebi ne spreminja konceptov otrok, predstavlja pa impulz, ki žene otroka v nadaljnje aktivnosti (ali v praktično raziskovanje ali konfrontacijo z drugimi otroki) zaradi razčiščevanja nasprotij oz. različnih razlag.

Učiteljev problem pa je, kako otroka pripeljati v socialno-kognitivni konflikt. Razvoj začetnega naravoslovja v projektu Tempus ponuja kot prvo stopničko vpogled v otrokove laične predstave, za kar se lahko uporabljajo t. i. odprta vprašanja.

»Značilnost odprtih vprašanj je, da ne sprašujejo po znanju, temveč po mišljenju o izbrani tematiki. Zastavljena naj bi bila v slogu: Kaj pa ti misliš o ...? Kakšno je tvoje mnenje o ...? Za neformalni vpogled v otroške miselne vzorce lahko učitelj učencem ponudi kopico dejavnosti, ob katerih jih ne namerava neposredno poučevati. Ob teh dejavnostih učenci poskušajo, poizvedujejo in preverjajo svoje ideje sami ali v skupinah. Nekaterim te poizvedovalne dejavnosti tudi dopolnijo njihove vsakodnevne izkušnje. Trajanje teh dejavnosti je treba prilagoditi obravnavani vsebini. Tako je na primer temi 'rast' treba nameniti daljše poizvedovalno obdobje, ker so procesi počasni. Za področji, kot sta svetloba ali elektrika, zadošča kratko poizvedovalno obdobje. Izkušnje ob poizvedovalni dejavnosti usmerijo razmišljanje na izbrano tematiko. Učencem je treba dati na voljo različne možnosti za izražanje misli. Ena možnost je dnevnik, v katerega rišejo in pišejo. Razčlenjene risbe, v katere vpisujejo kratka pojasnila, so prikladne za posameznike z zadržki pri besednem

2 Socialno-kognitivni konflikt pojmuje kot „konflikt kognitivne narave, pri katerem se pojavi tudi socialni problem, saj sočasno in v isti situaciji obstajata dve nasprotujoči si stališči. Zato je socialno-kognitivni konflikt težje negirati kot le nasprotje med razlago in rezultatom poskusa ali nasprotje med zaporednimi razlagami istega otroka: pri slednjih ni socialnega problema in nasprotujoča si stališča se ne pojavijo sočasno.“ (dr. Darja Piciga, Prispevki razvojne psihologije k pouku naravoslovja – II. del, Didakta, 1991/2uca 194).

A világ szimbólumokkal és „egyezményes kulturális jelekkel” való megtapasztalása (azaz az objektív világ leírása/megjelenítése) mint második irány, amely a környezet „megismerésében” folytatódik, lesz az a problematika, amellyel a következőkben foglalkozunk. Ez nem jelenti azt, hogy rangsorolnánk a leírt irányokat, még kevésbé azt, hogy lehetséges egyetlen irányt követni; egy irányra való összpontosításunk kizárólag a jelen szöveg sajátosságaiból adódik.

Problémahelyzet – probléma – motiválás

A természet megtapasztalása érzelmi viszonyulást alakít ki a természethez, de ez nem elégséges feltétele a célállapot elérésének (ill. a motiválásnak). A tanulóknak a környezet megismerésére való motiválásánál az az alapkérdés, miként működjön közre a tanár a problémahelyzet (objektív tény, hogy a gyerek laikus világértelmezése eltér a tudományostól és az objektív helyzettől, de ezt a gyerek nem tudja) felismert problémává alakításában (amikor a gyerek belátja, hogy szubjektív világértelmezése ütközik az objektív valósággal vagy más gyerekek értelmezésével). Az a kérdés tehát, hogyan lehet kialakítani a tanulóban az elégedetlenséget a meglevő helyzettel (amikor „laikus” felfogása ütközik a „tudományos” felfogással és más gyerekek laikus felfogásával), amely hatására tervet dolgoz ki és módot talál az elégedetlenség megszüntetésére.

Itt a konstruktivizmus felismeréseit alkalmazhatjuk. A problémahelyzet problémává alakítása azt jelenti, hogy a tanulóban „szociális-kognitív konfliktust” idézünk elő.² Csak a szociális-kognitív konfliktus képes elégedetlenséget előidézni azzal a koncepcióval szemben, amely a gyermekben él az adott jelenséggel vagy folyamattal kapcsolatban, függetlenül attól, hogy az elégedetlenség csak a koncepció és a tényleges helyzet közötti „kognitív disszonanciára” vonatkozik-e, vagy a tényleges helyzet többféle értelmezésére több gyermek részéről. A szociális-kognitív konfliktus önmagában nem módosítja a gyerek koncepcióit, hanem cselekvésre (kutatásra vagy más gyerekekkel való konfrontálódásra) sarkallja a gyereket az ellentmondások tisztázása vagy az ellentétes nézőpontok egyeztetése végett.

A tanár problémája az, hogyan idézze elő a gyerekekben a szociális-kognitív konfliktust. A kezdő természetismeret tantárgy módszertana a Tempus-projektben első

2 A szociális-kognitív konfliktus „kognitív természetű konfliktus, amelynek szociális dimenziója is van, mert egyidejűleg és ugyanabban a helyzetben két ellentétes álláspont létezik. A szociális-kognitív konfliktus nehezebben hagyható figyelmen kívül, mint az ellentmondások egy kísérlet eredményei és értelmezésük között vagy ugyanazon gyermek időben egymást követő értelmezése között: az utóbbiaknál nincs szociális dimenzió, és az ellentmondó álláspontok nem egyidejűek.” (dr. Darja Piciga, *Prispevki razvojne psihologijo k pouku naravoslovja – II del* (A fejlődépszichológia hozzájárulása a reáltárgyak oktatásához, II. rész), Didakta, 1991/2. évf. 194).

izražanju. Če otroci niso vešči pisanja, si lahko pomagajo z dopolnjevanjem risb. Risanje miselnih vzorcev je tudi eden od načinov. Ob dejavnostih samih ali risbah in zapiskih ob njih so dober vir informacij za učitelja individualni pogovori, pri katerih se poslužuje odprtih vprašanj. Pri odgovorih na vprašanja naj se učitelj vzdrži ocenjevanja pravilnosti odgovorov, naj se sporazume z otroki, da so vsi odgovori sprejemljivi, vendar začasni in negotovi, dokler niso preverjeni.

Le če učenci ugotovijo, da učitelj sprejema vse domneve kot enakopravne in da se šele pri preverjanju izkaže, katere so boljše od drugih, bodo pripravljene svoje domneve zares izraziti in tako učitelju odpreti možnost, da spozna njihovo razmišljanje.

Primeri odprtih vprašanj: Z risbo pokaži, kako vidiš knjigo. Kaj je pod zemljo? Kam misliš, da gre voda iz mokrega perila? Kako misliš, da boben odda glas? Od kod pride elektrika? Kaj misliš, da potrebuje rastlina, da lepo raste? Pri pregledu miselnih vzorcev, ki jih učenci najprej naredijo samostojno, nato pa v parih in v skupinah, spoznajo, da o istem pojavu obstajajo različna mnenja. Zavedo se, da vsa ne morejo biti v celoti pravilna. Zato se sprijaznijo z možnostjo, da utegne biti tudi njihovo mnenje omajano.« (Ferbar, 1992: 11,12)

Omajano subjektivno mnenje je stanje nezadovoljstva, ki ustvarja željo, motiv po odpravi nezadovoljstva. Vprašanje pa je, kaj in kako naj otrok naredi, da odpravi stanje nezadovoljstva, da ugotovi pravilnost svoje razlage v primerjavi z drugimi razlagami ali pa razliko med lastno razlago in objektivnimi dejstvi (v primeru npr. izvedbe dokaznega eksperimenta) Odgovore na ta vprašanja dobimo v naslednji fazi didaktičnega sistema, pri analizi problemskega stanja.

Analiza problemskega stanja – problema

Najslabša rešitev za nadaljnje učenje je, da učitelj otrokom posreduje pravilen odgovor na problem, o katerem so se oblikovale različne razlage. V tem primeru je proces učenja zaključen brez preoblikovanja laičnih razlag. Učiteljeva razlaga se sprejme po sistemu avtoritete (učitelj) in konformizma (učenci).

V analizi problemskega stanja – problema – otroci predstavijo in utemeljijo svoje razlage obravnavanega problema. Gre za fazo uresničevanja ciljev s področja komunikacije: izražanje lastnega mnenja in informiranje drugih o tem, utemeljevanje, zakaj tako misli, in navajanje argumentov, ki potrjujejo njegovo mnenje, vplivanje na druge, da sprejmejo njegovo razlago. Naloga učitelja je, da pomaga otrokom pri izražanju mnenj ter da vzdržuje ustrezno, razvojni stopnji primerno kulturno raven komunikacije. (J. Ferbar pravi: »Trdota pesti in preglasovanje v naravoslovju ne pomenita nič.«) Odprta vprašanja, ki jih učitelj uporablja za pomoč otrokom (Zakaj tako misliš? Ali si že preizkusil ...? Kaj pa se je zgodilo ...? itn.) istočasno pomagajo

lépésként betekintést javasol a gyermek laikus elképzeléseibe, úgynevezett nyitott kérdésekkel. „A nyitott kérdések jelentősége abban áll, hogy nem a tudásra kérdeznek, hanem az adott témáról való gondolkodásra. Például a következő kérdések tehetők fel: „És te mit gondolsz erről: ...? Mi a véleményed erről: ...?” A gyerek gondolkodási módjába való informális betekintéshez a tanár tevékenységek széles körét kínálhatja a gyerekeknek, amelyek kapcsán nem kívánja őt közvetlenül tanítani. E tevékenységek során a tanulók megvizsgálják, megkérdőjelezzik és ellenőrzik saját elképzeléseiket, egyedül vagy csoportosan. Egyeseknél ez a vizsgálat kiegészíti a rendszer napi tevékenységüket. E tevékenységek időtartamát a feldolgozott tartalomhoz kell igazítani. Például a „növekedés” témánál hosszabb időt kell hagyni a vizsgálatra, mert itt lassabbak a folyamatok. Olyan témáknál, mint a fény vagy villamosság, rövidebb vizsgálati idő is elég. A vizsgálati tevékenységekben való jártasság befolyásolja a gondolkodást a kiválasztott témáról. A tanulóknak különféle választási lehetőségeket kell biztosítani gondolataik kifejezésére. Ilyen lehetőség például a napló, amelybe rajzolhatnak és írhatnak. A rövid magyarázatokkal kísért képsorozatok azoknak ajánlhatók, akiknél nehezebben megy a szóbeli kifejezés. Akiknek kevésbé megy az írás, rajzokkal egészíthetik ki mondanivalójukat. A „mind map” gondolat-térkép is választható lehetőség. Maguknál a tevékenységeknél vagy a rajzoknál és a hozzájuk fűzött megjegyzéseknél jó információforrást jelentenek a tanár számára a nyitott kérdéses beszélgetések. A kérdések megválaszolásakor a tanár tartózkodik a válaszok helyességének értékelésétől, és állapodjon meg a gyerekekkel, hogy minden válasz elfogadható, de ideiglenes és bizonytalan, amíg nincs ellenőrizve.

A diákok csak akkor fogják tényleg kimondani feltételezéseiket és ezáltal lehetővé tenni a tanárnak gondolkodásuk megismerését, ha azt látják, hogy a tanár minden feltételezést egyenjogúnak fogad el, és csak az ellenőrzés mutatja meg, melyik a jobb.

Példák a nyitott kérdésekre: „Rajzold le, milyennek látod a könyvet. Mi van a föld alatt? Szerinted hová távozik a víz a nedves mosott ruhából? Szerinted mitől szól a dob? Honnét jön a villany? Mit gondolsz, mire van szüksége a növénynek a növekedéshez? A tanulók a gondolatmintákból, amelyeket önállóan, aztán párokban, majd csoportosan alakítanak ki, felismerik, hogy ugyanarról a jelenségről eltér a véleményük. Rájönnek, hogy nem lehet mindenkinek mindenben igaza. Megbarátkoznak a gondolattal, hogy ők is tévedhetnek” (Ferber, 1992: 11,12).

Ha a szubjektív vélemény tévesnek bizonyul, az frusztrációt szül, ami kellemetlen, és a gyerek igyekszik megszüntetni. Az a kérdés, hogy mit tesz és hogyan, hogy megszüntesse ezt a frusztrációt, megállapítsa értelmezése helyességét a többivel szemben, vagy felmérje értelmezése eltérését az objektív valóságtól (például egy bi-

učitelju natančno spoznati laične predstave otrok. Koncepti ali laične razlage, ki jih otrok prinese v šolo, niso namreč odvisne samo od splošnih zakonitosti otrokovega razvoja, temveč so njegovi koncepti »konstruirani« tudi iz specifičnih socialnih in emocionalnih izkušenj. Če otrok na vprašanje: Zakaj misliš, da ... ? odgovori: Ker tako pravi moj oče., predstavlja za učitelja popolnoma drugo informacijo kot odgovor: Ker sem videl, ko je sosed ...

Analiza problemskega stanja po eni strani omogoča otrokom, da natančno opredelijo problem, kar je izhodišče za načrtovanje nadaljnjih aktivnosti, učitelju pa pomaga spoznavati otroke (ne nudi mu samo uvid v njihove laične razlage, temveč tudi v zmožnosti govornega in pisnega izražanja ter druge lastnosti, kot so konformizem itn.) ter na osnovi tega načrtovati nadaljnje delo.

Analiza problemskega stanja že sama po sebi opredeli oblike nadaljnjega dela. Če so razlage vseh otrok v razredu podobne, je smiselno organizirati skupno/skupinsko nadaljnje delo. Če pa so popolnoma različne (kar je zelo redko, ker otroci običajno delno rešijo konflikt z oblikovanjem kompromisnih rešitev, ki so še zmeraj neustrezne v smislu logike odraslega človeka, so to stopnje pri otrokovi izgradnji spoznanja), je smiselno organizirati individualno delo.

Iskanje rešitev – načrtovanje

Načrtovanje naj bi odgovorilo na naslednja vprašanja: kaj želimo doseči (narediti), kje bomo to počeli, kaj bomo delali in kako bomo delali? V resnici gre za prve začetke načrtovanja lastne dejavnosti, torej za cilje četrtega sklopa (načrtnost, samostojnost). Načrtovanje je odvisno od zastavljenega problema.

Zgraditi model določenega zaokroženega dela celote okolja (v nadaljnjem besedilu okoljski podsistem) pomeni ugotoviti strukturo (strukturo pojmuje kot sestavine tega podsistema in relacije med njimi), procese, ki potekajo v tem podsistemu v določenem času, ter cilj, ki ga ta podsistem izpolnjuje v sistemu, v katerem deluje.

Za ugotavljanje strukture (sestavlin in relacij) želimo učence naučiti analize oz. razčlenjevanja celote na posamezne bistvene dele približno tako, kot poteka progresivno povečevanje mikroskopske slike, zaradi večje preciznosti. Če to pogledamo na primeru, potem bi bila prva stopnja analize delitev npr. gozda na: tla, podrast in krošnje oz. na posamezna drevesa. Druga stopnja analize bi bilo posamezno drevo, ki se deli na korenine, deblo in krošnjo. Delitev krošnje na veje, liste, cvetje in plovce. Cvet lahko naprej razčlenjujemo na ...

zonyító kísérlet során). Erre a kérdésre a választ a didaktikai rendszer következő fázisában kapjuk meg, a problémahelyzet elemzése kapcsán.

A problémahelyzet elemzése – probléma

A további tanulás szempontjából az a legrosszabb megoldás, ha a tanár közli a helyes megoldást a problémára, amelyről különböző értelmezések születtek. A közlés rögtön le is állítja a tanulás folyamatát, a laikus értelmezések módosítása nélkül. Elfogadják a tanár értelmezését a hatalom (tanár) és konformizmus (tanulók) rendszerében.

A problémahelyzet elemzése – a problémafázisban a gyerekek bemutatják és megvédik saját problémaértelmezéseiket. Ebben a fázisban folyik a kommunikációs célok elérése: a saját vélemény kifejtése mások előtt, a vélemény megindokolása, a véleményt erősítő érvek felsorakoztatása, és mások befolyásolása, hogy fogadják el az előadott értelmezést. A tanárnak az a szerepe, hogy segítsen a gyerekek véleménye kifejtésében, és a kommunikációt a fejlettségi szintjének megfelelő szinten tartsa. (J. Ferbar szerint: „A kemény ököl és a többség nem számít a természet-tudományokban.”) Nyitott kérdések, amelyekkel a tanár segít a gyerekeknek (Miért gondolod így? Mit ellenőriztél? Mi történt? stb.), és egyidejűleg a gyerek is segít a tanárnak részletesen megismerni laikus elképzeléseit. A gyerekek által az iskolába hozott koncepciók és laikus értelmezések ugyanis nemcsak fejlődésük általános törvényszerűségeitől függnék, hanem konkrét szociális és érzelmi behatások is hatnak rájuk. Ha a gyerek arra a kérdésre, hogy „Miért gondolod, hogy ... ?” azt válaszolja, hogy „Azért, mert ezt mondta az apám.”, az teljesen más információt hordoz, mintha azt mondaná, hogy „Azért, mert láttam, hogy a szomszéd ...!”

A problémahelyzet elemzése a gyerekeknek lehetővé teszi a probléma részletes megfogalmazását, ami a további tevékenységek megtervezésének alapja, a tanárnak pedig segít megismerni a gyereket (akinek így nemcsak laikus értelmezéseit ismeri meg, hanem szóbeli és írásbeli kifejezőkészségét és egyéb tulajdonságait, mint például a konformizmus stb.), ami alapján megtervezheti a gyerekekkel kapcsolatos további munkát.

A problémahelyzet elemzése már önmagában meghatározza a további munka formáját. Ha az osztályban a gyerekek elképzelései és értelmezései hasonlóak, akkor célszerű együttes/csoportos munkát szervezni nekik. Ha viszont teljesen eltérőek (ami elég ritka, mert a gyerekek általában kompromisszumos megoldásokat találnak, amelyek még mindig rosszak a felnőttek logikája szerint, de megfelelnek a tudásépítés stádiumának a gyerekeknél), akkor inkább egyéni munkára célszerű fogni őket.

Postopek, s katerim učenec razčlenjuje strukturo (sestavine in relacije) podsistema, so sistematično opazovanje, poimenovanje in opisovanje oziroma določeni spoznavni postopki. V nadaljevanju si oglejmo primer.

Izvajanje načrtovanega – izvedba

V tej fazi dejansko opravimo načrtovano delo. Pri tem učitelj usmerja, organizira, pomaga, spodbuja in spremlja delo otrok. Uporablja t. i. ''operacijska vprašanja'', ki so lahko:

- Vprašanja o dejavnostih, ki se začenjajo s kaj (Kaj vidiš? Kaj čutiš? Iz česa je?)
- Vprašanja o količini (Koliko živalic je na veji?)
- Vprašanja o relacijah (Kako se razlikujeta? Kako debelo, kako dolgo je? V čem sta si podobna ...?)
- Vprašanja o pojavih (Kaj se zgodi, če ...?)
- Vprašanja o domnevah se lahko začno: Stavim, da sta ...
- Vprašanje o znanju: Ali znaš ...?³

Vrednotenje rešitev – evalvacija

Po opravljenem delu sledi evalvacija oz. analiza opravljenega dela. Pri tem ne gre samo za analizo doseženih učinkov, temveč tudi in predvsem za analizo izbranih poti, načinov reševanja izbranega problema. Analiza poti, načinov reševanja problemov in uspešnosti izbranih poti je začetek ustvarjanja t. i. 'metakognicije'.

PRIMER: M LAKA IN P OTOK

Primer: M LAKA IN P OTOK

Cilji:

V skladu s splošno shemo ciljev tudi pri operacionalizaciji izvedbe pouka upoštevamo štiri področja: Notranjo motivacijo, ki se kaže kot občutljivost za probleme, želja po reševanju občutenih problemov ter občutek zmožnosti biti tem problemom kos (ob podpori učitelja). Drugo področje so t. i. strategije reševanja problemov, ki omogočajo načrtnost in samostojnost pri delu. Za to obdobje so to problemi sistematičnega opazovanja, poimenovanja, opisovanja, primerjanja, razvrščanja, urejanja, merjenja in enostavnega raziskovanja. Posledica uporabe teh strategij (dejavnosti) je znanje, ki ga lahko opredelimo na treh stopnjah: na poznavanje pojmov in dru-

3 Povzeto po: Razvoj začetnega naravoslovja, Tempus, str. 24

Megoldások keresése – tervezés

A tervezésnél a következő kérdésekre kell válaszolni: Mit kívánunk elérni (megtenni)? Hol kezdjük el? Mit fogunk csinálni? Hogyan csináljuk? Itt kezdenek formálódni a saját tevékenység csírái is, azaz a negyedik egység (önállóság, tervszerűség) céljai. A tervezés a problémától függ.

A környezet egy részére (a továbbiakban környezeti alrendszerre) vonatkozó modell megszerkesztéséhez meg kell határoznunk a szerkezetét (szerkezeten az alrendszer összetevőit és a közöttük levő kapcsolatokat értjük), az alrendszerben az adott időpontban lejátszódó folyamatokat és az alrendszer rendeltetését a teljes rendszerben.

A szerkezet (összetevők és kapcsolatok) meghatározásához a tanulókat meg kívánjuk tanítani az elemzésre, illetve az egész lényeges részekre osztására, körülbelül úgy, mint amikor egyre fokozzuk a nagyítást a mikroszkópon, hogy pontosabb képet kapjunk. Ha például egy erdőt elemeznénk, az elemzés első lépcsőjében az erdőt talajra, aljnövényzetre és fákra oszthatjuk. Az elemzés második lépcsőjében az egyes fákat vizsgáljuk és osztjuk gyökérre, törzsre és koronára. A koronát ágakra, levelekre, virágokra és gyümölcsökre osztjuk. Utána a virágot feloszthatjuk ...

Az eljárás, amellyel a tanuló részekre bontja az alrendszer szerkezetét (összetevőit és kapcsolatait), szisztematikus megfigyelésből, megnevezésből és leírásból, valamint meghatározott kognitív folyamatokból áll. A továbbiakban nézzük meg mindezeket egy példán.

A terv megvalósítása – kivitelezés

Ebben a fázisban kerül sor a megtervezett munka tényleges elvégzésére. A tanár irányítja, szervezi, segíti, ösztönzi és figyelemmel kíséri a gyerekek munkáját. A tanár ennek során az úgynevezett „operatív kérdezést” alkalmazza:

- A tevékenységre irányuló kérdésekkel, amelyet a „Mit” szóval kezdődnek (Mit látsz? Mit érzel? Miből van?)
- A mennyiségre vonatkozó kérdésekkel (Hány állat van az ágon?)
- A kapcsolatokra vonatkozó kérdésekkel (Miben különbözik egymástól a kettő? Milyen vastag és milyen hosszú? Miben hasonlít egymáshoz a kettő?)
- A jelenségekre vonatkozó kérdésekkel (Mi történik, ha ...?)
- A feltevést, feltételezést kifejező kérdések így kezdődhetnek: Fogadok, hogy ...
- Kérdés a tudásról: Tudod-e ...?³

3 Forrás: A kezdő természetismeret tantárgy módszertana, Tempus, 24. oldal

gih simbolov, ki označujejo in opisujejo pojave, dogodke, procese in zakonitosti; na razumevanje pojmov in drugih simbolov, ki označujejo pojave, dogodke in zakonitosti, ter na uporabo teh pojmov v komunikaciji. Za prvi razred lahko govorimo o uporabi kot uporabi pojmov (v komunikaciji) in ne o direktni uporabi principov, zakonitosti itn., kar je pogojeno z razvojnimi omejitvami otrok tega obdobja. Poznavanje in razumevanje pojmov in drugih simbolnih sistemov pa še ne omogoča učinkovite komunikacije. Aktivni besedni zaklad je temelj komunikacije, načini komunikacije (govorni položaji, kultura itn.) pa so posebno področje ciljev, ki smo jih v splošni shemi ciljev opredelili kot komunikacijske zmožnosti. Razen aktivnega besednega zaklada obsegajo učinkovite načine komunikacije in kritično vrednotenje informacij (dezinformacij). Na področju stališč pa gre za približevanje narave učencem in razvijanje pozitivnega odnosa do naravnega okolja.

Našteti cilji so dejansko cilji veljavnega programa prvega razreda osnovne šole. Vendar je treba vedeti, da je to dolgoročni proces, ki se dejansko nikoli ne konča, vsako leto učenja v šoli pa prispeva nekaj stopničk v tem procesu. Ni smiselno pričakovati že v prvem obdobju šolanja, da bo učenec razumel npr. potrebo po varčevanju energije. Lahko ga na to navajamo, razumel pa jo bo ob koncu osnovne šole, če bo vsako leto spoznal kaj novega oz. nadgrajeval svoje razumevanje tega pojava. Npr. za razumevanje vpliva, ki ga ima pridobivanje energije na okolje, kar je temeljni pogoj za reševanje tega problema in je potrebno za razumevanje energije. Razumevanje energije je mogoče samo prek primerjanja različnih vrst energije (mehanske, kinetične, potencialne, toplotne, svetlobne itn.) in načinov njihovega pridobivanja. To pa ne pomeni, da je potrebno vse vrste energije obravnavati istočasno. Če v prvih razredih osnovne šole učenec izkustveno spozna mehansko energijo mlinčka na vodo, toploto sonca na obrazu in toploto žarnice na dlani, je že prestopil prvo stopnico na poti k razumevanju energije. V višjih razredih bo to znanje dopolnil in nadgradil z znanjem o kemični, svetlobni, potencialni in kinetični energiji - ob koncu osnovne šole bo lahko opravljena sinteza ter razumevanje energije. Šele potem se lahko na ravni razumevanja lotimo omenjenega problema: vpliva pridobivanja vseh vrst energije na okolje.

CILJI:

- Spodbujanje radovednosti za različnost živega in neživega okolja.
- Spodbujanje in ustvarjanje pozitivnega emocionalnega odnosa do naravnega okolja.
- Obvladovanje metode sistematičnega opazovanja rastlin in živali v naravnem okolju mlake in potoka.

A megoldások értékelése – értékelés

A munka elvégzését követi az értékelés, illetve elemzés. Itt nemcsak az elért eredmények elemzéséről van szó, hanem elérési útjaik és a kiválasztott probléma megoldási módjainak elemzéséről is. A megoldási módok, az utak, és az utak sikerességének elemzése az úgynevezett „metakogníció” csíráját hordozza.

PÉLDA: TÓ ÉS PATAK

Példa: tó és patak

Célok:

A célok általános sémájához hasonlóan a tanítás operatív kivitelezését is négy területre osztjuk: A problémamegoldás eszköztárának fontos része (a tanári segítség mellett) a belső motiváció, amely a problémaérzékenységben jelentkezik, az igény az érzékelt problémák megoldására és a lehetőségek érzékelése. Másik területet alkotnak a problémamegoldási stratégiák, amelyek a tervszerűséget és az önállóságot segítik. Ebben az időszakban a feladatot (problémát) a szisztematikus megfigyelés, a megnevezés, a leírás, az összehasonlítás, az osztályozás, a rendezés, a mérés és az egyszerű kutatás képviseli. E stratégiák (tevékenységek) alkalmazásának következménye a tudás, amelyet három szintre oszthatunk: a jelenségeket, eseményeket, folyamatokat és törvényszerűségeket leíró és jelölő fogalmak és más szimbólumok megismerésére; a jelenségeket, eseményeket és törvényszerűségeket jelölő fogalmak és más szimbólumok megértésére; e fogalmak alkalmazására a kommunikációban. Az első osztályban alkalmazáson a fogalmak alkalmazását értjük (a kommunikációban), nem pedig az elvek, törvényszerűségek stb. alkalmazását, amit kizárnak a gyerekek erre az életkorra jellemző fejlettségbeli korlátai. A fogalmak és más szimbólumrendszerek megismerése és megértése a hatékony kommunikáció záloga. A kommunikáció alapja az aktív szókincs, a kommunikációs módok (beszédhelyzetek, kultúra stb.) pedig külön célterületet képeznek, amelyet a célok általános sémájában kommunikációs készségeknek nevezünk. Az aktív szókincs mellett ide tartozik a hatékony kommunikálás és az információk (dezinformációk) kritikus értékelése. A hozzáállás területén a lényeg a természet közelítése a tanulókhhoz, és pozitív hozzáállás kialakítása a természeti környezethez.

A felsorolt célok az általános iskolák első osztályaiban ténylegesen működő program tényleges céljai. Meg kell azonban jegyezni, hogy ez egy hosszú távú folyamat, amely ténylegesen soha nem ér véget, hanem minden tanévvel tovább épül. Nincs

Poznavanje:

- imen (imena rastlin in živali v naravnem okolju mlake in potoka)
- podatkov (število različni rastlin, živali)
- dejstev (**samo za vodo**):
 - * voda je snov
 - * pojavlja se v tekočem, plinastem in trdnem agregatnem stanju
 - * je brez vonja, okusa, barve ...
 - * nahaja se v tleh, na tleh, v zraku, v organizmih ...
 - * spreminja se pod vplivom temperature ...
 - * določene snovi se v vodi raztapljajo, nekatere se mešajo z vodo
 - * določeni predmeti plavajo, nekateri lebdiijo ...
 - * ...

Izbrani primer obravnava pronicanje vode v tleh kot začetek obravnave kroženja vode.

Pojmi: dež, rosa, hlapci, megla, led, toča, sneg ...; tekoče stanje, plinasto stanje, trdno stanje ...; zmrzovanje, taljenje, izhlapevanje, kondenzacija ...; vrelišče, tališče ...; reka, jezero, mlaka, potok, morje ...

Zakovitosti:

Kadarkoli se uresničijo pogoji (vrelišče, tališče ...), pride do spremembe.

Razumevanje:

Pojmov (izbrani primer): pronicanje vode.

Vsebine:

Mlaka in potok

Splošne faze didaktičnega sistema

Glede na splošni didaktični sistem (motivacija, analiza problemske situacije, načrtovanje, izvajanje in evalvacija) je operacionalizacija izvedbe pouka približno naslednja:

Motivacija

Prva faza je problemsko stanje, ki objektivno obstaja, ni pa v zavesti učencev prisotno kot problem. Motivacije (**zakaj naj bi učenec to počel**, kaj ga žene, da to počne) ni, in to je prva in najbolj pomembna ločnica. Delamo lahko na klasičen način in

értelme már az első időszakban elvárni a tanulótól, hogy megértse például az energiatakarékosság szükségességét. Erre azt lehet mondani, hogy majd megérti, mire elvégzi az általános iskolát, ahol évről évre újabb felismerésekkel gyarapszik, és finomítja ennek a jelenségnek a megértését. Például megérti az energiatermelés környezetre gyakorolt hatását, ami alapfeltétel a probléma megoldásához, és nélkülözhetetlen az energia megértéséhez. Az energia megértéséhez az energia különböző fajtáinak (mechanikus, mozgási, helyzeti, hő-, fény- stb.) és előállítási módjuknak a közvetlen összehasonlításán keresztül vezet az út. Ez persze nem jelenti azt, hogy egyidejűleg, ömlesztve kell foglalkozni az energia összes fajtájával. Ha az általános iskola első osztályában megtapasztalja a vízikerek mechanikus energiáját, a nap melegét az arcán és az izzólámpa melegét a tenyerén, már megtette az első lépést az energia megértése felé. A felsőbb osztályokban ezt a tudást kiegészíti és bővíti a vegyi, fény-, helyzeti és mozgási energia megismerésével, és a ballagásra már remélhetőleg átfogó, egységes képe lesz az energiáról. Csak ennek az egységes képnek a birtokában kezdhet foglalkozni az említett problémával, azaz az energiatermelés környezetre gyakorolt hatásával.

CÉLOK:

- A kíváncsiság felkeltése az élő és élettelen környezet sokfélesége iránt.
- Pozitív érzelmi viszonyulás felkeltése a természeti környezethez.
- A tavakban és patakokban élő növények és állatok szisztematikus megfigyelési módszerének elsajátítása.

Felismerések:

- nevek (a tavakban és patakokban élő növények és állatok neve)
- adatok (a különböző növények, állatok száma)
- tények (csak a vízről):
 - * a víz anyag
 - * folyékony, légnemű és szilárd halmazállapotban fordul elő
 - * szagtalan, íztelen, színtelen ...
 - * megtalálható a talaj belsejében és felszínén, a levegőben, élő szervezetekben ...
 - * hőmérséklet hatására megváltoztatja megjelenési formáját ...
 - * meghatározott anyagok oldódnak a vízben, mások csak keverednek vele
 - * egyes tárgyak úsznak rajta, mások lebegnek ...
 - * ...

A kiválasztott példa a víz talajba szivárgását tárgyalja, a vízkörforgás tárgyalása bevezetéseként.

otrokom povemo (dejansko pa ukažemo), kaj bodo počeli. Ta način sprva deluje, problem pa je, da sčasoma zunanje spodbude (nagrajevanje in kaznovanje) postanejo neučinkovite. Spodbujati radovednost kot notranjo motivacijo pa je mogoče:

- s skupnim dogovorom o nadaljnjem delu ter
- z izzivanjem kognitivnega in socialno-kognitivnega konflikta.

Ker ni mogoče poznati vseh laičnih razlag otrok (glede na individualne razlike), da bi glede na to lahko postavljali ustrezno število različnih situacij, ki bi spodbujale socialno-kognitivne konflikte, je treba začeti s skupnim dogovorom o nadaljnjem delu in tako izpeljati začetek obravnave, ki naj bi omogočila otrokom pestro paleto problemskih situacij. Sledi primer, ki povedano ponazarja.

Dogovor o delu (Kaj in kako bomo delali, kaj za to potrebujemo?)

Prvi primer:

Danes je lepo vreme, lahko bi imeli pouk nekje v naravi. Kam bi lahko šli? Ker otroci okolico šole poznajo, predlagajo različna mesta. Hipotetično lahko predpostavljamo, da smo v dogovoru z njimi izbrali (znotraj vode kot življenjskega prostora) ogled mlake in potoka. Ko je cilj poti izbran, načrtujemo pot, način potovanja (glede na oddaljenost) in pripomočke, ki jih bomo potrebovali pri teh ogledih. Lahko predvidimo, da bomo za opazovanje potrebovali povečevalno steklo, daljnogled in mogoče manjši mikroskop, za poimenovanje enciklopedijo (geološko, biološko, kemijsko ali splošno), za zapisovanje zvezek, svinčnik in barvice, za zbiranje in urejanje gradiva pa herbarije, ustrezne škatle, mogoče vrečke, stekleničke, kozarce itn. Razdelimo si dolžnosti in se odpravimo.

Drugi primer:

Otroke na mizi v učilnici čaka slikovni material, ki prikazuje rastline in živali, ki živijo v vodi ali ob njej (morje, jezero, potok, reka, studenec, izvir, slap, mlaka, dež, sneg, led ...). Vsak otrok si izbere eno od slik in o njej pove tisto, kar zna (izbira slik je zmeraj v korelaciji z znanjem). Ko ugotovijo, da je ves ta slikovni material povezan z vodo, nadaljujejo delo v dvojicah. Vsaka dvojica dobi npr. vprašanje: Kakšna je razlika med mlako in potokom? Med seboj se pogovorijo in nato napišejo ali narišejo skupne zaključke. Vsaka dvojica nato predstavi svoje odgovore. Ti so zelo različni, zato se dogovorimo, da bomo poskušali raziskati različne možnosti in zbrati čim več podatkov o tej problematiki na terenu.

Doživljanje mlake in potoka

Pred prihodom do mlake/potoka otroke usmerimo k zaznavanju okolja z vsemi čutili (ozaveščanje rastlin, sončnosti, vetrovnosti; zvočne kulise; vonja mlake). Vzame-

Fogalmak: eső, harmat, pára, köd, jég, jégeső, hó ...; folyékony halmazállapot, légnemű halmazállapot, szilárd halmazállapot ...; megfagyás, felolvadás, elpárolgás, lecsapódás ...; forráspont, olvadáspont ...; folyó, tó, tócsa, patak, tenger ...

Törvényszerűségek:

A feltételek teljesülésekor (forráspont, olvadáspont) megváltozik a halmazállapot.

Megértés:

Fogalmak (a kiválasztott példában): a víz beszivárgása

Tartalom:

Tó és patak

A didaktikai rendszer általános fázisai

Az általános didaktikai rendszert tekintve (motiválás, a problémahelyzet elemzése, tervezés, végrehajtás és értékelés) a tanítás lefolytatásának a menete kb. a következő:

Motiválás

Az első fázis az objektívan fennálló problémahelyzet, amely a tanulóknál még nem tudatosult problémaként. Motiválás (**miért foglalkozna ezzel a tanuló**, mi sarkallja erre) nincs; ez az első és legjelentősebb választóvonal. Elindulhatunk a hagyományos úton, és megmondhatjuk a gyerekeknek, hogy mi a következő (kötelező) feladat. Ez a megközelítés kezdetben működik, aztán a külső „ösztönzők” (jutalmazás és büntetés) lassan hatástalanná válnak. A következő eszközökkel kelthetjük fel a kíváncsiságot mint belső motiváló erőt:

- közös megállapodással a további munkáról, és
- kognitív és szociális-kognitív konfliktus előidézésével.

Mivel nem ismerhetjük meg a gyerekek összes laikus értelmezését (és ezáltal ezek eltéréseit egymástól), hogy ennek alapján megfelelő számú különböző helyzetet hozzunk létre a szociális-kognitív konfliktusok előidézésére, a további munkára vonatkozó közös megállapodással kell bevonnunk a gyerekeket a problémahelyzetek színes palettájának feldolgozásába. Álljon itt egy példa az elmondottak szemléltetésére.

Megállapodás a munkáról (mit és hogyan fogunk csinálni, mire van szükségünk ehhez?)

mo si čas in v popolni tišini poskušamo čim več videti, slišati, vonjati, otipati.

Nesistematično opazovanje

Pustimo otroke neusmerjeno opazovati tisto, kar jih zanima. Ko se razživijo, jih umirimo in še enkrat usmerimo k zaznavanju okolice (kaj se je zgodilo z zvočno kuliso, zakaj so žabe, ptice utihnile); pogledamo, kakšne so posledice našega obiska (odlomljene veje, beg živali itn.), kar je osnova za kasnejše obravnavanje tipično okoljevarstvene teme (posledice množičnega turizma in nekulturnega obnašanja v naravi). Dogovorimo se, kako bomo raziskovali, tako da ne delamo škode. Če smo bili že kdaj prej na tem mestu, si ogledamo posledice našega obiska in ugotovimo, kdo je takrat pil fanto (pločevinka na tleh) in kašna je ta pločevinka.

Sistematično opazovanje, poimenovanje, opisovanje

Glede na slučajno opazovanje in izražene interese se dogovorimo, kdo bo kaj počel. Otroci sami izbirajo področje svojega udejstvovanja. Tudi zato smo jim v prejšnji fazi omogočili slučajno opazovanje, da se prepričajo, kaj jih zares zanima. Nekateri bodo tako opazovali rastline, drugi živali, nekaj se jih bo ukvarjalo z okoljem (neživa narava), nekateri pa se bodo posvetili izražanju svojega doživljanja (slikanje ali kaj drugega). Glede na izražen interes in področje dela člani skupine načrtujejo, kako bodo to počeli in kaj bodo pri tem potrebovali. Pri tem se uresničuje eden temeljnih ciljev – strategija sistematičnega opazovanja (rastlin, živali, življenjskega prostora). Zato moramo načrtovanje (kako in s čim) natančno usmerjati z navodili (ali je treba zapisati tudi barvo in število listov, ali je nujno prešteti ribe v jati, ali bomo merili velikost rastline, ali potrebujemo vzorce vode, tal, rastlin, živali itn.) V ozadju teh vprašanj mora biti jasna strategija sistematičnega opazovanja (ki se razlikuje glede na to, kaj opazujemo: rastline, živali, vodo, tla, zrak itn.). Ko je načrtovanje končano (kako bodo skupine delale in kaj bodo pri tem potrebovale), se vsaka skupina loti svojega dela. Poimenuje opazovano stvar (tako, da npr. primerja opazovano rastlino po vseh značilnih lastnostih s sliko v enciklopediji, ali če zasledujemo cilj učenja branja v funkciji, z besednim opisom te rastline v enciklopediji), opiše opazovano rastlino (vse pomembne dele rastline: korenine, steblo, liste, cvetove), določi okolico, v kateri rase, in poskuša določiti pogoje za življenje itn.)

Poročanje

Po opravljanem delu se vrnemo v učilnico in napišemo poročila oz. predstavitev poteka dela. Pri tem je najpomembnejši cilj strategija pisanja – upoštevanje, kdo je ciljna publika, kaj želimo z zapisom doseči, kakšna naj bo struktura poljudno-

1. példa:

Szép idő van ma, kimehetünk a természetbe tanulni. Hová menjünk? Mivel a gyerekek ismerik az iskola környékét, különböző helyeket javasolnak. Tétélezzük fel, hogy megállapodtunk abban, hogy (a víz mint élettér témában) meglátogatunk egy tavacska és egy patakot. Miután az úticélt kiválasztottuk, megtervezzük az utat, az utazás módját (tekintettel a távolságra) és a szükséges segédeszközöket. Várható, hogy szükségünk lesz nagyítóra, messzelátóra, egy kisebb mikroszkópra, a nevek megtalálásához (földrajzi, biológiai, vegyi vagy általános) lexikonra, a jegyzeteléshez füzetre, grafit- és színes ceruzákra, valamint az anyagok és növények gyűjtéséhez és rendezéséhez megfelelő dobozokra, zacskókra, üvegcsékre stb. Kiosztjuk a feladatokat, és elindulunk.

2. példa:

Az osztályteremben egy asztalnál ülnek a gyerekek, és várják a vízben és közelében (tenger, tó, patak, folyó, forrás, csatorna, vízesés, eső, hó, jég stb.) élő növényeket és állatokat bemutató képanyagot. Minden gyerek kiválaszt egy képet, és elmondja róla, amit tud (a képek kiválasztása mindig összefügg a tudással). Amikor megállapítják, hogy az összes kép összefügg a vízzel, a munkát párokban folytatják. Minden pár kap egy-egy kérdést, például ilyen: Mi a különbség a tavacska és a patak között? Egymás között megbeszélik a dolgot, majd leírják vagy lerajzolják, amiben megállapodtak. Utána minden pár előadja válaszait. Ezek teljesen eltérőek, s ezért megállapodunk, hogy utánanézzünk a dolognak, és a helyszínen gyűjtött minél több adattal igyekszünk tisztázni a problémát.

A tavacska és a patak megtapasztalása

A tavacska-hoz/patakhoz érkezés előtt megkérjük a gyerekeket, hogy minden érzékszervükkel derítsék fel a környezet adottságait (ismerjék meg a növényeket, a nap- és szélviszonyokat, a háttérhangokat, a tavacska szagát). Nem sietünk, hanem teljes csendben megpróbálunk minél többet látni, hallani, megszagolni, megtapintani.

Nem szisztematikus megfigyelés

Hagyjuk a gyerekeket, hogy zavartalanul megfigyeljék, ami érdekli őket. Ha zsi-bongani kezdenek, elcsendesítjük és a környezet további megismerésére buzdítjuk őket (mi történt a háttérhangokkal, miért hallgattak el a békák és madarak; megvizsgáljuk látogatásunk következményeit [letört ágak, elbújt állatok stb.]). Ezzel megalapozzuk a tipikus környezetvédelmi témák (a tömegturizmus és a természetben való kulturálatlan viselkedés következményei) későbbi feldolgozását. Megállapodunk olyan kutatási módokban, amelyekkel nem okozunk kárt. Ha már jártunk

znanstvenega besedila in način njegove ubeseditve (pomensko natančno in objektivno poročanje v knjižnem jeziku). Pomoč učitelja je zato nujna, spet po sistemu vprašanj. Skupine izberejo tudi način predstavitve opravljenih dejavnosti (slikovno gradivo, računalniška predstavitev, referat, plakat itn.) ter predstavijo svoje delo. Uresničitev vsega tega je namenjena z ene strani tistim, ki pripravijo gradivo (napišejo besedilo in ga predstavijo – cilj je pri tem pisno in ustno sporočanje, pri čemer gre za usvajanje govornice in pisne različice 'akademskega'⁴ jezika predmetnega področja in tvorjenje besedil), z druge strani pa gre tudi za učenje sebe in drugih. Pri tem postavljamo vprašanja in spodbujamo druge, da jih zastavljajo. Vprašanja počasi usmerjamo v primerjanje in razvrščanje.

Primerjanje in razvrščanje

Usmerjanje z vprašanji naj bi pripeljalo do primerjanja npr. zvočne kulise mlake in potoka, vode mlake in vode potoka, rastlin ob potoku in rastlin ob mlaki, različnih živali, različnih rastlin itn. S primerjavo različnih vidikov mlake in potoka ugotavljamo, kaj je skupnega in kaj različnega. Pri tem utrjujemo strategijo opazovanja življenjskega prostora (prvič smo jo uporabili pri opazovanju na terenu) ter posameznih rastlin in živali (z vprašanji usmerjamo učence, da ne pozabijo nobenega bistvenega dela rastline oz. živali. S temi primerjavami se bodo pri vseh otrocih (pri različnih vsebinah) postavila vprašanja: Zakaj prav te razlike in zakaj prav te skupne značilnosti?, Zakaj žaba živi na kopnem in v vodi, riba pa ne?, Kam gre voda, ko pade na zemljo?, Zakaj gladina vode v mlaki in potoku niha?, Zakaj voda iz mlake ne izhlapi?, Zakaj voda v mlaki obstane? itn.

Napovedovanje in socialni konflikt

Na osnovi postavljenih vprašanj učenci oblikujejo svoje odgovore. Ti odgovori so, glede na laične razlage otrok, različni. V ospredje tako stopa socialni konflikt: ker ima na zastavljeno vprašanje vsak udeleženec učnega procesa svoj odgovor, to zbuja začudenje, kako je mogoče, da sošolci na tako enostavna vprašanja ponujajo

4 Z zvezo 'akademski jezik' je mišljen strokovni jezik predmetnega področja, ki ga učenci usvajajo in razvijajo od prve ure nekega predmeta dalje. Proces traja do konca splošnega izobraževanja (tj. osnovnošolskega oz. srednješolskega šolanja oz. do tedaj, ko je ta predmet/predmetno področje v predmetniku). Različice akademskih jezikov se razlikujejo po terminologiji, a ne le na tej poimenovalni ravni, saj gre pri različnih predmetih (strokovnih področjih) ne samo za različno terminologijo, temveč tudi za različne načine razpravljanja, mišljenja in tudi tvorjenja besedil (opisovanje, pripovedovanje, razlaganje, definiranje ipd.). Pripadniki vsake take strokovne skupine uporabljajo posebno različico jezika (v šoli akademski jezik, sicer pa strokovni oz. znanstveni jezik), ki tako opravlja t. i. identifikacijsko vlogo (Vollmer). To je ena od treh vlog učnega jezika (v evropskih dokumentih govorijo namreč o: identifikacijski, kognitivni in komunikacijski vlogi učnega jezika).

ezen a helyen, megtekintjük látogatásunk „emlékeit”, és kinyomozzuk, ki itta a Fantát (a földön hever az üres palack).

Szisztematikus megfigyelés, megnevezés, leírás.

A szabad megfigyelés és a kifejezett érdeklődések kérdésében megállapodunk, hogy ki mit csinál. A gyerekek maguk választják ki az őket érdeklő tevékenységi területeket, miután az előző szabad megfigyelési fázisban megtalálták azokat. Lesznek, akik a növényeket választják, mások az állatokat vagy az élettelen környezetet, és lesznek olyanok is, akik az élményeiket örökítik meg (rajzban vagy más módon). A csoport tagjai a kifejezett érdeklődések és a kiválasztott munkaterületek szerint megtervezik, mit fognak csinálni, és ehhez mire lesz szükségük. Itt egyetlen alapcél elérésére, nevezetesen a növények, állatok, és az élő környezet szisztematikus megfigyelési stratégiájának megvalósítására törekszenek. Ennek megfelelően a tervezést (hogyan és mivel) pontos utasításokkal a megfelelő mederbe kell terelni (fel kell jegyezni a levelek színét és számát, meg kell számolni a rajban úszó halakat, meg kell mérni a növények nagyságát, mintát kell venni a vízből, talajból, növényekből, az állatok közül stb.). Mindezek mögött a szisztematikus megfigyelés világos stratégiája kell, hogy álljon (amelynek konkrét kialakítása attól függ, mit figyelünk meg: növényeket, állatokat, élővizet, talajt, levegőt stb.). A tervezés lezárultával (hogyan fog a csoport dolgozni, és mire lesz szüksége) a csoportok hozzáfognak a munkához. Megnevezik a megfigyelt dolgot (például összehasonlítják a megfigyelt növény összes jellemzőjét a lexikonban található képpel, vagy ha a cél a funkcionális olvasni tudás megtanítása, szóban elmondják, mit olvastak a növényről a lexikonban), leírják a megfigyelt növényt (minden fontos részével együtt: gyökér, szár, levelek, virágok), meghatározzák a növény életterét, megpróbálják leírni életfeltételeit stb.).

Beszámolás

A munka befejeztével visszatérünk az osztályterembe, és beszámolót írunk, illetve bemutatjuk a munka lefolyását. Ennek kapcsán az írási stratégia legfontosabb célja annak figyelembe vétele, hogy ki a célközönség, mit kívánunk elérni a feljegyzéssel/beszámolóval, milyen legyen egy tudományos népszerűsítő szöveg szerkezete és stílusa (szemantikailag pontos és objektív beszámolás, irodalmi nyelven). Ebben kell segítenie a tanárnak, ismét kérdésekkel. A csoportok kiválasztják tevékenységük bemutatásának módját (rajzok, számítógépes prezentáció, előadás, plakát stb.), majd bemutatják elvégzett munkájukat. Mindezeknek az elvégzése egyrészt azoknak hasznos, akik kidolgozzák az anyagot (megírják és előadják a szöveget – itt

tako 'čudne' odgovore. Temeljni cilj pri tem je komunikacijski model – informiranje (kaj misliš), argumentiranje (zakaj tako misliš), vplivanje (misli tako kot jaz) oz. govorni položaji. Ker so usklajevanja običajno neuspešna (vanje posegamo samo z usmerjanjem h kulturnemu dialogu, kakršni koli drugi posegi bodo takoj izzvali konformizem in dialog bo prenehal), pripravimo naslednjo fazo – raziskovanje. Neuspešnost usklajevanja je motivacijski dejavnik v socialnem okolju (v ozadju je misel: videl boš, da imam jaz prav).

Za primer (glede na postavljeni cilj: razumevanje pojma pronicanje vode) si oglejmo primerjavo dveh spoznanj: voda skozi tla pronica; voda v mlaki obstane. Sledi vprašanje: Zakaj?

Opredelitev problema in raziskovanje

Raziskovanje najprej načrtujemo. Prva faza načrtovanja je natančna opredelitev problema. Pri tem upoštevamo tipe problemov. Zahtevnejše, dobro strukturirane probleme, bomo delili na probleme razvrščanja (Ali je žaba vodna žival?) in probleme napovedovanja (Kaj bi se zgodilo, če bi voda pronicala v vseh plasteh tal?) Glede na opredeljeni problem se raziskovanje opravi ali na terenu ali v razredu. Pred raziskavo je potrebno načrtovati postopek, ki operacionalizira osnovno idejo. Če se je izoblikovala ideja, da v mlaki voda obstane, ker je na dnu plast zemlje, ki onemogoča pronicanje vode, je potrebno opredeliti tak eksperiment, ki bi to dokazal ali ovrigel. Če bo eksperiment ovrigel opredeljeno idejo, bo pri posamezniku, ki zagovarja to idejo, nastal še kognitivni konflikt. Natančno opredeljen problem v tem primeru je: Ali v različnih tleh voda enako pronica? Ali različna voda v različnih tleh različno pronica?

Eksperiment: Dno jogurtovih kozarcev preluknjamo, kozarce napolnimo z zemljo, v kozarce nalijemo enako količino vode (iz pipe). Štejemo kapljice, ki kapljajo iz luknjic na dnu v določenem času. Meritve zapišemo. Napolnimo kozarce z isto zemljo, vlijemo vodo iz mlake, potoka, pipe, štejemo kapljice v določenem času in zapišemo meritve. Sklepamo o prepustnosti vode različnih vrst zemlje.

Odpira pa se nov problem, če primerjamo vodo, ki je prikapljala skozi luknje, in količino vode, ki smo jo dali v lonček z zemljo. Kam je zginila razlika vode? Ostala je v zemlji (zemlja je mokra). Ali to lahko dokažemo? (Segrevanje mokre zemlje in kondenzacija izparele vode sta že zahtevnejša eksperimenta in ju je verjetno smiselno izvajati demonstracijsko). Tehtanje teže mokre zemlje in suhe zemlje pa je vprašljivo, ker v tem obdobju otrok še ne obvlada konzervacije, količine in teže. Lahko pa ugotavljamo, kaj iz zemlje na vodi plava, kaj lebdi in kaj potone. Pri tem otrokom nikoli ne zmanjka idej.

a cél a szakterület „hivatalos”⁴ írásos és szóbeli szaknyelvi változatainak elsajátítása a szövegíráshoz és beszámolóshoz), másrészt azoknak, akik meg akarják tanítani magukat (és másokat) új dolgokra. Eközben kérdéseket teszünk fel, és másokat is ösztönzünk a kérdezésre. A kérdéseket óvatosan az összehasonlítás és az osztályozás felé terelgetjük.

Összehasonlítás és osztályozás

A kérdésekkel való irányítást összehasonlításhoz használjuk, például a tavacska és a patak háttérhangjainak, vízének, növényzetének, állatvilágának stb. összehasonlításánál. A tavacska és a patak egyes vonatkozásainak összehasonlításával megállapítjuk, mi a közös és mi az eltérő bennük. Ennek során megerősítjük a megfigyelés stratégiáját az élettér kapcsán (előtte a helyszíni megfigyelésnél alkalmaztuk) és az egyes növények és állatok kapcsán (a kérdésekkel úgy irányítjuk a tanulókat, hogy ne feledkezzenek meg a növények, illetve állatok egyetlen lényeges részéről sem). Ezekkel az összehasonlításokkal minden gyerekben (minden tartalom esetén) felmerülnek a következő kérdések: Miért pont ezek a különbségek, és ezek a közös jellemzők? Miért él a béka a vízben és a szárazföldön, a hal pedig nem? Hová tűnik a víz, amikor a talajra hull? Miért változik a tavacska és a patak vízszintje? Miért nem párolog el a víz a tavacskából? Mitől marad meg a víz a tavacskában? És így tovább.

Előrejelzés és társadalmi konfliktus

A tanulók megfogalmazzák válaszaikat a feltett kérdésekre. A gyerekek laikus értelmezései miatt ezek a válaszok eltérőek. Megjelenik a színen a szociális konfliktus: mivel a feltett kérdésre a tanulási folyamat minden résztvevője más választ ad, rácsodálkoznak, hogyan lehet ilyen egyszerű kérdésre ilyen „fura” válaszokat adni. Az alapvető cél itt a kommunikációs modell keretében a tájékoztatás (mit gondolsz), az érvelés (miért gondolod), befolyásolás (gondold, amit én), illetve a beszédhelyzetek. Mivel közös megállapodásra rendszerint nem kerül sor (ez csak a kulturált párbeszéd felé tereléssel érhető el, minden más beavatkozás azonnal konformizmust vált

4 „Hivatalos” nyelven a szakterület szakemberei által létrehozott szaknyelvet értjük, amelyet a tanulók az adott tantárgy tanulmányának első órájától kezdve elsajátítanak és továbbfejlesztnek. A folyamat az általános képzés befejezéséig tart (vagyis az általános vagy középiskola befejezéséig, illetve ameddig a tantárgy/szakterület a tantervben szerepel). A szaknyelvek a terminológiában különböznek egymástól, mégpedig nemcsak a megnevezések szintjén, mivel a különböző tantárgyak (szakterületek) a terminológia mellett a kifejezés, gondolkodás, sőt még a szövegalkotás (leírás, elbeszélés, okfejtés, definiálás stb.) mikéntjében is eltérnek. A szakterületek képviselői saját nyelvváltozatot használnak (az iskolában a hivatalos nyelvet, egyébként szaknyelvet és/vagy tudományos nyelvet), amely ezáltal ún. azonosító szerepet is ellát (Vollmer). Ez a tanítási nyelv három szerepének egyike (az európai dokumentumokban a tanítási nyelv azonosító, kognitív és kommunikációs szerepéről beszélnek).

V primeru, da izberemo v skupinah različne probleme, vsaka skupina na opisani način načrtuje svoje eksperimente.

Izvajanje raziskovanja

Po načrtovanju eksperimenta tega dejansko tudi izvedemo ali v razredu ali na terenu. V izvedbo sodi priprava pripomočkov, izvedba eksperimenta, zapisovanje rezultatov, urejanje rezultatov v matematični, grafični ali besedni obliki in pisanje poročila o opravljenem delu. Cilji, ki jih zasledujemo, so več kot očitni. Lahko je to izdelava in branje histograma, štetje, izračunavanje napake pri ponovljenih eksperimentih, pisanje poročila itn.

Poročanje in evalvacija

Skupine predstavijo svoje eksperimente in rezultate v obliki poročila o raziskavi. Sledi razprava, ki skupaj z eksperimentalnim delom predstavlja konstrukcijo učenčevega znanja (še posebej, če si npr. rezultati nasprotujejo, če so kakšne stvari nejasne itn.) ter evalvacijo opravljenega dela. Vrednotimo različne uporabljene poti in rešitve glede prehojene poti, prav tako tudi funkcionalnost in estetiko ter način predstavitve poročil vsake posamezne skupine. To je faza oblikovanja kriterijev vrednotenja.

Kriterije za opravljeno delo lahko povzamemo iz TEMPUS-ovega projekta zgodnjega naravoslovja, pri čemer gre predvsem za kritičnost do svojih in tujih rezultatov/ugotovitev. Ta se kaže v postavljanju vprašanj in diskusiji o svojih in tujih rezultatih, za objektivnost, občutljivost, vedoželjnost ter miselno gibkost. Diagnostično so za učitelja pomembne informacije o načinu opazovanja (nesistematičnega in sistematičnega), o oblikovanju napovedi, načrtovanju raziskovanja in samem raziskovanju ter oblikovanju poročila in poročanju.

PRIMER: GOZD

Primer: GOZD

V tem primeru podajamo samo splošno shemo didaktičnega sistema.

Dogovor o delu kot začetna motivacija

Prav tako hipotetično lahko predvidevamo, da so namesto mlake in potoka učenci izbrali gozd. Zgodaj zjutraj se odpravimo v listnati in iglasti gozd. Opozorimo učence na primerno obutev (kljub popolnoma suhemu poletnemu vremenu). Predvide-

ki, és elvágja a párbeszédet), előkészítjük a következő fázist, amely maga a kutatás. A közös megállapodás elmaradása motivációs tényező a szociális környezetben (a háttérben munkál a gondolat: majd meglátod, hogy nekem van igazam).

Példaként megvizsgáljuk két felismerés összehasonlítását: a vizet beissza a talaj, a víz megáll a tavacskában (a cél: a vízbehatolás fogalmának megértése). Következik a kérdés: Miért?

A probléma meghatározása és kutatás

A kutatást meg kell tervezni. A tervezés első fázisa a probléma pontos meghatározása. Figyelembe vesszük a probléma típusát is. A bonyolultabb, jól strukturált problémákat felosztjuk osztályozási problémákra (Vízi állat a béka?) és előrejelzési problémákra (Mi történne, ha a víz behatolna a talaj minden rétegébe?). A probléma jellege szerint a kutatás elvégezhető a terepen vagy az osztályteremben. A kutatás megkezdése előtt meg kell tervezni az eljárást, amellyel bizonyítható és szemléltethető az alapelgondolás. Ha felvetődött a gondolat, hogy a tavacska azért marad meg, mert alatta a vizet át nem eresztő réteg van, akkor olyan kísérletet kell tervezni, amellyel ez az elképzelés alátámasztható vagy megcáfolható. Ha a kísérlet megcáfolja az elképzelést, annak képviselőjénél kognitív konfliktus lép fel. Ebben az esetben a probléma lényege a következő: Egyformán hatol be a víz a különböző talajokba? Különböző módon hatol be a víz a különböző talajokba?

Kísérlet: Joghurtos poharak alját kilyukasztjuk, a poharakat megtöltjük földdel, és egyforma mennyiségű vizet töltünk bele (a csapból). Megszámoljuk, hogy adott idő alatt hány csepp víz távozik a pohár alján levő lyukból. A mérési eredményeket feljegyezzük. Ugyanazzal a földdel ismét megtöltjük a poharakat, beléjük töltünk a tavacskából, patakból és a csapból származó vizet, megszámláljuk az adott idő alatt eltávozó vízcseppeket, és feljegyezzük az eredményeket. Levonjuk a következtetést különböző földfajták áteresztőképességéről.

A lyukon át eltávozott és a betöltött víz összehasonlításakor megjelenik egy újabb probléma. Hová tűnt a különbség? Benne maradt a földben (ami nedves lett). De be tudjuk-e ezt bizonyítani? (A nedves föld felhevítése és a belőle elpárolgó víz kikondenzálása eszközigenyes kísérlet, amit inkább bemutató keretében tanácsos elvégezni.) A nedves és száraz föld összehasonlító mérlegelése pedig azért kérdéses, mert ebben az életkorban a gyerekek még nem ismerik az anyagmegmaradás, a térfogat és a súly fogalmát.) Azt viszont megállapíthatjuk, hogy a föld mely összetevői úsznak, melyek lebegnek, és melyek süllyednek el a vízben. Ezzel kapcsolatban a gyerekek soha nem fogynak ki az elgondolásokból.

vamo, kaj bomo v gozdu našli zanimivega za ogled in glede na to skupaj z učenci načrtujemo potrebne učne pripomočke in literaturo (tako kot v prejšnjem primeru). Razdelimo si dolžnosti, dogovorimo se o čim tišji in neopazni hoji po gozdu, da bi lahko slišali zvoke gozda.

Doživljanje gozda

V največji možni tišini pridemo v gozd in opazujemo. Gre za zaznavanje, ki ga usmerjamo z vprašanji: Kakšna so tla, ko hodimo po njih (trda/mehka, koraki se slišijo/se ne slišijo, tla zadušijo korake)? Kakšna je svetloba, zakaj nam migota pred očmi? Ali ima deblo vonj, ali se ta vonj razlikuje od vonja lista ali od vonja mahu? Ali je vonj mahu bolj podoben vonju prsti ali lista? Kakšen vonj ima zrak v gozdu v primerjavi z mestnim? Kaj slišimo v gozdu? Ali prepoznamo vse zvoke, ki jih slišimo? Po možnosti posnamemo zvoke za kasnejše prepoznavanje. Slepo otipamo lubje hrasta, smreke, bukve itn. Enake dejavnosti ponovimo v listnatem in iglastem gozdu.

Nesistematično opazovanje

Pustimo otroke neusmerjeno opazovati tisto, kar jih zanima. To je faza ugotavljanja interesov. Enako kot v prejšnjem primeru, če je to potrebno, jih po določenem času umirimo in še enkrat usmerimo k poslušanju zvokov. Poslušamo tišino. Ali je v mestu sploh kdaj možno slišati tišino? Prav tako lahko po potrebi ponovimo dejavnosti, prikazane v prvem primeru.

Sistematično opazovanje, poimenovanje, opisovanje

Kam bo učitelj usmeril opazovanje, je odvisno od cilja, ki ga zasleduje. V primeru, da je to rosa in proces nastanka rose, jih bo učitelj opozoril na njihove mokre čevlje.

V primeru, da je cilj obvladovanje sistematičnega opazovanja rastlin, jih bo usmeril k posameznim iglastim drevesom ter ugotavljanju razlik in podobnosti.

V primeru, da je cilj ugotavljanje bogastva in raznolikosti življenja, jih bo usmeril k opazovanju živali npr. na veji in v prsti pod vejo.

Po usklajevanju glede na cilj, ki si ga je učitelj zastavil, in izražene interese učencev, skupine načrtujejo, kako bodo kaj počele in kaj bodo pri tem potrebovale. To načrtovanje je potrebno natančno voditi z vprašanji.

V prvem primeru ni potrebno posebno opazovanje, ker so učenci direktno usmerjeni k problemu mokrih nog. Natančna opredelitev problema v razgovoru je: Za-

Ha különböző csoportoknak eltérő problémákat adunk, minden csoport a leírt módon tervezi meg kísérletét.

A kutatás végrehajtása

A kísérletet, miután végeztünk a megtervezésével, ténylegesen elvégezzük az osztályteremben vagy a terepen. A végrehajtáshoz tartozik a segédeszközök előkészítése, a kísérlet elvégzése, az eredmények feljegyzése és feldolgozása matematikai, grafikus vagy szöveges formában, és beszámoló írása az elvégzett munkáról. A célok magától értetődőek. Közéjük tartozhat például a hisztogram készítése és az olvasás, a számolás, megismételt kísérletek esetén a hibaszámítás, a beszámolóírás stb. megtanulása és begyakorlása.

Beszámolás és értékelés

A csoportok beszámolóban ismertetik kutatási és kísérleti eredményeiket. Ezt követi a megbeszélés, amely a kísérleti munka mellett hozzájárul a tanulók tudásának építéséhez (különösen akkor, ha például az eredmények ellentmondóak, egyes dolgok nem világosak stb.), valamint az elvégzett munka értékelése. Értékeljük az egyes csoportok által megtett út megközelítéseit és megoldásait, valamint a beszámolók eleganciáját és funkcionalitását. Ebben a fázisban alakítjuk ki az értékelési kritériumokat.

Az elvégzett munka értékelési kritériumait a TEMPUS korai természettudományi projektjéből vehetjük át, ahol a hangsúly a saját és idegen eredményekhez/megállapításokhoz való kritikus viszonyuláson (ez az eredményekkel kapcsolatos kérdésekben és vitában mutatkozik meg), az objektivitáson, érzékenységen, kíváncsiságon és gondolati rugalmasságon van.

A tanár számára diagnosztikai jelentőségűek a (nem szisztematikus és szisztematikus) megfigyelés módjára, a magyarázatok és előrejelzések megformálására, a kutatás megtervezésére és lefolytatására, valamint a beszámoló kialakítására és a beszámolásra vonatkozó fontos információk.

Megállapodás a munkáról mint kiindulási motiválás

PÉLDA: ERDŐ

Az erdő példája: (ebben a példában csak általános sémát adunk a didaktikai rendszerre)

kaj so tla mokra, če je suho in jasno poletno vreme? Preidemo direktno na razlage učencev, kako nastane rosa. Dokazni eksperiment pustimo za delo v učilnici in jih usmerimo k opazovanju drugih reči.

V drugem primeru sistematičnega opazovanja, poimenovanja in opisovanja gre za opazovanje celotnega podsistema gozda ter analizo – členjenje sistema na podsysteme: na krošnje, podrast in tla oz. za členjenje na posamezna drevesa. Nadaljnje členjenje se usmerja na veje, liste, deblo, korenine, plodove. Vse reči učenci poimenujejo samostojno s pomočjo knjig, učitelj čim manj odgovarja na vprašanja, ker je uporaba literature prav tako eden od ciljev, ki ga zasleduje. Opazovanje in opisovanje (po spominu) listnatega in iglastega gozda pozimi, poleti, jeseni, spomladi. Učenci ugotovijo, da listi odpadejo, iglice pa ne odpadajo. Ugotavljajo, katere živali so slišali v listnatem in katere v iglastem gozdu. O opazovanjih pripravijo poročilo.

V tretjem primeru pod vejo postavijo rjuho, stresejo vejo in pogledajo, kaj je padlo nanjo.

Preštejejo živali, vsako posebej opazujejo s povečevalnim steklom, opišejo in poimenujejo jo s pomočjo literature, izkopljejo 1 kvadratni decimeter prsti in prav tako na beli rjuhi ugotavljajo, koliko in katere živali so izkopali. Vsako opišejo in poimenujejo s pomočjo literature. Po opravljenem delu vrnejo vse v prejšnje stanje. Pripravijo poročilo.

Poročanje

Poročanje poteka tako, kot je opisano v prvem primeru; učitelj spodbuja vprašanja drugih učencev, tudi sam sprašuje, če kaj ni jasno.

Primerjanje in razvrščanje

Ob problemu mokrih nog gre za primerjanje letnih časov in rose v posameznih letnih časih.

V primeru sistematičnega opazovanja gre za primerjanje listnatega in iglastega gozda v vseh sestavinah strukture in procesa. Najprej gre za primerjanje in iskanje skupnih lastnosti bukev, hrasta itn. ter razvrstitev med listnata drevesa, smreke, jelke itn. in razvrstitev med iglasta drevesa, nato pa še primerjanje iglastega in listnatega gozda ter iskanje skupnih in različnih značilnosti. Primerjanje pripelje do ugotovitev, da ima listnati gozd podrast, iglasti pa ne, da listi jeseni odpadejo, iglice pa ne (odpadajo enakomerno celo leto). Prej ali slej se bo nekaterim otrokom posta-

Elképzelhető, hogy a tavacska és a patak helyett az erdőt választják a tanulók. Ebben az esetben kora reggel felkerekedünk, és kirándulunk a lombos és tűlevelű erdőbe. Figyelmeztetjük a tanulókat a zárt lábbeli fontosságára (száraz nyári időben is). Elmerengünk azon, hogy milyen érdekességeket fogunk találni az erdőben, és ennek megfelelően előkészítjük a segédeszközöket és a szakirodalmat (mint az előző példában). Kiosztjuk a feladatokat, megállapodunk, hogy a lehető legcsendesebben és leghézszevételenebbül járunk az erdőben, hogy meghallhassuk hangjait.

Az erdő megtapasztalása

A legnagyobb csendben belopakodunk az erdőbe, és elkezdjük a megfigyelést. Érezkenni kívánjuk az erdőt, és ezt szolgálják kérdéseink: Milyen talajokon járunk (kemény/puha, a lépések hallatszanak/nem hallatszanak, a talaj elnyeli a lépések zaját)? Milyenek a fényviszonyok, miért villóznak a fénysugarak? Van-e a fatörzsnek illata, és különbözik-e a levél vagy moha illatától? A moha illata inkább a talajéhoz vagy a levéléhez hasonlít? Milyen illata van a levegőnek az erdőben a városi levegőhöz képest? Mit hallunk az erdőben? Felismerjük-e az összes hangot, amit hallunk? Ha lehet, felvesszük a hangokat későbbi felismeréshez. Csukott vagy bekötött szemmel megtapogatjuk a tölgyfa, fenyőfa, bükkfa stb. kérgét. Elvégezzük ugyanazokat a tevékenységeket a lombos és a tűlevelű erdőben.

Nem szisztematikus megfigyelés

Hagyjuk a gyerekeket, hogy zavartalanul megfigyeljék, ami érdekli őket. Ez az érdeklődés megalapozásának fázisa. Az előző példához hasonlóan lecsitítjuk őket, amikor kell, és megkérjük őket, hogy hallgassák a hangokat. Hallgatjuk a csendet. Lehetséges ez a városban? Szükség szerint megismételhetjük az előző példában látott tevékenységeket is.

Szisztematikus megfigyelés, megnevezés, leírás

Az, hogy a tanár mire irányítja a megfigyelők figyelmét, a kitűzött céltól függ. Ha ez a harmat jelenségének és keletkezésének megismerése, felhívja a figyelmüket a vizes cipőjükre.

Ha a cél a növények szisztematikus megfigyelésének elsajátítása, tűlevelű fákhoz küldi őket, hogy megfigyeljék a különbségeket és hasonlóságokat.

Ha az élet sokszínűségét kívánja megismertetni velük, akkor az élőlényeket figyelteti meg, például az ágakon és az ágak alatt a talajban.

vilo vprašanje, zakaj v iglastih gozdovih ni podrasti, zakaj listi jeseni odpadejo itn. To je izhodišče za naslednjo fazo – natančno opredelitev problema.

V tretjem primeru gre za ugotavljanje skupnih značilnosti živali, ki živijo v tleh in skupnih značilnosti živali, ki živijo na veji, ter ugotavljanje razlik med tema dvema skupinama. Sledi prav tako vprašanje, zakaj se pojavljajo te razlike med skupinami živalic.

Napovedovanje in socialno-kognitivni konflikt – notranja motivacija

Vprašanje pri prvem primeru – mokre noge: Zakaj nastane rosa poleti? Lahko predvidevamo hipotetične odgovore: vodo izločajo rastline, kondenzacija ob mrzlih tleh itn. Različni odgovori ob spodbujanju učitelja bodo izzvali socialni konflikt, v katerem bo vsak poskušal prepričati sošolce, da ima prav. Kognitivni konflikt pri posamezniku bo nastal ob raziskavi, ko (in če) bodo rezultati v nasprotju z učenčevimi razlagami.

Vprašanje v drugem primeru: Zakaj v iglastih gozdovih ni podrasti? Hipoteze: ker prst ni dobra, ker primanjkuje vode, zaradi osvetljenosti (sonca) itn. Nadaljnja vprašanja: Zakaj listavcem odpadejo listi, iglavcem pa ne?, Ali kdaj tudi iglavcem odpadejo iglice (pri tem je izvzet macesen)?, Ali smo videli kakšen iglavec brez iglic?, Kaj je vzrok za iglavce brez iglic (to je lahko prva stopnička pri kasnejši obravnavi vpliva kislega dežja kot tipične okoljevarstvene teme)?

V tretjem primeru (ki je prva stopnica k poznavanju prilagoditve živali na življenjsko okolje) so lahko hipoteze učencev različne. Glede na postavljene hipoteze konkretiziramo problem.

Opredelitev problema in raziskovanje

Glede na postavljene hipoteze problem natančno opredelimo. V prvem primeru, če gre za hipotezo o kondenzaciji na mrzlih tleh, bo treba opraviti meritve temperature tal in zraka v različnih letnih časih, kar po zahtevnosti in trajanju verjetno presega prvo obdobje šolanja.

V drugem primeru - pri hipotezi, da v tleh primanjkuje vode, gre za eksperiment o količini vode v prsti listnatega in iglastega gozda. Pri hipotezi kvalitete prsti gre za gojenje rastlin v eni in drugi prsti. Pri hipotezi osvetljenosti gre za merjenje osvetljenosti iglastega in listnatega gozda ter eksperiment vpliva osvetljenosti na rast rastlin.

A tanár által kitűzött cél és a tanulók által kifejezett érdeklődés egyeztetését követően a csoportok megtervezik, hogyan viszik véghez, amit elkezdtek, és mire lesz szükségük ehhez. Ezt a tervezést kérdésekkel pontos mederben kell tartani.

Az első példában nincs szükség tüzetes megfigyelésre, mert a tanulók közvetlenül szembesülnek a vizes cipő problémájával. A problémát beszélgetéssel pontosítjuk: Miért nedves a talaj, amikor száraz és felhőtlen nyári idő van? Közvetlenül rátérünk a tanulók magyarázataira a harmat keletkezéséről. Megengedjük az osztálynak a bizonyító kísérletezést, és más dolgok megfigyelésére irányítjuk figyelmüket.

A szisztematikus megfigyelés, megnevezés és leírás második példája az erdő teljes alrendszerének megfigyeléséről és elemzéséről szól – a tanulók a rendszert alrendszerekre (korona, aljnövényzet és talaj), illetve egyes fákra tagolják. A további tagolás középpontjában az ágak, levelek, törzs, gyökerek, gyümölcsök állnak. A tanulók minden dolgot önállóan, könyvek segítségével neveznek meg. A tanár a lehető legkevesebb kérdésre válaszol, mert a célok közé tartozik a szakirodalom használata is. A téli, nyári, őszi és tavaszi lombos és tűlevelű erdő megfigyelése és leírása (emlékezetből). A tanulók megállapítják, hogy a lombos falevelek lehullnak, a tűlevelek pedig kihullnak. Megállapítják, milyen állatok hangját hallották a lombos és a tűlevelű erdőben. Megfigyeléseikről beszámolót készítenek.

A harmadik példában az ág alá fóliát terítenek, megrázzák az ágot, és megnézik, mi hullott a fóliára.

Megszámolják az állatokat, mindegyiket megfigyelik nagyítóval, leírják, és szakirodalmi segítséggel megnevezik őket, kiásnak egy négyzetdeciméter földet, fehér szövetre terítik, és megszámlálják, milyen állatokat ástak ki és hányat. Mindezt leírják, és szakirodalmi segítséggel megnevezik. A munka végeztével mindent visszaállítanak eredeti állapotába. Beszámolót készítenek.

Beszámolás

A beszámolás az első példánál leírtak szerint folyik: a tanár kérdések feltevésére buzdítja a többi tanulót, és maga is kérdez, ha valami nem világos.

Összehasonlítás és osztályozás

A vizes cipők problémája esetén az évszakok és az évszakokban a harmatképződés összehasonlításáról van szó.

A szisztematikus megfigyelésnél a lombos és a tűlevelű erdőt hasonlítják össze azok minden struktúrájában és folyamatában. Először összehasonlítják a bükkös, tölgyes stb. Állományt, és megkeresik közös tulajdonságaikat, majd a fákat lombos

Izvajanje raziskovanja

Po natančni opredelitvi hipoteze (problema raziskovanja) te eksperimente v učilnici ali na terenu tudi izvedemo. V izvedbo sodi priprava pripomočkov, izvedba eksperimenta, zapisovanje rezultatov, urejanje rezultatov v preglednice (npr. merjenje rasti rastline pri različni osvetljenosti nekaj tednov in vnašanje v graf) ter pisanje poročila o opravljenem delu. Sledi razprava in vsa ostala opravila kot v prvem primeru.

Evalvacija

Evalvacija vseh postopkov (načrtovanja, izvajanja eksperimenta, komunikacije) in rezultatov omogoča razvoj 'metakognicije'.

Kriteriji za spremljanje učenčevih dosežkov

Področje konkretnih naravoslovnih dejavnosti učencev (spoznavni postopki):

- Pri opazovanju rastlin ter pri primerjanju dveh ali več rastlin bodo upoštevali vse relevantne sestavine (korenine, steblo, liste, cvetove, okolje, v katerem raste, itn. (možne vsebine: gozd, npr. smreka in hrast, travnik, npr ...).
- Pri razvrščanju rastlin bodo uporabljali naslednje ključne: po obliki korenin bodo znali poljubno rastlino razvrstiti v ..., po obliki listov bodo znali poljubno rastlino razvrstiti v ... (možne vsebine: gozd, travnik, polje ...).
- Pri zbiranju rastlin bodo znali praktično izdelati herbarij.
- Pri opazovanju in primerjanju različnih živali bodo upoštevali vse relevantne sestavine: način prehranjevanja, razmnoževanja itn. (možna vsebina: mlaka, potok ... za vodne živali, gozd, travnik za ...).
- Pri razvrščanju živali bodo upoštevali vse relevantne vidike za izbrani ključ (ključ npr. zimsko spanje).
- Pri opazovanju in primerjanju življenjskih prostorov bodo upoštevali ...
- ...

Poznavanje, razumevanje in uporaba reprezentacijskih modelov:

- Znati poimenovati in opisati rastline, živali, njihov način življenja in življenjske prostore (našteti rastline, živali in življenjske prostore).
- Poznati in razumeti naslednje pojme: npr. listnato drevje, iglasto drevje itn. (možna vsebina: gozd).
- ...

Načrtovanje naravoslovnega raziskovanja učencev:

- Glede na izbrani primer znajo zapisati načrt raziskave v vseh relevantnih sestavinah.

és tűlevelű csoportra osztják, majd a tűlevelűeket osztják tovább, majd összehasonlítják a tűlevelű és a lombos erdőt, és megkeresik közös és eltérő tulajdonságait. Az összehasonlítás eredményeként megállapítják, hogy a lombos erdőben van aljnövényzet, a tűlevelűben nincs, a lombos levelek lehullnak ősszel, a tűlevelek pedig nem (azok kihullnak, az év során egyenletesen). Előbb-utóbb megkérdezi valamelyik gyerek, hogy hogyan is van az, hogy a tűlevelű erdőben nincs aljnövényzet, miért hullnak le a lombos levelek ősszel stb. Ez a következő fázis – a pontos problémameghatározás – kezdete.

A harmadik példában a talajban élő állatok közös tulajdonságait és az ágakon élő állatok közös tulajdonságait vizsgálják, és megállapítják a két csoport eltéréseit. Ezt is kérdések követik, hogy mi okozza ezeket a különbségeket a két állatcsoport között.

Előrejelzés és szociális-kognitív konfliktus – belső motiváció

Kérdés az első példában – vizes cipők: Mitől keletkezik harmat nyáron? Sokféle válasz lehetséges: izzadnak a növények, kondenzálódik a légnedvesség a hideg talajon stb. A tanár buzdítására adott eltérő válaszok szociális konfliktust teremtenek, ahol mindenki igyekszik meggyőzni társait, hogy neki van igaza. Az egyénnél akkor lép fel kognitív konfliktus, amikor (és ha) az eredmények ellentmondanak a tanuló értelmezésének.

A második példában a kérdés a következő: Miért nincs a tűlevelű erdőben aljnövényzet? Feltételezések: mert nem jó a talaj, mert hiányzik a nedvesség, nincs elég fény (benapozás) stb. További kérdések: Miért hullajtja el a leveleit a lombos erdő, a tűlevelű viszont nem? Előfordul-e, hogy a tűlevelek is kihullnak (például a karcsonyfaból, aztán porszívózhatjuk őket)? Látott-e már valaki tűlevelű fát tűlevel nélkül? Mitől vesztek el leveleiket a tűlevelű fák? (Ez lehet az első lépés a savas eső mint tipikus környezetvédelmi téma későbbi feldolgozása felé.)

A harmadik példában (amely az első lépés az élőlények életterükhöz való alkalmazkodásának megismerése felé) szintén eltérhetnek a tanulók feltételezései. A feltételezések alapján konkretizáljuk a problémát.

A probléma meghatározása és a kutatás

A feltételezések – tudományosan felállított hipotézisek – alapján pontosítjuk a problémát.

Az első példában, ha a feltételezés a légnedvesség hideg talajon való kicsapódásáról szól, meg kell mérni a talaj és a levegő hőmérsékletét a különböző évszakokban,

- Glede na izbrani problem 'določiti prepustnost različne prsti' znajo zapisati vse relevantne sestavine raziskave:
 - o načrtovanje eksperimenta (odvisna sestavina – število kapljic; neodvisna – prst);
 - o izvajanje raziskave in zbiranje podatkov (zbrati prst, preluknjati jogurtove lončke, naliti vodo, šteti kapljice itn; večkratna ponovitev, prikaz podatkov, napake merjenja itn);
 - o interpretacija rezultatov raziskave (kaj je ugotovljeno);
 - o formuliranje zaključkov raziskave (zakaj so rezultati prav taki; možna vsebina: mlaka, potok, gozd, travnik, cesta itn.).

Izvajanje naravoslovnih raziskav:

- uporaba orodij, rutin, procedur in znanstvenih procesov za konkretni primer.

Poznavanje, razumevanje in uporaba naravoslovnih zakonitosti in teorij, npr.:

- na osnovi rezultatov različne prepustnosti tal ugotovimo nujne pogoje za nastanek mlake, potoka, podtalnice (našteti so konkretni pogoji);
- usvojeno vedenje, kako narediti svojo mlako.

Vrednotenje oz. poznavanje, razumevanje in uporaba kriterijev vrednotenja v naravoslovju:

- kritičnost (ovrednotenje narejene lastne mlake: uresničljivost in ugotavljanje, ali ustreza okolju ali je dobro, da je tam ipd.).

Spoznavni postopki pa istočasno odpirajo vrata medpredmetnim povezavam, kar je razvidno iz naslednjega primera povezanosti naravoslovja in jezika.

PRIMER: OPIS RASTLINE



Primer:
OPIS RASTLINE
(od naravoslovja do jezika)

Terensko delo – v živo si ogledimo rastlino na sliki.

Katera rastlina je to?

Nesistematično opazovanje rastline:

Kako bi prišli do odgovora? Napišimo vse, kar vidimo, in primerjajmo z opisi v knjigah.

ami komplexitásában és időigényében valószínűleg meghaladja az első osztályosok lehetőségeit.

A második példában, ha a feltételezés arról szól, hogy hiányzik a nedvesség a talajból, meg kell mérni a lombos és a tűlevelű erdő talajának víztartalmát. Ha a feltételezés a talaj minőségéről szól, növényeket kell termesztetni a kétfajta talajban. Ha a feltételezés a benapozásról szól, meg kell mérni a tűlevelű és lombos erdőben a fényviszonyokat, és kísérlettel meg kell határozni a fény hatását a növények növekedésére.

A kutatás végrehajtása

A hipotézisek (a kutatási probléma) pontosításakor a kísérleteket elvégezhetjük az iskolában vagy a terepen. A végrehajtáshoz tartozik a segédeszközök előkészítése, a kísérlet elvégzése, az eredmények áttekinthető bemutatása (például a növények fejlődésének mérése több héten át, különféle megvilágítások mellett, és az eredmények grafikus ábrázolása), és beszámoló írása az elvégzett munkáról. A megbeszélés és minden más az első példa kapcsán leírtak szerint zajlik.

Értékelés

Az eljárások (tervezés, a kísérletek elvégzése, kommunikáció) és az eredmények értékelése lehetővé teszi a „metakogníció” kialakulását.

Kritériumok a tanulók eredményeinek monitorozására

A tanulók konkrét természettudományi tevékenységei (kognitív folyamatok):

- A növények megfigyelésekor és két vagy több növény összehasonlításakor figyelembe veszik-e az összes releváns összetevőt (gyökér, törzs, levél, virág, életkörnyezet stb.
(lehetséges tartalom: erdő, például fenyő és tölgy, rét, például ...).
- A növények osztályozásakor alkalmazzák-e a következő kulcsokat: a gyökér formája szerint minden növényt be tudnak sorolni a következő kategóriákba: ..., a levél formája szerint minden növényt be tudnak sorolni a következő kategóriákba: ... (lehetséges tartalom: erdő, rét, mező stb.).
- Növények gyűjtésekor a gyakorlatban képesek-e herbáriumot összeállítani.
- A különféle állatok megfigyelése és összehasonlítása kapcsán figyelembe veszik-e az összes releváns összetevőt, táplálkozási és szaporodási módot stb.
(lehetséges tartalom: tavacska, patak ... a vízi állatoknál, erdő, rét a következő élőlényeknél: ...).
- Az állatok osztályozásakor figyelembe vették-e a kiválasztott kulcs összes releváns aspektusát (a kulcsok felsorolása, például téli álm).

Sistematično opazovanje rastline:

Odgovorimo na štiri vprašanja: Kaj je to, kakšno je (iz česa je sestavljeno), kje se nahaja (rase), čemu je namenjeno (uporaba)?

Kaj je to (nadredni pojem)?

- Rastlina, grm ...

Kakšno je (zaznavne lastnosti)?

Opazujemo določene lastnosti:

- Velikost (majhen – velik)
- Obliko (suličast, valjast, stožčast, zvezdast, podolgovat, zaobljen, šilast, zašiljen, razvejan ...)
- Višino (nizek – visok)
- Barvo (moder, zelen, rumen ...)
- Težo (lahek – težak)
- Starost (mlad – star)
- Tip (gladek – hrapav)
- Vonj (značilen – neznačilen)
- Čvrstost (čvrst – mehak)

Kakšno je (iz česa je sestavljeno)?

- Steblo, poganjki, listi in cvetovi.
- Obseg stebela je 10 cm, lubje je zelene barve.
- Iz stebela izraščajo šopi šibastih poganjkov, dolgih od 30 do 40 cm.

Kakšni so sestavni deli (zaznavne lastnosti)?

- Listi so spiralasto razvrščeni, dolgi od 1 do 2 cm, široki povprečno 0.5 cm, listni rob je gladek, listi kmalu odpadejo.
- Cvetovi so živo rumeni, veliki, metuljasti, nahajajo se na koncu poganjkov. V cvetu je deset prašnikov, ki so cevasto zrasli in lepo dišijo.
- Plodovi so od 4 do 8 cm dolgi stroki, široki od 0,5 do 0,8 cm, sivo črne barve.
- Strok vsebuje 6 do 8 semen, ki so okroglasta, svetleča in kostanjevo rumene barve.
- Strok se odpira z dvema loputama, zato imenujejo ljudje rastlino pokalica.

Kje rase?

- Na opuščениh obdelovalnih površinah na prisojnih legah.

Čemu je namenjena (uporaba)? (Anketa domačinov)

- Mlade veje uporabljajo za privezovanje paradižnika in trte, za izdelavo metel, pletenje košar ...

- Az életterek megfigyelése és összehasonlítása során figyelembe vették-e ...
- ...

A reprezentációs modellek ismerete, megértése és használata:

- Meg tudják nevezni és le tudják írni a növényeket, állatokat, életmódjukat és élettérüket (a növények, állatok és életterek felsorolása).
- Ismerik és értik a következő fogalmakat: például lombos fák, tűlevelű fák stb. (lehetséges tartalom: erdő).
- ...

A tanulók természettudományi kutatásának megtervezése:

- A kiválasztott példát tekintve tudnak minden releváns összetevőt tartalmazó kutatási tervet írni.
- A kiválasztott problémát (különböző talajok áteresztőképességének meghatározása) tekintve le tudják írni a kutatás összes releváns összetevőjét:
 - o a kísérlet megtervezése (függő: a cseppek száma; független: talaj);
 - o a kutatás elvégzése és az adatok összegyűjtése (talajgyűjtés, a joghurtos poharak kilyukasztása, víz beletöltése, a cseppek megszámlálása stb.; többszöri megismétlés, az adatok bemutatása, mérési hibák stb.
 - o a kutatási eredmények értékelése (mit állapítottak meg);
 - o a következtetések levonása (miért éppen ezek az eredmények; lehetséges tartalom: tavacska, patak, erdő, rét, út stb.).
- ...

Természettudományi kutatások végrehajtása:

- eszközök, rutinok, eljárások és tudományos eljárások alkalmazása a konkrét példában.

A természettudományos törvényszerűségek és elméletek ismerete, megértése és használata:

- a talajok különböző áteresztőképességére vonatkozó eredmények alapján meghatározzák a tó, patak, talajvíz kialakulásának szükséges feltételeit (konkrét feltételek felsorolásával);
- megszerzett tudás arról, hogyan lehet saját tavacsát készíteni.

A természettudományos értékelési kritériumok értékelése, ismerete, megértése és használata:

- kritikusság (a létrehozott saját tavacska értékelése: megvalósíthatóság, és annak megállapítása, megfelel-e a környezetének, és jó-e, hogy ott van stb.).

Opis

[illegible]

A kognitív folyamatok egyidejűleg ajtót nyitnak a multidiszciplinaritás felé, a természettudomány és a nyelv összefonódását szemléltető következő példa szerint.

PÉLDA: NÖVÉNY LEÍRÁSA



A növények leírásának példája (a természettudománytól a nyelvig)

Terepmunka – megnézzük a képen látható élő növényt.

Milyen növény ez?

A növény nem szisztematikus megfigyelése:

Hogyan lehet megtalálni a választ? Felírunk mindent, amit látunk, és összehasonlítjuk a könyvekben levő leírásokkal.

A növény szisztematikus megfigyelése:

Válaszolunk a négy kérdésre: Mi ez, milyen (miből van), hol található (hol nő/term), mire való (felhasználási terület)?

Mi ez? (fölérendelt fogalom)

- Növény, bokor ...

Milyen? (ismertetőjegyek)

Megfigyeljük meghatározott tulajdonságait:

- Méret (kicsi – nagy)
- Forma (lándzsás, hengeres, kúpos, csillagszerű, hosszúkás, gömbölyded, tüskés, kicsúcsosodó, elágazó ...)
- Magasság (alacsony – magas)
- Szín (kék, zöld, sárga ...)
- Súly (könnyű – nehéz)
- Életkor (fiatal – öreg)
- Tapintás (sima – durva)
- Illat (jellegzetes – nem jellegzetes)
- Keménység (kemény – lágy)

Preberemo nekaj opisov.

Kaj je skupno večini opisov?

Družina _____ *Deli rastline* _____

Uporabnost _____ *Čas cvetenja* _____

Rastišče _____

Oceni svoj opis glede na naslednje značilnosti:

Kakšne so razlike glede značilnosti (dobrega) opisa:

- Natančnost (navedeni so vsi sestavni deli opisovanega).
- Jasnost (ob vsakem sestavnem delu so navedene njegove lastnosti).
- Nazornost (predmet je opisan tako, da si ga bralec lahko predstavlja).
- Jedrnatost (opis vsebuje le predmet opisovanja).
- Zanimivost (bralec se seznani s prednostmi in pomanjkljivostmi opisanega: izve tudi kaj zanimivega, manj znanega).

Jezikovne značilnosti opisa:

- Pisec je v ozadju, čustva niso izražena (objektivnost zapisa).
- V besedilu so strokovni izrazi (če imamo slovenske, ne uporabljajmo tujih/prevzetih).
- Uporabljeni glagoli ne pomenijo dejanj (prevladuje raba: *je*, *služi*, *sestoji*, *vsebuje*, *ima* ...); težišče pri tvorbi besedila ni na rabi glagolov (v ospredju so predvsem samostalniki in pridevniki).
- Glagoli so v sedanjiku, ki ima pomen brezčasnosti.
- Besede so enopomenske; značilna je pomensko natančna raba poimenovanj.
- Besedilo je strukturirano tako, da sledi fazam opazovanja (grajeno je na osnovi logičnega zaporedja opazovanih enot, ni pa deljeno na uvod, jedro in končni del).

Milyen? (miből van)

- Szár, hajtások, levelek és virágok.
- A szár kerülete 10 cm, kérge zöld.
- A szárból 30–40 cm hosszú vesszőnyalábok hajtanak ki.

Melyek az összetevői? (ismertetőjegyek)

- A levelek spirális elrendezésűek, 1–2 cm hosszúak, átlagosan 0,5 cm szélesek, a levelek lehajlanak, szélük sima.
- A virágok élénksárgák, nagyok, pillangósak, a vesszőhajtások végén találhatók. A virágban tíz porzó található, ezek csőszerűek és finom illatúak.
- A termés 4–8 cm hosszú 0,5–0,8 cm széles hüvely formájú, szürkésfekete színű. 6–8 mag található benne; a magok kerek formájúak, fényesek és gesztenyebarna és sárgás színűek. A hüvely kettényílik, ezért a helyiek a növényt „pokalicának” is hívják.

Hol terem?

- Elhagyott művelt területeken, napos lejtőkön.

Mire való? (felhasználási terület) (Megkérdezik a helyi lakosokat)

- A fiatal hajtásokat paradicsom és szőlő kötözésére, seprűkészítésre, kosárfonásra stb. használják.

Leírás

Zaključek

Namen naštetih primerov ni podajanje receptov učitelju za izvajanje pouka v konkretnem razredu. Konkretizacijo izvedbe pouka lahko opravi samo učitelj glede na okolje, v katerem pouk poteka, glede na opremljenost učilnic ter glede na učence v razredu. Namen podanih primerov je boljše razumevanje nekaterih trditev, predvsem pa, da aktualizacija izobraževanja in poudarek na motivaciji učencev za učenje zahtevata drugačno pojmovanje znanja in učenja ter v skladu s tem tudi didaktični pristop, ki se bistveno razlikuje od klasičnega pristopa (napoved smotra, preverjanje predznanja, uvajanje v novo snov, ponavljanje, utrjevanje in ocenjevanje). Z drugimi besedami: metoda ustne razlage v frontalni obliki ni združljiva z uresničevanjem ciljev, kot so razvijanje spoznavnih postopkov in spretnosti, kot so opazovanje, poimenovanje, opisovanje, primerjanje, razvrščanje itn. ter komunikacijskih in drugih spretnosti, stališč itn.

Olvassunk el néhány leírást

Mi a közös a leírásokban?

Család _____ A növény részei _____
 Felhasználási mód _____ Virágzási időszak _____
 Termőhely _____

Értékelj leírásodat a következő ismérvek szerint:

Melyek az eltérések a (jó) leírás ismérveitől:

- Pontosság (a leírásban minden összetevő szerepel).
- Világosság (minden összetevőnél fel vannak sorolva annak tulajdonságai).
- Képszerűség (a tárgy úgy van bemutatva, hogy az olvasó elképzelhesse).
- Tömörség (a leírás a tárgyra szorítkozik).
- Érdekesség (az olvasó megismeri a leírt tárgy előnyeit és hátrányait, megtud valami érdekes, kevésbé ismert dolgot).

A leírás nyelvi ismertetőjegyei:

- A szerző a háttérben marad, nem fejezi ki érzéseit (objektivitás).
- A szöveg szakkifejezéseket tartalmaz (ha egy fogalomra van magyar szó, akkor nem használ helyette idegen szót).
- A felhasznált igék nem a tevékenység megjelenítését szolgálják (biztosítva van a *van, szolgál, áll valamiből, tartalmaz, rendelkezik valamivel ...* dominanciája); a szövegben a hangsúly nem az igéken van (inkább a főnevek és mellénevek középpontba állításának biztosítása a törekvés).
- Az igék jelen időben állnak, ami az időtlenséget emeli ki.
- A szavak egyértelműek; jellemző a megnevezések szemantikailag pontos használata.
- A szöveg szerkezete a megfigyelés fázisait követi (a megfigyelt egységek logikai sorrendjére épül, nem a bevezetés-tárgyalás-befejezés szentháromságára).

Befejezés

A felsorolt példákkal nem kész tanítási recepteket kívánok adni a tanároknak. A konkrét megoldásokat mindig a tanárnak kell megtalálnia, az oktatási környezethez, az osztályterem felszereltségéhez és a tanulókhoz igazítva. A példákkal inkább azt kívántam

LITERATURA:

- Blažič, Marjan, Strmčnik, France, Poljak, Vladimir, Marentič Požarnik, Barica, Cenčič, Mira(1991): Izbrana poglavja iz didaktike, Pedagoška obzorja
- Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (Eds.). (2001). A taxonomy for learning, teaching and assessing: A revision of Bloom's Taxonomy of educational outcomes: Complete edition, New York : Longman
- Bognar, Ladislav, Matijević, Milan (2002): Didaktika, Sveučilište u Zagrebu
- Ferbar, Janez (1993): Tempusovo snopje, DZS
- Justin Janez (1992): Skrite učne vsebine in komunikacijska strategija, VIZ, ZRSŠ
- Margan, Urška (2003): Kaj poučujem to ocenjujem, ZRSŠ
- Martina Križaj Ortar (2008): Učenčeva sporazumevalna zmožnost v slovenščini, VIZ, ZRSŠ
- Marentič Požarnik, Barica (2003): Psihologija učenja in pouka, DZS
- Novak, Helena, Žužej Vera, Glogovec, Viktorija (2009): Projektno učno delo v vrtcih in osnovnih šolah, Didakta
- Piciga, Darja (1991): Prispevki razvojne psihologije k pouku naravoslovja – II del, Didakta,
- Rupnik Vec, Tanja (2011): Izzivi poučevanja – razvijanje kritičnega mišljenja, ZRSŠ
- Rutar Ilc Zora (2003): Pristopi k poučevanju, preverjanju in ocenjevanju znanja, ZRSŠ
- Strmčnik, France (2010): Problemski pouk v teoriji in praksi, Visokošolsko središče, Inštitut za raziskovalno in razvojno delo, Novo mesto

érthetőbbé tenni és szemléltetni, hogy a korszerű oktatásnak és a tanulók tanulásra való motiválásának hangsúlyozása a tudás és oktatás más fogalmi eszköztárát és ezzel más didaktikai megközelítését igényli, amely lényegesen különbözik a hagyományostól (a cél kitűzése, az előzetes ismeretek ellenőrzése, az új anyagok bemutatása, ismétlés, megerősítés és értékelés). Más szóval a kiállós, tanár beszél, tanuló hallgat módszer nem teszi lehetővé az olyan célok elérését, mint a kognitív folyamatok elsajátítása, a megfigyelés, a megnevezés, a leírás, az összehasonlítás, az osztályozás, a kommunikáció stb. készségeinek fejlesztése, álláspontok kialakítása és megvédése stb.

IRODALOMJEGYZÉK:

- Blažič, Marjan, Strmčnik, France, Poljak, Vladimir, Marentič Požarnik, Barica, Cenčič, Mira(1991): Izbrana poglavja iz didaktike (A didaktika válogatott fejezetei), Padagoška obzorja
- Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (Eds.). (2001). A taxonomy for learning, teaching and assessing (A tanulás, tanítás és értékelés taxonómiája): A revision of Bloom's Taxonomy of educational outcomes (Az oktatási eredmények Bloom-féle taxonómiájának felülvizsgálata): Complete edition, New York : Longman
- Bognar, Ladislav, Matijević, Milan (2002): Didaktika, Sveučilište u Zagrebu (Zágrábi Egyetem)
- Ferbar, Janez (1993): Tempusovo snopje, DZS
- Justin Janez (1992): Skrite učne vsebine in komunikacijska strategija (Rejtett tanulási tartalom és kommunikációs stratégia), VIZ, ZRSŠ
- Margan, Urška (2003): Kaj poučujem to ocenjujem (Amit tanítunk, azt értékeljük), ZRSŠ
- Martina Križaj Ortar (2008): Učenčeva sporazumevalna zmožnost v slovenščini (Tanulók szlovén nyelvű kommunikációs kompetenciája), VIZ, ZRSŠ
- Marentič Požarnik, Barica (2003): Psihologija učenja in pouka (A tanulás és tanítás pszichológiája), DZS
- Novak, Helena, Žužej Vera, Glogovec, Viktorija (2009): Projektno učno delo v vrtcih in osnovnih šolah (Óvodai és általános iskolai tanprojektek), Didakta
- Piciga, Darja (1991): Prispevki razvojne psihologije k pouku naravoslovja – II del (A fejlődéslelektan hozzájárulása a természettudományok tanításához – II. rész), Didakta
- Rupnik Vec, Tanja (2011): Izzivi poučevanja – razvijanje kritičnega mišljenja (Oktatási kihívások – a kritikus gondolkodás kifejlesztése), ZRSŠ
- Rutar Ilc Zora (2003): Pristopi k poučevanju, preverjanju in ocenjevanju znanja (A tanítás és a tudás ellenőrzésének és értékelésének megközelítései), ZRSŠ
- Strmčnik, France (2010): Problemski pouk v teoriji in praksi, Visokošolsko središče, Inštitut za raziskovalno in razvojno delo, Novo mesto (A problémaközpontú oktatás elmélete és gyakorlata, Felsőoktatási Központ, Kutató-Fejlesztő Intézet, Novo Mesto)

mag. Vida Gomivnik Thuma | Zavod Republike Slovenije za šolstvo

4. Pomen učnega jezika za kakovostno usvajanje znanja, sporazumevanje in razvijanje mišljenja

Uvod

V prispevku je težišče razmišljanja posvečeno pomenu in vlogi učnega jezika ter učnega pogovora kot njegove izjemno pomembne sestavine (pri dvojezičnem pouku zapisano velja za oba učna jezika). S poimenovanjem so zajeti različni pogledi na to področje, in sicer odnosni/spoznavni vidik, različne sporazumevalne dejavnosti kot sestavine celovitega razvijanja sporazumevalne zmožnosti učencev v knjižnem jeziku ter tudi oz. predvsem razvijanje zmožnosti (kritičnega) mišljenja učencev. Da bi se pri pouku vse to uresničevalo, je potreben poglobljen premislek učitelja o teh razsežnostih učnega jezika ter o uvajanju ustreznih oblik dela, zadolžitev, s katerimi se učenci v učnem procesu srečujejo, o vrstah in kakovosti vprašanj, ki jih zastavlja, ter o spodbudah in zahtevah, ki jih sporoča učencem glede njihovega sodelovanja v pedagoškem dialogu. Ozavestiti je treba tudi, da učenci pri vsakem predmetu usvajajo strokovni, t. i. akademski jezik, kar naj bi potekalo na ravni vseh sporazumevalnih dejavnosti (sprejemanje /poslušanje, branje/ in tvorjenje /govorjenje, pisanje/) ter tudi vseh sestavin sporazumevalne zmožnosti – jeziki posameznih strok se namreč ne razlikujejo le v besedišču (strokovna terminologija), temveč tudi v načinih razvijanja teme in po tem, katere vrste besedil oz. slogovnih postopkov (npr. opisovanje, pripovedovanje, razlaganje) prevladujejo v posameznem strokovnem diskurzu. Da to razmišljanje ni slovenska ekstravaganca, dokazuje tudi kratek uvid v intenzivnost evropskega razmišljanja o „jezikovnem“ vidiku učnega procesa.

Vidiki učnega jezika

V nadaljevanju so obravnavani različni vidiki učnega jezika (v dvojezični šoli sta dva, slovenščina in madžarščina, zato zapisano velja za oba): vsebinski, kognitivni v povezavi s komunikacijskim, zvrstni ter sporazumevalnodejavnostni. Obravnavani so zaporedno in ločeno, zato so relacije med njimi včasih bolj, drugič manj razvidne. S tako organizacijo gradiva želimo doseči večjo preglednost, treba pa se je zavedati, da je vse povedano (naj bi bilo) v učnem procesu ves čas in zelo povezano. Ker

mag. Vida Gomivnik Thuma | A Szlovén Köztársaság Oktatási Intézménye (ZRSŠ)

4. A tanítási nyelv fontossága a tudás elsajátítása, a kommunikáció és a gondolkodás fejlődése szempontjából

Bevezetés

A cikk középpontjában a tanítási nyelvnek és a tanítási nyelv kiemelkedően fontos összetevőjének, a beszélgetésnek a szerepe áll (kétnyelvű oktatás esetén a leírtak mindkét tanítási nyelvre vonatkoznak). A megnevezés a terület különböző vonatkozásait takarja, amelyek közé tartozik a relációs/kognitív dimenzió, a különféle irodalmi nyelvű kommunikációs tevékenységek mint a tanulók kommunikációs kompetenciája átfogó fejlődésének összetevői, és különösen a tanulók (kritikus) gondolkodási képességének fejlődése. Ahhoz, hogy az oktatás során ez mind megvalósulhasson, a tanárnak mélyen el kell gondolkodnia a tanítási nyelv mindezen vonatkozásairól, a megfelelő munkavégzési formákról és kötelezettségekről, amelyekkel a tanulók az oktatási folyamatban szembesülnek, a nekik feltenni kívánt kérdések fajtáiról és milyenségéről, valamint a tanulók ösztönzéséről és a velük szemben támasztandó követelményekről a pedagógiai párbeszédben való részvételüket illetően. Arra is figyelni kell, hogy a tanulók minden tantárgynál a szaknyelvet, azaz az úgynevezett akadémikus nyelvet sajátítsák el, és ezt alkalmazzák az összes kommunikációs tevékenység szintjén (befogadás /hallgatás, olvasás/ és alkotás /beszéd, írás/), valamint a kommunikációs kompetenciák minden összetevőjében – az egyes szakterületek nyelve ugyanis nemcsak a szókincsben (a szakterminológiában) különbözik, hanem a témák kifejtési módjában is, valamint abban, mely szövegfajták, illetve stilisztikai eljárások (például leírás, elbeszélés, okfejtés) dominálnak a szakmai diskurzusban. Azt, hogy ez nem csupán szlovén túlzás, bizonyítja egy rövid betekintés az európai gondolkodás intenzitásába az oktatási folyamat „nyelvi” dimenziójáról.

A tanítási nyelv dimenziói

A továbbiakban a tanítási nyelv különböző dimenzióit vesszük sorra (az elmondottak a szlovén és magyar kétnyelvű iskolák mindkét nyelvére vonatkoznak): a tartal-

je v prispevku v ospredju zanimanja učni pogovor/pedagoški dialog kot izjemno pomembno polje učnega jezika (združuje sporazumevalni dejavnosti poslušanje in govorjenje), je v nadaljevanju posebej izpostavljen že v naslovih podpoglavij. Ves čas je uporabljano tudi nevtrarno poimenovanje *učenci*, ki vključuje mlade udeležence vzgojno-izobraževalnega dela v vseh vrstah in na vseh stopnjah tega procesa.

Vsebinski vidik učnega jezika oz. učnega pogovora (spoznavni in odnosni pogovor)

Poimenovanji spoznavni in odnosni govor je kot termina uvedla Olga Kunst Gnamuš. Pedagoško komunikacijo kot govorno gradivo, ki nastaja pri učni uri, je ločila na t. i. odnosni in spoznavni govor.¹ Del učnega jezika, ki ga imenuje odnosni govor, se ne razlikuje glede na šolski predmet, saj gre za dialog med učiteljem in učenci, ki vsebinsko ni povezan z obravnavo učne snovi. »Odnosni govor oblikuje družbeni okvir spoznavanja: povezuje udeležence pogovora, njihove čutne, miselne in govorne dejavnosti, ustvarja bližino ali razdaljo, enakovredna ali neenakovredna razmerja, tekmovalnost ali sodelovalnost, z njim se učitelj in učenci skušajo poistovetiti z drugimi udeleženci ali pa izrazijo razliko. /.../ Prek podatkov o sebi, ki jih pridobiva v odnosnem govoru, učenec oblikuje svojo samopodobo, ki lahko spodbuja njegove zmožnosti, lahko pa jih tudi duši.« (Kunst Gnamuš 1992, str. 27). Odnosni pogovor je torej poleg tega, da neposredno motivira učence za delo, pomemben gradnik spodbudnega razpoloženja, od katerega je zelo odvisna uspešnost učnega procesa. Pri tem je treba misliti tudi na to, da odnosna komunikacija (tako jezikovna kot nejezikovna – pri zadnji mora biti učitelj še posebej pozoren, saj se je običajno ne zaveda) vpliva na samopodobo učencev in je zato tudi s tega vidika ključen dejavnik ustvarjanja delovnega vzdušja, v katerem si upajo in želijo aktivno sodelovati vsi učenci.

Pri odnosnem pogovoru je nujno izpostaviti še eno razsežnost, povezano z razvijanjem sporazumevalne zmožnosti – dialog, ki nastaja med učiteljem in učenci (če seveda nastaja), se odvija v področju hierarhičnega razmerja (učitelj : učenci) ter v okoliščinah sporazumevanja, ki zahtevajo rabo knjižnega jezika (knjižne pogovorne podvrsti jezika). Učenci tako razvijajo zmožnost praktičnega sporazumevanja v neenakovrednem družbenem razmerju, ki zaradi posebnih okoliščin poteka v knjižnem jeziku. Mladi zunaj šole seveda vstopajo v tovrstna komunikacijska razmerja s starši in z drugimi odraslimi v socialnem okolju, v katerem živijo, vendar pogovor

1 Poimenovanja *pedagoški govor*, *spoznavni in odnosni govor*, uvedena so bila z delom *Sporazumevanje in spoznavanje jezika* avtorice Olge Kunst Gnamuš (1992), se v tem zapisu pojavljajo (razen kadar gre za sklicevanje na omenjeno delo) kot *pedagoški/učni pogovor*, *spoznavni in odnosni pogovor* – tako je poudarjena nujna dialoškost učnega procesa.

mit és kognitívot, összefüggésben a kommunikációra, a nyelv stílusára és a kommunikációs tevékenységre vonatkozóval. Ezeket egymás után és különválasztva tárgyaljuk, aminek következtében összefüggéseik és kapcsolataik hol jobban, hol kevésbé jól láthatók. Az anyag ilyen kialakításával az átláthatóságot kívánjuk javítani, de figyelembe kell venni, hogy az elmondottak az oktatási folyamatban állandó és erős kölcsönhatásokban állnak. Mivel a cikkben a figyelem középpontjában a tanítási nyelv kiemelkedően fontos összetevője, az oktatási beszélgetés/pedagógiai párbeszéd áll (amely a meghallgatás és a beszéd kommunikációs tevékenységét kapcsolja össze), a továbbiakban ezt már az alcímek szövegében is hangsúlyozzuk. Folyamatosan használjuk a semleges *tanulók* szót, amely az oktató-nevelő munka fiatal résztvevőit jelenti, a folyamat minden szakaszában és ágában.

A tanítási nyelv, illetve oktatási beszélgetés tartalmi dimenziója (kognitív és relációs beszéd)

A kognitív és a relációs beszéd fogalmát Olga Kunst Gnamuš vezette be. A tanórán beszédanyagként létrejövő pedagógiai kommunikációt úgynevezett relációs és kognitív beszédre osztotta.¹ A tanítási nyelv relációs beszédnek nevezett része tantárgyfüggetlen, mert a tanár és a tanulók közötti párbeszédre vonatkozik, amely tartalmilag nem kapcsolódik a tananyag feldolgozásához. „A relációs beszéd a megismerés társadalmi kontextusát alakítja: összekapcsolja a beszéd résztvevőit, azok érzékelési, gondolati és beszédtevékenységeit, távolságot vagy közelséget, egyenrangú vagy nem egyenrangú viszonyokat, versenyt vagy együttműködést teremt, segítségével a tanár és a tanulók megpróbálnak azonosulni más résztvevőkkel vagy éppen elhatárolódnak tőlük. /.../ A tanuló a relációs beszédben magáról kapott adatokkal önképét alakítja, amely ösztönözheti, de akár el is fojthatja képességeinek és készségeinek kibontakoztatását” (Kunst Gnamuš 1992: 27). A relációs beszélgetés tehát amellet, hogy közvetlenül munkára motiválja a tanulókat, jelentős építőeleme a támogató hozzáállásnak, amelytől erősen függ az oktatási folyamat sikere. Itt arra is figyelni kell, hogy a relációs kommunikáció (nyelvi és nem nyelvi egyaránt – az utóbbira különösen figyelnie kell a tanárnak, mert általában nem tudatos) befolyásolja a tanulók önképét, és ebből a szempontból kulcsfontosságú annak a munkaléggörnek a létrehozásában, amelybe minden tanulót remélünk és igyekszünk aktívan bekapcsolni.

1 A *pedagógiai beszéd, kognitív és relációs beszéd* megnevezést Olga Kunst Gnamuš (1992) vezette be *Kommunikáció és a nyelv megismerése* című művében, és ebben a cikkben (az említett műre hivatkozás kivételével) *pedagógiai/oktatási beszélgetés, kognitív és relációs beszélgetés* formában fordul elő, az oktatási folyamat szükségszerű párbeszédességének hangsúlyozására.

pri tem praviloma ne poteka v tej zvrsti jezika – zato ne pride do razvijanja njihove sporazumevalne zmožnosti v knjižnem jeziku. Ozaveščena raba najzahtevnejše jezikovne različice v učnem procesu pri vsakem predmetu in učiteljeva vloga pri tem je zato izjemno pomembna. Ni namreč dovolj, da to zvrst jezika uporablja učitelj, saj morajo mladi, da bi knjižno normo usvojili, sodelovati v odnosnem pogovoru kot enakopravni sogovorniki, ki odgovarjajo na nespoznavna vprašanja, jih tudi zastavljajo ter izražajo mnenja in relevantne spodbude za nadaljevanje ‘nestrokovnega’ pogovora.

V dvojezični šoli poteka učni proces pri ‘nejezikovnih’ predmetih v slovenščini in madžarščini, kar pomeni, da naj bi nastajal tudi odnosni pogovor v obeh jezikih. Pri tem je izvzet model dvojezičnega pouka, ki ga imenujemo jezikovne učne skupine (naprej JUS, izvajajo se v DOŠ in DSŠ), saj v teh učnih enotah poteka pouk v enem jeziku, v drugem pa je podana le strokovna terminologija. Učitelji, ki učijo po modelu ena oseba – en jezik v I. VIO v DOŠ in izvajajo timski pouk v DSŠ ter na obeh stopnjah izobraževanja poučujejo po ciljno-vzporedni metodi (naprej CVM), pa naj bi bili zelo pozorni glede tega, da bodo učenci v obeh učnih jezikih tudi zares razvijali ‘nestrokovno’ sporazumevalno zmožnost v knjižnem jeziku.² Da bi se to uresničevalo, je nujno pri vsakem šolskem predmetu uvesti ‘pravi’³ odnosni dialog v slovenščini in madžarščini, tj. ne le učiteljev tovrstni monolog, ki vsebuje kako vprašanje zaprtega tipa, na katerega učenci skupaj ali posamezno odgovorijo z besedo ali besedno zvezo, morda kdaj tudi z enostavno povedjo. Poudariti je treba, da je spremljava pouka v DOŠ pokazala, da je odnosnega pogovora največ v I. VIO (ima tudi najbolj dialoško obliko), v naslednjih VIO pa se njegova količina manjša, dokler se postopoma ne omeji predvsem na učiteljeve organizacijske napotke. Tudi dialog (pogovorne menjave), ki se pri tem mestoma pojavi, je praviloma vsebinsko omejen na to področje (vprašanja učencev v zvezi z zadolžitvami, delovnimi postopki ipd.). Odnosna komunikacija torej ni ustrezna v količinskem in seveda tudi ne v kakovostnem smislu – ni je dovolj (niti v jeziku, ki v skladu z izvedbenimi navodili⁴ ali mimo njih pri učni uri prevladuje) in ne gre za pravi pogovor (pogovorne menja-

2 V šolskem letu 2008/2009 je bila opravljena obsežna spremljava pedagoškega dela v DOŠ; pouk je bil opazovan pri 37 urah po vsej osnovnošolski vertikali, predvsem pri ‘nejezikovnih’ predmetih, pri katerih poteka učni proces po različnih modelih dvojezičnega izobraževanja (ena oseba – en jezik v I. VIO ter CVM in JUS v II. in III. VIO), v procesu priprave metodologije pa tudi pri 3 urah v šolah s slovenskim učnim jezikom.

3 Bistvena značilnost pravega dialoga je, da učitelj upošteva govorne prispevke učencev (njihove odgovore, vprašanja, sugestije, mnenja ipd.) ter vse, ki so tematsko ustrezni, vključi v nadaljnjo komunikacijo. Pri tem nujno pride tudi do pogovornih menjav (ne sprašuje/govori samo učitelj).

4 *Izvedbena navodila za uvajanje 9-letne osnovne šole v II. in III. vzgojno-izobraževalnem obdobju dvojezične osnovne šole* (določena so bila na 50. seji SSRSSI dne 15. 5. 2002); redakcija z naslovom *Izvedbena navodila za izvajanje programa 9-letne dvojezične osnovne šole* je nastala leta 2005.

A relációs beszélgetés kapcsán ki kell emelnünk a kommunikációs kompetencia fejlődésének még egy dimenzióját – a tanár és a tanulók között kialakuló párbeszéd a tanár/tanulók hierarchiában és az irodalmi nyelv (a nyelv irodalmi társalgási stílusának) használatát feltételező környezetben folyik. A tanulók tehát nem egyenrangú társadalmi viszonyrendszerben és a sajátos feltételek miatt irodalmi nyelven fejlesztik gyakorlati kommunikációs készségeiket. A fiatalok természetesen az iskolán kívül is kommunikálnak szüleikkel és a társadalmi környezetükben levő más felnőttekkel, de ez a kommunikáció általában nem irodalmi nyelven folyik, s ezért nem járul hozzá irodalmi nyelvű kommunikációs készségeik fejlesztéséhez. Ez teszi kivételesen fontossá a legigényesebb nyelvváltozat tudatos használatát az oktatási folyamatban minden tantárgy esetén, és a tanár szerepét ebben. Nevezetesen nem elég, ha csak a tanár használja ezt a nyelvváltozatot, mert az irodalmi norma elsajátításához a fiataloknak egyenrangú beszélőtársaként kell részt venniük a relációs beszélgetésben, akik válaszolnak ismeretlen kérdésekre, maguk is feltesznek ilyen kérdéseket, kifejezik véleményüket és releváns támogatásukat a „szakszerűtlen” beszélgetés folytatására.

A kétnyelvű iskolában a „nem nyelvi” tantárgyak esetén az oktatás szlovén és magyar nyelven folyik, ami azt jelenti, hogy relációs beszélgetés is létre kell, hogy jöjjön mindkét nyelven. Ez alól kivételt képez a nyelvi csoportokban (a továbbiakban NYCS) folyó tanítás, mert itt a tanítási egységekben az oktatás egy nyelven folyik, és a másik nyelven csak a szakterminológiát sajátítják el a tanulók/diákok. Azoknak a tanároknak, akik az egy személy – egy nyelv modell szerint tanítanak a kétnyelvű általános iskola első szakaszában, párban tanítanak a KKI-ban, valamint akik a célirányos párhuzamos módszert (a továbbiakban CPM) alkalmazzák, komolyan oda kell figyelniük arra, hogy tanulóik mindkét nyelven ténylegesen kifejlesszék a „szakszerűtlen” kommunikációs készséget az irodalmi nyelven.² Ahhoz, hogy ez megvalósulhasson, minden iskolai tantárgyban be kell vezetni az „igazi”³ relációs párbeszédet szlovén és magyar nyelven egyaránt, a helyett a tanári monológ helyett, amelyben a zárt kérdésekre a tanulók együtt vagy külön egy-egy szóval vagy kifejezéssel, esetleg akár egyszerű mondattal válaszolnak. Hangsúlyozni kell, hogy a KÁI-ban folyó oktatás megfigyelése során kiderült, hogy a relációs beszélgetés

2 A 2008/2009 iskolaévben erős megfigyelésnek volt kitéve a KÁI-ban folyó pedagógiai munka; a tanítást 37 órán figyeltek meg a teljes általános iskolai vertikumban, elsősorban a „nem nyelvi” tantárgyaknál, ahol az oktatási folyamat különböző kétnyelvű tanítási modellek szerint folyik (egy személy – egy nyelv az 1. ONSZ-ban, és CPM és NYCS a 2. és 3. ONSZ-ban), a módszertanfejlesztési folyamatban pedig 3 órán a szlovén tanítási nyelvű iskolákban.

3 Az igazi párbeszéd lényeges jellemzője, hogy a tanár figyelembe veszi a tanulók szóbeli hozzájárulásait (válaszait, kérdéseit, javaslatait, véleményeit stb.), és ami ezek közül illik a tematikába, azt felhasználja a további kommunikációban. Ennek során szükségszerűen beszélgetés folyik (nemcsak a tanár kérdez/beszél).

ve) v hierarhičnem razmerju. Kljub količinski razliki med učnima jezikoma (tedaj ko je to predvideno z izvedbenimi navodili) je nujno poskrbeti ne le za to, da se bo pojavljal odnosni pogovor v obeh učnih jezikih, temveč tudi za to, da bo v obeh primerih ustrezno kakovosten.

Bistvo spoznavnega govora (Kunst Gnamuš po B. Šketu in K. Šulku) je, da ga učitelj uporablja za usmerjanje oz. vodenje spoznavnega procesa. V tem delu svoje pedagoške komunikacije torej predstavlja znanje stroke (razlaga, ponazarja, postavlja spoznavna vprašanja ...) in tako pomaga učencem, da usvajajo nova spoznanja (Kunst Gnamuš 1992, str. 13). Problematično pri tem je, da preveč govori, učenci pa večinoma le odgovarjajo na vprašanja s kratkimi, skladenjsko nerazvitimi spoznavnimi enotami, kar je posledica zaprtih vprašanj, ki so pri pouku zelo pogosta. (Kunst Gnamuš 1992, str. 30–32). Avtorica torej v zvezi z obema plastema pedagoške komunikacije poudarja, kako pomembno je uravnoteženje količine in vrste govornih prispevkov posameznih udeležencev učnega procesa – izpostavlja pomen sodelovanja učencev v odnosnem in spoznavnem dialogu (njihove govorne enote naj ne bi bile le odzivne, temveč tudi iniciativne – zastavljali naj bi vprašanja, izražali mnenja, predloge, jih utemeljevali, vrednotili ...).

Učni proces v naših vzgojno-izobraževalnih ustanovah se od leta 1992 do danes ni bistveno oz. dovolj spremenil. Trditev je podprta z ugotovitvami spremljave pouka v DOŠ ter s spoznanji Barice Marentič Požarnik in Leopoldine Plut Pregelj.⁵ Nujen je torej razmislek vsakega učitelja (dvojezične in seveda tudi šole z enim učnim jezikom) glede vprašanj, ki jih zastavlja učencem – zaprta vprašanja spodbujajo enobesedne, nekajbesedne oz. (v najboljšem primeru) enostavčne odgovore; odprta vprašanja pa zahtevajo skladenjsko razvite strukture oz. besedilne odzive. Prav tako je potrebna pozornost strokovnih delavcev glede spodbud za pogovorne menjave (učenci naj sprašujejo, izražajo mnenja in samoiniciativno razširjajo obravnavano temo). Bistveno pri tem je, da učitelji ozavestijo vitalno povezanost učnega pogovora in kakovostnega pridobivanja predmetnega znanja (učne snovi namreč ni mogoče usvojiti in „dokazati“ brez jezika), hkrati pa tudi nujnost prave dialoškeosti v okviru odnosnega pogovora (usvajanje spoštljive in vljudne splošnosporazumevalne komunikacije v knjižnem jeziku). Potreben je torej poglobljen razmislek o učnem jeziku – pedagoško delo pri vsakem predmetu (kot tudi vsaka družbena/

5 Barica Marentič Požarnik in Leopoldina Plut Pregelj v delu *Moč učnega pogovora – poti do znanja z razumevanjem* (2009) poudarjata pomen učne komunikacije za razvoj kognitivnih zmožnosti učencev in za kakovostno usvajanje učne snovi. Na osnovi opravljene raziskave ugotavljata, da v naših šolah še zmeraj izrazito prevladuje t. i. „nepravi dialog“, za katerega je značilno, kar O. Kunst Gnamuš imenuje „odzivni/enosmerni učenčev govor“.

az 1. ONSZ-ban a leggyakoribb (és itt a leginkább párbeszédes is), és a következő ONSZ-okban egyre csökken, s végül a tanár szervezési utasításaira korlátozódik. Az a párbeszéd is, amely helyenként megjelenik, általában tartalmilag az adott területre korlátozódik (a tanulók kérdései a feladatokkal, munkavégzési eljárásokkal és hasonlókkal kapcsolatban). A relációs kommunikáció tehát nem elégséges sem mennyiségi, sem minőségi értelemben – nem elegendő (azon a nyelven sem, amely a végrehajtási utasítások szerint⁴ vagy ezek mellett a tanórákon dominál), és nem jelent igazi beszélgetést (gondolatok cseréjét beszélgetés formájában) a hierarchikus dimenzióban. A tanítási nyelvek közötti mennyiségi különbség ellenére (amikor azt a végrehajtási utasítások előírányozzák) nemcsak arról kell gondoskodni, hogy mindkét tanítási nyelven megjelenjen a relációs beszélgetés, hanem arról is, hogy az mindkét esetben kellő minőségű legyen.

A kognitív beszéd (Kunst Gnamuš, B. Šket és K. Šulk után) lényege abban áll, hogy a tanár a kognitív folyamat irányítására, illetve vezetésére használja. A pedagógiai kommunikáció e részében tehát a szakismereteket adja át (értelmez, szemléltet, kognitív jellegű kérdéseket tesz fel stb.) és ezzel segíti a tanulókat az új ismeretek elsajátításában (Kunst Gnamuš 1992: 13). Itt az az aggályos, hogy túl sokat beszél, a tanulók pedig rövid, szintaktikailag alulfejlett kognitív egységekben válaszolnak az oktatásban igen gyakori zárt kérdésekre (Kunst Gnamuš 1992: 30–32). A szerző ezért a pedagógiai kommunikáció mindkét rétegével kapcsolatban hangsúlyozza, hogy fontos az oktatási folyamatban részt vevők hozzájárulásainak kiegyensúlyozása – kiemeli a tanulók részvételének fontosságát a relációs és kognitív párbeszédben (beszédegységeik ne legyenek csak válaszok, hanem legyenek kezdeményezők is – a tanulók kérdezzenek, véleményezzenek, javasoljanak, indokoljanak, értékeljenek stb.).

1992-től napjainkig nem változott lényegesen, illetve eléggé oktatási-nevelési intézményeink oktatási folyamata. Ezt az állítást alátámasztják a KÁI-ban folyó oktatás megfigyelései, valamint Barica Marentič Požarnik és Leopoldina Plut Pregelj felismerései.⁵ El kell tehát gondolkodnia minden tanárnak (a kétnyelvűeknek és az egy tanítási nyelvű iskolákban dolgozóknak egyaránt) azon, hogy milyen kérdése-

4 *Végrehajtási utasítás a 9-éves általános iskolai oktatás bevezetésére a kétnyelvű általános iskolák II. és III. oktatás-nevelési időszakában* (jóváhagyta az SzKKSz, 2002. 5. 15-i 50. ülésén); a *Végrehajtási utasítás a 9-éves általános iskolai oktatás bevezetésére* című változat 2005-ben keletkezett.

5 *Az oktatási beszélgetés ereje – a tudáshoz és megértéshez vezető utak* (2009) munkájában Barica Marentič Požarnik és Leopoldina Plut Pregelj az élőbeszédes kommunikáció fontosságát hangsúlyozza a kognitív készségeinek és a tananyagok minőségi elsajátítása szempontjából. Kutatási eredményekre támaszkodva megállapítják, hogy iskoláinkban még mindig kifejezetten uralkodik az úgynevezett „hamis párbeszéd”, amelyet O. Kunst Gnamuš szavaival „a tanulók válaszoló/egyirányú beszéde” jellemez.

socialna interakcija) namreč poteka s pomočjo jezika in v jeziku.⁶

Kognitivni in komunikacijski vidik učnega jezika oz. učnega pogovora

Učenci v šoli usvajajo znanje (koncepte, zakonitosti, dejstva ipd.), razvijajo zmožnost njegove uporabe v novih okoliščinah, na nov način pri nadaljnjem učenju in v življenju ter oblikujejo odnos do tega, kar se učijo, kako se učijo, in vseh, ki so v ta proces vključeni. Avtorici Barica Marentič Požarnik in Leopoldina Plut Pregelj (2009, str. 37) poudarjata, da učenje ni le količinsko povečevanje védenja (pomnjenje), temveč je proces ustvarjanja lastnih razlag, da bi bolje razumeli resničnost in življenje. Iz tega lahko izpeljemo, da so zato pri pouku nujne zadolžitve, ki od učencev zahtevajo opazovanje, primerjanje, razvrščanje, sklepanje, analizo, sintezo, predvidevanje, napovedovanje, argumentiranje, eksperimentiranje ... Po Marzanu in sodelavcih so to t. i. *vseživljenjska znanja*; zajemajo spoznavne postopke (višji miselni procesi oz. kompleksno razmišljanje), miselne navade (kritično in kreativno mišljenje) ter veščine (delo z viri, učinkovito predstavljanje idej, sodelovanje). Učenci to pridobivajo oz. razvijajo pri pouku ob aktivnih oblikah dela in s problemskimi nalogami, ki jih rešujejo (samostojno, v paru ali skupini). Tovrstne zadolžitve spodbujajo in zahtevajo njihovo miselno dejavnost: višje miselne procese, kreativno in tudi kritično mišljenje (pri tem je mišljena predvsem »sposobnost analize in evalvacije argumentov ter uporaba logike« – Rupnik Vec⁷ 2011, str. 12).

Ker to poteka v sodelovalnem procesu, nastaja komunikacija. Miselne dejavnosti so torej neposredno povezane z razvijanjem sporazumevalne zmožnosti učencev, a le, če so ti soočeni z dovolj zahtevnimi zadolžitvami in miselnimi izzivi ter če pri tem govorijo/poslušajo/pišejo/berejo.⁸

-
- 6 Helmut Johannes Vollmer (vodilni strokovnjak v Svetu Evrope za vprašanja učnega jezika) v svojem članku v zborniku mednarodne konference *Jeziki v izobraževanju* (2008) ter objavah na spletu razmišlja o vlogi in pomenu učnega jezika pri vseh predmetih. Poudarja, da bi moral biti 'jezikovni' vidik vključen v učne načrte vseh šolskih predmetov, s čimer pa ne želi povedati, da naj bi vsi pedagoški delavci postali učitelji jezika (kot učnega predmeta), temveč to, da naj bi obvezno ozavestili komunikacijsko dimenzijo svojega predmeta (učenje predmetnih vsebin namreč nujno vsebuje učenje jezika, saj poteka v jeziku). Strokovne delavce zato spodbuja, naj o teh razsežnostih svojega dela razmišljajo, se o tem česa 'naučijo' ter s tega vidika podprejo teme svojega predmeta.
 - 7 Tanja Rupnik Vec in Alenka Kompare že v delu *Kritično mišljenje v šoli* (2006) poleg predstavitve pojmovanja kritičnega mišljenja, analize in presojanja argumentov, reševanja problemov in odločanja govora tudi o vlogi natančne rabe jezika pri tem ter o (pomenu in korakih pri) poučevanju kritičnega mišljenja.
 - 8 Kako narediti korak naprej in učence opolnomočiti za samostojno branje za učenje (kako jih naučiti učiti se), jih usposobiti za samoregulacijsko ravnanje pri tem, s čimer bi jim omogočili vseživljenjsko učenje in uspešno delovanje v sodobnem svetu, katerega temeljna stalnica so nenehne spremembe, razmišljata Sonja Pečjak in Ana Gradišar v *Bralnih učnih strategijah* (2012, str. 11–44).

ket tesznek fel a tanulóknak – zártakat, amelyek egyszavas, néhány szavas, vagy a legjobb esetben egymondatos válaszra ösztönzik őket, vagy nyitottakat, amelyek megválaszolásához szintaktikailag fejlett struktúrákat kell mozgósítaniuk, illetve bonyolultabb szöveges válaszokat kell fogalmazniuk. Ugyanígy oda kell figyelnie a pedagógusnak a beszélgetés és az eszmecsere bátorítására (a tanulók kérdezzenek, mondják el véleményüket, és önállóan szélesítsék ki a feldolgozott témát). Itt az a fontos, hogy a tanárok ráébredjenek a létfontosságú kapcsolatra a tantermi beszélgetés és a tantárgyi ismeretek megszerzése között (a tananyagot ugyanis nem lehet elsajátítani és „visszaadni” nyelv nélkül), valamint a beszélgetés igazi párbeszédességének (az irodalmi nyelven folyó tisztelettudó és udvarias körbekommunikálás) szükségességére. Mélyen el kell tehát gondolkodni a tanítási nyelvről – a pedagógiai munka ugyanis minden tantárgy esetén (mint egyébként minden társadalmi/szociális interakció) a nyelv segítségével és a nyelvben történik.⁶

A tanítási nyelv, illetve oktatási beszélgetés kognitív és kommunikációs dimenziója

A tanulók az iskolában elsajátítják a tudást (megismerik a koncepciókat, törvényszerűségeket, tényeket), kifejlesztik a képességet annak alkalmazására új körülmények között és új módon a további tanulásban és az életben, és viszonyulást alakítanak ki ahhoz, amit tanulnak, ahogy tanulják, és mindahhoz, ami ebbe a folyamatba tartozik. Barica Marentič Požarnik és Leopoldina Plut Pregelj (2009: 37) hangsúlyozza, hogy a tanulás nemcsak a tudás mennyiségi felhalmozása (memorizálás), hanem saját értelmezés kialakítása is a valóság és az élet jobb megértéséhez. Mindebből azt a következtetést vonhatjuk le, hogy a tanítás során olyan feladatokat kell adni, amelyek megkövetelik a tanulók részéről a megfigyelést, az összehasonlítást, az osztályozást, a következtetést, az elemzést, a szintetizálást, az előrejelzést, az extrapolálást, az érvelést, a kísérletezést... Marzan és munkatársai szavaival *az élethez szükséges tudást*, amely kognitív folyamatokból (magasabb szintű, illetve komplex gondolkodás), gondolkodási szokásokból (kritikus és kreatív gondolkodás), és készségekből (a források felhasználása, a gondolatok hatékony előadása,

6 Helmut Johannes Vollmer (az Európa Tanács vezető szakértője a tanítási nyelv területén) a *Nyelvek az oktatásban* (2008) címmel megrendezett nemzetközi konferencia kiadványában megjelent cikkében és az interneten közzétett írásaiban a tanítási nyelv szerepéről és jelentőségéről gondolkodik, minden tantárgy kapcsán. Hangsúlyozza, hogy minden tantárgy tantervébe be kellene kapcsolni a „nyelvi” dimenziót, amivel nem azt kívánja mondani, hogy minden pedagógusnak nyelvtanárrá kell válnia (vagyis nyelvet kell tanítania), hanem azt, hogy tudatosan figyelnie kell tantárgyának kommunikációs dimenziójára (a tantárgyak tanulása ugyanis szükségszerűen nyelv tanulásával is jár, mivel magában a nyelvben folyik). Ennek megfelelően bátorítja a pedagógusokat, hogy gondolkodjanak el munkájuk e dimenziójáról, tanuljanak bele, és ezzel a dimenzióval egészítsék ki és támasszák alá tantárgyuk témáját.

V premišljeno zastavljenem učnem procesu torej učenci sprejemajo besedila (jih poslušajo, berejo) in tudi tvorijo (govorijo, pišejo) oz. ob ustrezni učiteljevi pomoči vadijo tvorbo za predmetno področje značilnih besedil.⁹ Ta se pri posameznih predmetih namreč ne razlikujejo le na ravni terminologije, temveč tudi glede načina razvijanja teme (pojavlja se npr. opisovalno, pripovedno razvijanje teme, razlaganje, utemeljevanje in definiranje). »Vsak od teh načinov je povezan z značilnimi besedilnimi vzorci, povezovanjem podtem v koherentno celoto, s prevladujočimi logično-miselnimi razmerji in načini njihovega izražanja z značilnimi začetki in konci.« (Vogel 2008, str. 127) Tovrstne splošne zakonitosti vzorcev/vrst besedil oz. tvorbnih postopke usvajajo učenci pri pouku prvega jezika (v našem primeru pri slovenščini in madžarščini), medtem ko zmožnost tvorjenja konkretnih besedil, značilnih za predmetno področje, razvijajo (naj bi razvijali) pri posameznem učnem predmetu, pri čemer je naloga in odgovornost predmetnih učiteljev, da jim pri tem pomagajo. Učenci sami od sebe, tj. brez ustrezne podpore pri usvajanju te spretnosti, razen nekaterih izjem, namreč niso sposobni najprej analizirati značilnosti obstoječih besedil ter nato na osnovi teh analitičnih postopkov in ugotovitev tudi samostojno tvoriti za področje značilnih besedilnih enot (zlasti to velja za pisna besedila, a tudi tvorjenje govornih enot morajo, 'vaditi' pri pouku, kar je mogoče samo tako, da jih res tvorijo).

Miselna aktivnost pri problemsko zastavljenem pouku ter pri ozaveščanju značilnosti besedil, usvajanju principov sestavljanja in samem tvorjenju posameznih vrst besedil predstavlja prvo, v naslovu izpostavljeno povezavo miselnih procesov in sporazumevalne zmožnosti. Novo povezavo mišljenja in sporazumevalne zmožnosti pa vzpostavljamo na osnovi spoznanj Leva S. Vigotskega, da sta mišljenje in govor neločljivo povezana. Bistvena in nujna povezava govora (sporazumevanje namreč poteka najprej z uporabo govora) ter mišljenja je v obveznem postopku posploševanja. Da se to zgodi, je potrebno mišljenje, saj lahko človek le z njegovo pomočjo posplošeno izraža dejanskost – da bi podal vsebine osebne zavesti, posamezne izkušnje, jih mora namreč povezati z določenim razredom, skupino, tipom in

9 Mirko Zorman v prispevku *Z eksplisnim poučevanjem diskurzivnih žanrov do predmetne pismenosti* (objavljen bo v zaključni monografiji, nastali ob izteku projekta Opolnomočenje učencev z izboljšanjem bralne pismenosti in dostopa do znanja) predstavlja krog učenja in poučevanja (povzet po Rothery 1994 v Martin in Rose 2010 ter Gibbonsu 2002). Ključno pri tem je, da učitelj posameznega predmeta vodi učence skozi postopek tvorjenja za področje značilnega besedila/značilnih besedil. Bistvena pri tem je njegova podpora (ne gre za enostavno pomoč v smislu 'narekovanja' naslednjega koraka), ob kateri učenci najprej vzpostavijo ustrezen kontekst (se temeljito seznani s snovjo, da bi lahko o njej pisali), ob dekonstrukciji obstoječega strokovnega besedila spoznajo njegove zakonitosti (strukturo, funkcijo in jezikovne značilnosti), skupaj z učiteljem nato tvorijo podobno besedilo (skupna konstrukcija, pri kateri učitelj podrobno ilustrira postopek pisanja strokovnega besedila tako z vidika vsebine kot jezika) in šele v zadnji, četrti stopnji, se učenci sami lotijo pisanja tovrstnega besedila (prej oz. sami tega preprosto ne zmorejo).

együttműködés) áll. A tanulók ezt aktív munkával és önálló, páros vagy csoportos feladatmegoldással szerzik meg, illetve fejlesztik ki. Az ilyen feladatok feltételezik és sarkallják gondolkodásukat: a magasabb szintű gondolkodási folyamatokat, a kreatív és kritikus gondolkodást (itt elsősorban „az érvek elemzésének és értékelésének, valamint a logika alkalmazásának képességére” gondolunk – Rupnik⁷ 2011: 12). Mivel ez együttműködési folyamatban zajlik, létrejön a kommunikáció. A mentális tevékenységek tehát közvetlenül összefüggnek a tanulók kommunikációs kompetenciájának fejlődésével, de csak akkor, ha a tanulók szellemi nyújtózkodást igénylő feladatokat kapnak, és ezek kapcsán beszélnek/meghallgatnak/írnak/olvasnak.⁸

Az átgondolt oktatási folyamatban a tanulók veszik a szövegeket (hallgatással és olvasással), és létre is hozzák őket (beszélnek, írnak), illetve megfelelő tanári segítséggel gyakorolják tantárgyspecifikus szövegek létrehozását.⁹ A szövegek ugyanis a tantárgyak között nemcsak a terminológiájukban különböznek, hanem a téma kifejtési módjában is (amely lehet például leíró, elbeszélő, magyarázó, megalapozó, definiáló). „E módok mindegyike konkrét szövegmintákat kapcsol összefüggő egészszé, domináns logikai-gondolati viszonyokkal és kifejezési módokkal, amelyekhez jellemző kezdés és befejezés tartozik” (Vogel 2008: 127). A szövegminták/szövegfajták, illetve a szövegalkotás általános törvényszerűségeit a tanulók az első nyelv (esetünkben a szlovén és a magyar) tanulásakor sajátítják el, míg a tantárgyspecifikus konkrét szövegek létrehozásában való jártasságot az adott tantárgynál sajátítják el (illetve kellene, hogy elsajátítsák), s ebben a tantárgyat tanító tanárnak kell segítenie őket. A tanulók maguktól, tehát a fenti készségek elsajátításához kapott megfele-

7 Tanja Rupnik Vec és Alenka Kompare már 2006-ban írt *Kritikus gondolkodás az iskolában* című munkájában ír a pontos nyelvhasználat szerepéről és a kritikus gondolkodás tanításának jelentőségéről és lépéseiről, a kritikus gondolkodás, az elemzés, az érvek értékelése, a problémák megoldása és a döntéshozás tárgyalása mellett.

8 Sonja Pečjak és Ana Gradišar *Olvasástanítási stratégiák* című munkájában (2012, 11.–44. oldal) azt taglalja, hogyan lehet előrelépni és képessé tenni a tanulókat az önálló olvasásra a tanuláshoz (megtanítani őket a tanulásra), ennek kapcsán az önszabályzó viselkedésre, s ezzel felkészíteni őket az élethosszig tanulásra és a boldogulásra a modern világban, amelyben csak a folyamatos változás állandó.

9 *Diszkurzív műfajok explicit tanításával a tantárgyi írástudás felé* című munkájában (amely a „Tanulók felkészítése (empower) olvasáskészségük javításával és a tudáshoz való hozzásegítésükkel” projekt lezárásakor kiadandó monográfiában fog megjelenni) Mirko Zorman bemutatja a tanulás és tanítás körfolyamatát (Rothery 1994, Martin és Rose 2010, és Gibbons 2002 nyomán). Ebben az a lényeg, hogy minden tantárgyi tanár átkalauzolja tanulóit a tantárgyspecifikus szövegek létrehozási folyamatán. A tanár segítsége nélkülözhetetlen, de nem úgy, hogy „lediktálja” az egyes lépéseket, hanem úgy, hogy megismerteti a tanulókkal a kontextust (hogyan alaposan megismerjék az anyagot, amiről írni fognak), meglevő szakszövegek dekonstruálásával felfedi azok törvényszerűségeit (szerkezetét, funkcióját és nyelvi jellemzőit), a gyerekekkel közösen hasonló szövegeket írat (csoportos írás, amely során a tanár részletesen szemlélteti a szakszövegek írásának eljárását, tartalmi és nyelvi szempontból egyaránt), és csak az utolsó, negyedik lépésben kéri meg a tanulókat, hogy önállóan írjanak ilyen szövegeket (ez előtt erre egyszerűen nem képesek).

vrsto izkušnje (kategoriziranje), ta pa mora biti poenostavljena, posplošena, da bi jo lahko predstavil s simboli (Vigotski 2010, str. 17–18). V procesu posploševanja nastane t. i. notranji govor (most med mislijo in izrečenim sporočilom), pri čemer se zgodijo preskoki, skrajšave, poenostavitve, ki so za razmišljujočega razumljivi (gre za njegovo misel/idejo), za druge pa ne. V procesu izrekanja (zunanji govor/izrečeno sporočilo) tako poteka odločanje glede nujnih povezav in bistvenih prvin, ki jih je treba izraziti, da bi poslušalec lahko sledil misli (Vogel 2011 po Vigotskem in Luriji, str. 114–115).

Pri govorjenju torej poteka izbira ustreznih poimenovanj, ustrezno 'urejanje' letih glede na namen in okoliščine sporazumevanja, hkrati pa tudi opazovanje, preverjanje in 'popravljanje' kategorizacij oz. govornih uresničitev. Učenci, ki pri pouku govorno sporočajo svoje ugotovitve, razumevanje ipd., razvijajo mišljenje, saj kategorizirajo in pretvarjajo notranji govor v zunanji govor. Če tudi premišlujejo o ustreznosti govornih uresničitev, tako svojih kot tistih, ki so jih oblikovali drugi, pri tem opazujejo, sklepajo, analizirajo in vrednotijo. Proces pa naj se ne ustavi ob opravljenih miselnih postopkih – dognanja, do katerih pri tem pridejo, naj tudi izražajo, saj bodo le tako razvijali tudi svojo sporazumevalno zmožnost.

Iz zapisanega sledi, da so miselni procesi in sporazumevanje v učnem procesu res dvakrat tesno povezani. Da pa bi se to v razredu zgodilo oz. dogajalo in bi učenci zares razvijali oboje – mišljenje in sporazumevalno zmožnost –, so potrebne ustrezne spodbude (verbalne, na ravni zadolžitve, oblik dela ...) ter tudi zahteve učitelja, da učenci te korake zares in v celoti opravijo. Seveda morajo imeti tudi dovolj časa, da to naredijo.

V nadaljnjem razmišljanju o kognitivno-komunikacijskem vidiku učnega procesa vzpostavljamo tudi pomembno povezavo med mišljenjem, razvijanjem sporazumevalne zmožnosti in kakovostnim usvajanjem znanja. Učitelj proces posplošitev in prehod od notranjega k zunanjemu govoru v svoji pedagoški komunikaciji vnaprej temeljito premisli. Če med razlago zazna, da učenci ne sledijo povedanemu (ne razumejo), pove drugače (korigira govorno uresničitev). S tem pa je opravljen le del poti, ki ga lahko naredi sam. V nadaljevanju je nujno preveriti, kako so učenci (nove) informacije vgradili v obstoječe sheme v svojih glavah (predznanje) oz. kako so te konstrukte, če niso bili ustrezni, preuredili ('Kognitivisti in konstruktivisti pojmujejo učenje kot razširitev in modifikacijo obstoječega načina doživljanja in sprejemanja sveta, zato seveda veliko pozornosti posvečajo vprašanju, kako je urejeno to predznanje in kaj se dogaja v glavi učenca med učenjem.' – Pečjak, Gradišar 2012, str. 15). »Da bi to učitelj ugotovil, morajo učenci 'spregovoriti'. Ko predstavljajo svoje miselne konstrukte, govorijo in opravljajo zgoraj opisano pot (kategoriziranje, premišljena izbira poimenovanj, uporaba terminologije, tvorjenje skladenjskih

lelő segítség nélkül, néhány kivételtől eltekintve nem képesek elemezni a meglevő szövegek jellemzőit, majd ezen elemzési eljárások és megállapítások alapján önállóan létrehozni a tantárgy- és szakterület-specifikus szövegegységeket (ez különösen az írott szövegekre vonatkozik, de élőszavas egységek létrehozását is gyakorolniuk kell, mert csak tényleges létrehozásukkal szereznek ebben jártasságot).

Az aktív szellemi részvétel a feladatközpontú oktatásban, a szövegek jellemzőinek tudatosításában, valamint a különféle szövegfajták összeállítási és létrehozási elveinek elsajátításában az első, a címben jelzett kapcsolat a szellemi folyamatok és a kommunikációs kompetenciák között. A gondolkodás és a kommunikációs kompetenciák új kapcsolatát Lev Sz. Vigotszkij felismerésére építjük, amely szerint a gondolkodás és a beszéd szétválaszthatatlan egységet alkot. A beszéd (a kommunikáció ugyanis elsősorban beszéd útján történik) és a gondolkodás alapvető és szükséges kapcsolata az általánosítási folyamatban nyilvánul meg. Ennek megtörténtehez nélkülözhetetlen a gondolkodás, mert az ember csak ennek segítségével tudja általánosítva kifejezni a valóságot – ahhoz, hogy tartalmat adjon az egyéni tudatnak és egyes tapasztalatoknak, ezeket össze kell kapcsolnia a tapasztalatok meghatározott osztályával, csoportjával, típusával és fajtájával (kategorizálás), s ezt egyszerűsíteni és általánosítani kell ahhoz, hogy szimbólumokkal kifejezhesse (Vigotszkij 2010: 17–18). Az általánosítás során úgynevezett belső beszéd jön létre (hídként az elgondolt és a kimondott üzenet között), amelyben ugrások, rövidítések, egyszerűsítések történnek, amelyek érthetőek a gondolkodó személy számára (végül is az ő gondolatairól van szó), de mások számára nem. A kimondáskor (külső beszéd/kimondott üzenet) az üzenet küldője kiválasztja a szükséges kapcsolatokat és alapvető elemeket, amelyeket ki kell fejeznie ahhoz, hogy beszélőtársai követhessék gondolatait (Vogel 2011, forrás: Vigotszkij és Lurij, 114–115).

A beszéd során tehát a beszélő kiválasztja a megfelelő megnevezéseket, célja és a kommunikációs környezet szerint „átrendezi” őket, s egyben megfigyeli, ellenőrzi és „javítja” a kategorizálásokat, illetve a kimondott gondolatokat. A tanulók, akik az oktatás során előbeszédben fejezik ki megállapításaikat, megismeréseiket stb., kategorizálnak, belső beszédüket külsővé alakítják, és ezáltal fejlesztik gondolkodásukat. Ha közben elgondolkodnak saját kimondott gondolataik és a hallott gondolatok megfelelőségén, akkor ezen kívül megfigyelnek, következtetnek, elemeznek és értékelnek is. A folyamat azonban nem áll le a mentális eljárások elvégzését követően – a megszerzett felismerések is kifejezést keresnek, mert csak így fejlődhet a kommunikációs kompetencia.

A leírtakból következik, hogy az oktatási folyamatban zajló gondolati folyamatok és a kommunikáció legalább kettős szoros kötést alkotnak. Ahhoz, hogy mindez

struktur, opravljanje potrebnih korekcij) – razvijajo kognitivno in sporazumevalno zmožnost. Če njihova govorna predstavitev ni ustrezna, je to lahko rezultat nerazumevanja (nepravilne povezave, konstrukti, ki jih pri usvajanju znanja tvorijo) ali pa ‚samo‘ posledica neustrezne govorne uresničitve (zdrsi na ravni izbire poimenovanj, njihovih povezav v skladenjske strukture, vezanja le-teh v besedilne enote).¹⁰ V obeh primerih je potrebna korekcija: v prvem primeru je nujno še enkrat obravnavati problematična mesta in osvetliti bistvene povezave (to opravi učitelj skupaj z učenci; razlaga naj bi bila namreč ponovno dopolnjena s pogovorom o obravnavani temi), v drugem primeru pa naj bi obvezno sledil razmislek učencev o tem, ali so ustrezno izrazili svoje ugotovitve (samostojno naj bi popravili povedano na osnovi premisleka o jezikovni korektnosti svojega odgovora). Da bi učitelj ugotovil primanjkljaje učencev na ravni usvojene učne snovi (razumevanja) oz. na nivoju sporočanja, morajo torej govoriti – razlagati, utemeljevati, povezovati ugotovitve, ne pa odgovarjati na (zaprta) vprašanja z besedo/besedno zvezo, jedrnimi stavki oz. molčati. In tudi: to naj bi počeli vsi, ne le najboljši, najhitrejši in najglasnejši.« (Gomivnik Thuma 2013)

V dvojezični šoli se vse to dogaja oz. naj bi se v povezavi z obema učnima jezikoma. Pri tem je treba upoštevati, da je »z vidika kognitivnega razvoja otroka razvitost obeh jezikovnih sistemov pomembno vprašanje. Začetne raziskave so pomanjkljivo ali nizko učinkovitost dvojezičnih otrok v šoli povezovala z njihovim inteligenčnim potencialom, ta pa naj bi bil nižji kot pri enojezičnih prav zaradi dvojezičnosti. Kasnejše raziskave so odpravile tipično napako začetnih raziskav (jezik testiranja je bil prvotno drugi, običajno večinski jezik in ne otrokova materinščina), bile so metodološko korektnейše (pri primerjavi enojezičnih z dvojezičnimi so natančno upoštevale različne neodvisne spremenljivke, zlasti družbenoekonomski status družine), poleg kvantitativnih (psihometričnih) podatkov so vključevale tudi kvalitativne pristope (zasnovane zlasti na opazovanju). Ob bolj eksaktnem pristopu se je pokazalo, da dvojezičnost lahko ugodno vpliva na splošni intelektualni razvoj ter na nekatere plasti intelektualne strukture (npr. divergentno mišljenje), pospešuje zmožnost jezikovne analize ter vpliva na metalingvistično zavedanje, razvija bolj občutljivo odzivnost na jezikovno in nejezikovno komunikacijo. Pozitiven učinek dvojezičnosti pa je tesno povezan z razvitostjo sporazumevalne zmožnosti v vsakem od obeh jezikov.« (Nećak Lük 2008, str. 138) Iz povedanega sledi, da je kakovostna, tj. uravnotežena razvita dvojezičnost za učenca prednost tudi z vidika njegovega kognitivnega razvoja, zato si je treba pri pouku vseh predmetov prizadevati, da bi jo čim bolj in čim več udeležencev učnega procesa tudi zares doseglo.

10 Pri tem ne smemo učenčeve ustrezne ubeseditve učne snovi zamenjati z njegovim razumevanjem te snovi; opis pojava ali podajanje definicije tega pojava še ne zagotavljata, da učenec to tudi v resnici razume. (Plut Pregelj 2012, str. 225)

tényleg megtörténjen az osztályban, és a tanulók tényleg fejlesszék gondolkodásukat és kommunikációs készségeiket, szükség van ösztönzésre (amely lehet szóbeli, feladatszintű, munkavégzési forma stb.), és a tanár ragaszkodására ahhoz, hogy a tanulók ténylegesen és hiánytalanul megtegyék ezeket a lépéseket. Ehhez természetesen elegendő időt is kell biztosítani.

Az oktatási folyamat kognitív-kommunikációs dimenziójáról való további gondolkodásunkban egy lényeges kapcsolatot építünk a gondolkodás, a kommunikációs kompetencia fejlődése és a tudás minőségi elsajátítása közé. Pedagógiai kommunikációjában a tanár alaposan átgondolja az általánosítás és a belső beszédből a külső beszédbe való átlépés folyamatát. Ha az értelmezéskor észreveszi, hogy a tanulók nem követik (nem értik, amit mond), akkor elmondja más módon (helyesbíti kimondott gondolatait). Ezzel azonban az út rá háruló részének csak egy részét teszi meg. A továbbiakban ellenőriznie kell, hogyan építették be a tanulók a(z új) információkat a fejükben kialakult sémákba (előzetes ismeretek), illetve hogyan rendezték át ezeket a konstruktumokat, ha nem bizonyultak megfelelőnek („A kognitivisták és a konstruktivisták a tanulást a világ megtapasztalása és elfogadása meglevő módjának kibővítéseként és módosításaként értelmezik, s ezért nagy figyelmet szentelnek annak a kérdésnek, hogy miként rendeződnek el ezek az előzetes ismeretek, és mi történik a tanuló fejében a tanuláskor.” – Pečjak, Gradišar 2012: 15). „Ahhoz, hogy ezt megtudja, „beszélgetnie kell” a tanulókat. Amikor bemutatják gondolati konstruktumaikat, beszélnek és bejárák a fent leírt utat (kategorizálás, a megnevezések átgondolt kiválasztása, a megfelelő terminológia használata, szintaktikai struktúrák megalkotása, a szükséges helyesbítések elvégzése) – fejlesztik kognitív és kommunikációs készségeiket. Ha verbális prezentációjuk nem megfelelő, ezt okozhatja a megértés hiánya (a tudás elsajátítása során kialakuló helytelen kapcsolatok, konstruktumok), vagy „csupán” a rosszul kimondott gondolatok (elcsúszások a megnevezések kiválasztásában, összekapcsolásukban a szintaktikai struktúrákkal, ezek szövegegységekbe való összefűzésében).¹⁰ Mindkét esetben helyesbítésre van szükség: az első esetben még egyszer foglalkozni kell a problémás helyekkel, és rá kell világítani a lényeges kapcsolatokra (ezt a tanár a tanulókkal együtt végzi; az értelmezést ugyanis ismét ki kell egészíteni a beszélgetéssel a feldolgozott témáról), a második esetben a tanulóknak kell elgondolkodniuk azon, hogy helyesen fejezték-e ki következtetéseiket és megállapításaikat (önállóan kell, hogy javítsák az elhangzottakat, válaszuk nyelvi helyességének átgondolása alapján). Ahhoz, hogy a tanár megállapíthassa a tanulók hiányosságait az elsajátított verbális anyag (megértés) szintjén, illetve a kommunikáció szintjén, beszélniük kell – értelmezni, meg-

10 Nem szabad összekevernünk a tanuló által helyesen „felmondott” anyagot az anyag tényleges megértésével; a jelenség leírása vagy definiálása még nem garantálja, hogy a tanuló azt tényleg meg is érti (Plut Pregelj 2012: 225)

Zvrstni vidik učnega jezika oz. učnega pogovora

Učitelji v učnem procesu uporabljajo knjižni jezik, ker to zahtevajo okoliščine njihovega dela – javno nastopanje. Obvladovanje te zvrsti jezika (zborne in knjižno-pogovorne podzvrsti) dokažejo na strokovnem izpitu, del katerega je preverjanje kandidatovega obvladovanja slovenskega/madžarskega knjižnega jezika kot učnega jezika.¹¹ Katero podzvrst bo strokovni delavec v posameznem delu učne ure uporabil, je odvisno od tega, kako poteka ta del učnega procesa (vnaprej pripravljena razlaga, frontalni govor – knjižna zborna podzvrst; (pravi) učni dialog – knjižna pogovorna podzvrst). Temeljni razlogi za uporabo knjižnega jezika so naslednji: učiteljevo javno nastopanje, razumljivost pedagoškega sporazumevanja, zgled za pravilno in glede na okoliščine ustrezno rabo jezika; pomoč učencem pri usvajanju knjižne norme, ki ima narodnopredstavitveno in povezovalno vlogo. Bistveno pri tem je, da se vsak strokovni delavec po vsej vzgojno-izobraževalni vertikali zaveda svoje odgovornosti – namreč tega, da naj bi pri svojem predmetu vsakemu učencu pomagal razvijati sporazumevalno zmožnost v knjižnem jeziku (v okviru spoznavnega in tudi odnosnega pogovora). To je nujno, ker otroci knjižnega jezika ob vstopu v vrtec in kasneje šolo praviloma na obvladajo; da bi ga postopoma usvojili, se ga morajo učiti, predvsem pa z vajo doseči zmožnost njegove sproščene uporabe. Knjižni jezik morajo torej v učnem procesu pri vseh predmetih po vsej šolski vertikali usvajati, kar pa je mogoče le, če govorijo, poslušajo, berejo in pišejo (razvijajo vse štiri sporazumevalne dejavnosti).

Še na nekaj je umestno pri tem opozoriti: »Če učenci dokazujejo svoja spoznanja, primerjajo mnenja, prepričujejo druge o pravilnosti svojih trditev, nujno povezujejo povedi tudi v besedilo ter tako celovito razvijajo svojo sporazumevalno zmožnost. Ti procesi pa (zlasti pri aktivnih oblikah dela) v začetni fazi praviloma ne potekajo v knjižnem jeziku in tudi niso takoj razviti do končne ugotovitve/spoznanja, saj razmišljanje o problemu še poteka.« (Gomivnik Thuma 2013) Govorne konstrukte, ki nastajajo v fazi ukvarjanja s problemom, avtorici knjige, Moč učnega pogovora imenujeta *iščoči govor* za razliko od *končnega govora*, za katerega je značilna vsebinska domišljenost in tudi jezikovna pravilnost (Marentič Požarnik, Plut Pregelj 2009 po Barnesu, str. 61). V praksi se pri tem dogaja dvoje: učitelji takoj zahtevajo odzive v knjižnem jeziku, še pogosteje pa se zadovoljijo z govornimi osnutki. Oboje je neustrezno – v prvem primeru je omejen prostor učenčevega ukvarjanja s problemom, v drugem pa učitelj nima vpogleda v to, ali učenec res zmore razviti misel tako, da uporabi predvideno terminologijo ter uspe glede na sporočilni namen ustrezno

11 Za slovenščino obstaja *Katalog znanja iz slovenskega knjižnega jezika za strokovni izpit* (1997); določa standarde znanj, cilje in literaturo za opravljanje jezikovnega dela strokovnega izpita.

indokolni, összekapcsolni a megállapításokat, nem pedig (zárt) kérdésekre egy szóval, kifejezéssel vagy tömondattal válaszolni, vagy éppen hallgatni. S még valami: tegye ezt minden tanuló, ne csak a legjobbak, leggyorsabbak és leghangosabbak” (Gomivnik Thuma 2013).

Kétnyelvű iskolában ezek mindkét tanítási nyelvre vonatkoznak. Ennek kapcsán figyelembe kell venni, hogy „a gyerek kognitív fejlődése szempontjából a két nyelvrendszer fejlettsége fontos kérdés. A kezdeti vizsgálatok a kétnyelvű gyerekek gyengé vagy gyengébb iskolai teljesítményét azzal magyarázták, hogy éppen a kétnyelvűségük miatt alacsonyabb az intelligenciahányadosuk egynyelvű társaikénál. A későbbi vizsgálatok helyesbítették a kezdeti vizsgálatok tipikus hibáját (a vizsgálat a többségi nyelven folyt, nem pedig a gyerekek anyanyelvén), módszertanilag is helyesebbek voltak (az egy- és kétnyelvűek összehasonlításakor pontosabban vették figyelembe a különböző független változókat, különösen a család szocioökonómiai státuszát), és a mennyiségi (pszichometriai) adatok mellett minőségi megközelítést is alkalmaztak (különösen a megfigyelést). Az egzaktabb megközelítés során kiderült, hogy a kétnyelvűség kedvezően befolyásolhatja az intellektuális fejlődést és az intellektuális struktúrák egyes rétegeit (például a divergens gondolkodást), javíthatja a nyelvi elemzési képességet, befolyásolhatja a metalingvisztikai tudatosságot, és érzékenyebb reagálást tehet lehetővé a nyelvi és nem nyelvi kommunikációra. A kétnyelvűség pozitív hatása szorosan kapcsolódik a kommunikációs kompetencia fejlettségéhez a két nyelv mindegyikén” (Necak Lük 2008: 138). Az elmondottakból következik, hogy a tanuló minőségi, azaz kiegyenlítetten fejlett kétnyelvűsége a kognitív fejlődés szempontjából is előny, ezért minden tantárgy oktatásakor arra kell törekedni, hogy ezt a tanulók minél nagyobb része minél nagyobb mértékben ténylegesen el is érje.

A tanítási nyelv, illetve oktatási beszélgetés nyelvi stílusa

A tanárok az oktatási folyamatban az irodalmi nyelvet használják, mert ezt követeli munkájuk környezete – a nyilvános fellépés. Ennek a nyelvváltozatnak (hivatalos és társalgási stílusának) az ismeretét kéri számon a szakvizsgán, amelynek része a jelölt tanítási nyelvként elsajátított szlovén/magyar irodalmi nyelv-tudásának ellenőrzése.¹¹ Az, hogy a pedagógus melyik változatot használja a tanóra adott részén, attól függ, hogy miként folyik az oktatási folyamat e része (előre elkészített előadás, tananyagleadás – hivatalos stílus; (igazi) párbeszédes tanítás – irodalmi társalgási

11 A szlovén nyelvre kidolgozták *A szlovén irodalmi nyelv tudáskatalógusa szakvizsgákhoz* (1997) című munkát, amely meghatározza a tudásnormákat, a célokat és a szakirodalmat a szakvizsga nyelvi részének lebonyolításához.

oblikovati besedilo/daljši odgovor v knjižnem jeziku. Prav tako mu odvzame možnost za vajo v rabi knjižne različice jezika tedaj, ko je to pričakovano in mogoče (tj. pri pouku). Samo ponavljajoča se tovrstna vaja namreč posameznika pripelje do stopnje obvladovanja jezika, ki omogoča sproščeno rabo njegove knjižne različice v različnih okoliščinah človekovega osebnega in kariernega razvoja.

V dvojezični šoli lahko učenec izbere učni jezik, v katerem bo dokazal svoje znanje (zlasti pri ocenjevanju); če obstaja JUS za nek šolski predmet, se praviloma priključi skupini s tem učnim jezikom. Ko pa učni proces poteka po katerem drugem modelu (ena oseba – en jezik, CVM, timski pouk), je v precejšnji meri odvisno od učitelja, ali se učenec vanj vključuje tudi s prispevki v svojem drugem jeziku. Če so zadolžitve diferencirane in premišljene (tudi v jezikovnem smislu) ter oblike dela take, da spodbujajo in tudi zahtevajo govorne (in pisne) odzive, učenec razvija sporazumevalno zmožnost v drugem jeziku; če vsega tega ni (zaradi različnih razlogov, med drugim tudi zato, ker učitelj sam ne obvlada dovolj obeh učnih jezikov), je pričakovanje ustreznega učenčevega napredovanja na tem področju neutemeljeno oz. celo nemogoče.

Sporazumevalne dejavnosti in učni jezik oz. učni pogovor

Ker je v prispevku v ospredju učni pogovor, sta vodilni sporazumevalni dejavnosti, ki sta v njem združeni, govorjenje¹² in poslušanje (branje in pisanje sta pomaknjeni na obrobje zanimanja, čeprav sta enako pomembni dejavnosti in brez njiju ni mogoče v celoti razvijati učenčeve sporazumevalne zmožnosti); to sta »dve strani istega sporazumevalnega procesa. /.../ V preteklosti so nekateri opisovali govorjenje kot aktivno rabo jezika, poslušanje pa kot pasivno rabo. Taka delitev verjetno ni niti smiselna niti realna. /.../ Vsako poslušanje je dejaven proces, saj v nasprotnem ne bi bilo razločujočega poslušanja in razumevanja besedila. Ker so govorjena besedila zelo različna po funkciji in vsebini, nekatere govorne zvrsti in poslušalski nameni oziroma cilji zahtevajo večji napor poslušalca kot drugi.« (Plut Pregelj 2012, str. 60) Kakovosten učni dialog je gotovo zahteven, saj od učenca pričakuje dolgotrajno zbrano poslušanje (učitelja in sošolcev) in tudi govorjenje (pri tem naj ne bi šlo le za odgovarjanje na učiteljeva vprašanja, temveč za obsežnejše in poglobljene prispevke, saj le tako učenci razvijajo kognitivno in sporazumevalno zmožnost).

12 Ljubica Marjanovič Umek v prispevku *Mišljenje in govor kot napovednika bralne pismenosti in znanja otrok – socialna in kulturna perspektiva* (objavljen bo v zaključni monografiji projekta Opolnomočenje učencev z izboljšanjem bralne pismenosti in dostopa do znanja) izpostavlja metajezikovno zavedanje predšolskih otrok in njihovo govorno zmožnost kot najpomembnejša napovednika njihove kasnejše bralne in učne uspešnosti.

stílus). Az irodalmi nyelv használatának fő indokai a következők: a tanár közszereplése, a pedagógiai kommunikáció érthetősége, helyes és a környezetnek megfelelő nyelvhasználat; a tanulók segítése az irodalmi norma elsajátításában, amelynek nemzetarculat-formáló és egyesítő szerepe van. Ezzel kapcsolatban lényeges, hogy a teljes oktatási-nevelési vertikumban részt vevő minden pedagógus tudatában legyen felelősségének, amely abban áll, hogy tantárgya keretében segítsen minden tanulónak irodalmi nyelvű kommunikációs kompetenciája kifejlesztésében (a kognitív és relációs beszélgetés keretében egyaránt). Ez azért szükséges, mert a gyerekek az óvodába és később az iskolába lépéskor az irodalmi nyelvet rendszerint még nem tudják; ahhoz, hogy elsajátítsák, fokozatosan meg kell tanulniuk, és gyakorlással készséggé kell fejleszteniük használatát. Az irodalmi nyelvet tehát az oktatási folyamatban, az iskolai vertikum mentén minden tantárgy kapcsán kell elsajátítaniuk, de ez csak úgy lehetséges, ha beszélnek, hallgatnak, olvasnak és írnak (a kommunikációs tevékenységnek mind a négy formáját gyakorolják, és ezzel fejlesztik).

Még valamire felhívnám az olvasó figyelmét: „Ha a tanulók bizonyosságot tesznek tudásukról, összehasonlítják véleményüket, meggyőznek másokat álláspontjuk helyességéről, akkor szükségszerűen összekapcsolják mondataikat szöveggé, és ezzel átfogóan fejlesztik kommunikációs készségeiket. Ezek a folyamatok (különösen az aktív munkaformák esetén) a kezdeti fázisban általában nem irodalmi nyelven folynak és nem is kifejezetten fejlettek a végső megállapítások/felismerések eléréséig, mert még folyik a gondolkodás a problémáról” (Gomivnik Thuma 2013). A problémával birkózás közben létrejövő konstruktumokat Az oktatási beszélgetés ereje című könyv szerzői *kereső beszédnek* nevezik, szemben a *végső beszéddel*, amelyre a tartalmi átgondoltság és a helyes nyelvhasználat jellemző (Marentič Požarnik, Plut Pregelj 2009, forrás: Barnes, 61). A gyakorlatban ilyenkor két dolog szokott történni: a tanár azonnal megköveteli az irodalmi nyelvű választ, de ennél gyakoribb, hogy megelégszik a vázlatos beszéddel. Egyik sem helyes. Az első esetben szűkíti a problémával birkózás terét, a második esetben pedig nem látja, képes-e a tanuló úgy alakítani a gondolatait, hogy az előírányzott terminológiát használja, és a célnak megfelelően mondanivalóját/további választ irodalmi nyelven fogalmazza meg. Más szóval elveszi tőle a lehetőséget az irodalmi stílus gyakorlására pontosan akkor, amikor ez elvárt és lehetséges (vagyis a tanórán). Ugyanis az ilyen gyakorlatok ismétlése ad olyan ellenőrzést az egyénnek a nyelvhasználatára felett, amellyel kényelmesen tudja használni az irodalmi stílust különböző helyzetekben pályafutása során és személyes kapcsolataiban.

A kétnyelvű iskolában a tanuló kiválaszthatja azt a tanítási nyelvet, amelyen bebizonyítja tudását (különösen az osztályzaskor); ha létezik NYCS valamilyen tantárgynál, akkor általában csatlakozik az adott nyelvű tancsoporthoz. Ha pedig valamilyen

Ko gre za dvojezično vzgojno-izobraževalno delo, je to dvakrat zahtevno. Ves čas je namreč treba skrbeti za uravnoteženo in z izvedbenimi navodili usklajeno rabo obeh učnih jezikov, pri tem pa v vsakem od njiju dosegati kakovosten pedagoški dialog. Če gre za delo dveh učiteljev v razredu (ena oseba – en jezik, timski pouk), je potrebno neprestano usklajevanje in dogovarjanje glede izpeljave učnega procesa na ravni obeh učnih jezikov in dialoga v njiju ter po potrebi prilagajanje načrta konkretnim okoliščinam (bolezen učitelja v timu, sestav razreda oz. delovne skupine ipd.). Kljub prilagoditvam, ki izhajajo iz tega, pa morajo biti te ves čas kontrolirane in izpeljane tako, da ne škodujejo oz. omejujejo predvsem enega od obeh učnih jezikov oz. učiteljev v timu. Poskrbeti je treba tudi za neprestano povezovanje obeh učnih jezikov oz. učencev v dialogu, saj sicer znotraj oddelka nastaneta delovni enoti z različnima učnima jezikoma, komunikacija pa poteka izključno v posamezni enoti – to se je pokazalo pri spremljavi pouka v DOŠ.¹³ Pri CVM mora strokovni delavec prav tako zelo premisliti, kateri del učnega procesa in tudi učnega dialoga bo potekal v katerem jeziku. Nedopustne so pri tem prilagoditve, ki gredo na škodo učiteljevega, 'drugega' jezika, in sicer tako v smislu količine tega jezika pri pouku kot tudi drugih ravni njegove rabe (uporaba le v odnosnem pogovoru, ne pa tudi v spoznavnem ali obratno; razvijanje le poimenovalne zmožnosti, ne pa tudi skladišne; preproste skladišne strukture za razliko od zapletenih, ki se pojavljajo v drugem jeziku; zastavljanje vprašanj višje taksonomske stopnje, spodbude učencem za tvorjenje besedil in pogovorne menjave le v enem učnem jeziku ipd.). Tovrstni primanjkljaji so bili prav tako zaznani pri spremljavi pouka po tem modelu dvojezičnega vzgojno-izobraževalnega dela. Seveda je korektno delo na tej ravni povezano z učiteljevo lastno sporazumevalno zmožnostjo v obeh učnih jezikih, vendar to ne sme biti izgovor ali celo opravičilo. Če namreč njegova zmožnost ni uravnoteženo razvita v obeh jezikih, je treba poskrbeti, da se primanjkljaj čim bolj in čim prej odpravi (jezikovna spopolnjevanja, branje in študij jezika, poslušanje ter tvorjenje govornih in pisnih sporočil). Ni pa težava samo v tem; včasih se nesorazmerna raba obeh učnih jezikov v modelu CVM pojavlja kljub učiteljevi uravnoteženi dvojezičnosti, kar je posledica ne dovolj skrbnega načrtovanja jezikovnega poteka učnega procesa. Obe omenjeni težavi sta bili prav tako opaženi pri spremljavi pouka v DOŠ.

Ob vsem povedanem ni mogoče dovolj poudariti, kako je v učnem procesu pomembno tudi učiteljevo poslušanje učencev. S tem jim namreč sporoča, da so njihovi prispevki pomembni in upoštevanja vredni (ustvarjanje spoštljivih in za

13 Podobna komunikacijska izolacija je bila zaznana tudi pri JUS v manjših DOŠ – v istem razredu sta bili skupini z različnima učnima jezikoma in z omejenim številom učencev v vsaki enoti (večkrat je skupino predstavljal en sam učenec). Komunikacija je tako potekala med učiteljem in članom/člani posamezne JUS, zaradi formalne ločitve na dve JUS pa je ni bilo med učenci obeh skupin.

más modell szerint (egy személy – egy nyelv, CPM, oktatói csapat) folyik az oktatási folyamat, akkor leginkább a tanártól függ, hogy abba második nyelvével is bekapcsolódik-e a tanuló. Ha a feladatok differenciáltak és (nyelvi értelemben is) átgondoltak, és a munkaformák ösztönzik, sőt megkövetelik a szóbeli (és írásbeli) megnyilvánulást, a tanuló kifejleszti kommunikációs kompetenciáját a második nyelven; ha ezek nem adóttak (például azért, mert a tanár nem uralja mindkét tannyelvet), akkor a tanulótól nem lehet elvárni a megfelelő előmenetelt az adott területen.

Kommunikációs tevékenységek és tanítási nyelv, illetve oktatási beszélgetés

Mivel e cikk központi témája az oktatási beszélgetés, ennek két kommunikációs tevékenységre összpontosítunk: a beszédre¹² és a meghallgatásra (az olvasást és írást most az oldalvonalon kívül hagyjuk, bár ugyanolyan fontos tevékenységek, és nélkülük nem lehet teljes körűen kifejleszteni a tanulók kommunikációs készségeit); ez a kettő „ugyanannak a kommunikációs folyamatnak a két oldala. /.../ Korábban egyesek a beszédet aktív, a meghallgatást pedig passzív nyelvhasználatként jellemezték. Ez a kettéosztás valószínűleg értelmetlen, és elrugaszkodott a valóságtól. /.../ Minden meghallgatás aktív folyamat kell, hogy legyen, különben nem lehetne megérteni a hallottakat. Mivel a beszélt szövegek jelentősen különbözhetnek funkciójuk és tartalmuk szerint, egyes beszédstílusok és meghallgatási célok nagyobb erőfeszítést igényelnek a hallgatótól, mint mások” (Plut Pregelj 2012: 60). A minőségi párbeszéd tanítás mindig erőfeszítést igényel a tanulóktól, mert hosszú időn át összpontosítva kell hallgatniuk a tanár és társaik mondanivalóját, és beszélniük is kell (nemcsak válaszolniuk kell a tanár kérdéseire, hanem hosszabban és mélyebben kell hozzájárulniuk a párbeszédhez, hogy kifejleszthessék kognitív és kommunikációs kompetenciájukat).

A kétnyelvű oktató-nevelő munkában az erőfeszítés is kétszeres. Ugyanis egész idő alatt figyelni kell a két tanítási nyelv kiegyensúlyozott és végrehajtási utasításoknak megfelelő használatára, s közben mindegyiken minőségi pedagógiai párbeszédet kell elérni. Ha a tanítást két tanár végzi (egy személy – egy nyelv, oktatói csapat), folyamatos egyeztetésre és együttműködésre van szükség az oktatási folyamat kétnyelvű, párbeszédes lefolytatásában, és a tervnek a konkrét körülményekhez igazításában (beteg az egyik tanár, mekkora az osztály vagy munkacsoport létszáma

12 *A gondolkodás és beszéd mint a gyerekek olvasáskészségének és tudásának prediktora – szociális és kulturális nézőpont* című munkájában (amely a „Tanulók támogatása olvasáskészségük javításával és a tudáshoz való hozzásegítésükkel” projekt lezárásakor kiadandó monográfiában fog megjelenni) Ljubica Marjanovič Umek az iskoláskor előtti gyerekek metanyelvi tudatosságát és beszédjártasságát tartja későbbi olvasási és tanulási sikerük legerősebb prediktorának.

delo spodbudnih odnosov). Prav tako lahko samo pri tem zazna njihove zdrse na ravni razumevanja učne snovi in ustrezno odreagira. Tudi ob razmišljanju o tem mora učitelj v dvojezični šoli upoštevati, da učni proces poteka v obeh jezikih in da učenec lahko sam izbere jezik, v katerem bo odgovarjal, učitelju zastavljal vprašanja, izražal mnenje, navajal argumente ipd. To pa postane problematično, če njegova sporazumevalna kompetenca v jeziku, ki ga uporablja učenec, ni ustrezna – ne omejuje namreč samo možnosti optimalnega razvijanja učenčeve sporazumevalne zmožnosti v njegovem prvem jeziku, ampak krati tudi njegovo pravico, da kakovost svojega ‘predmetnega’ znanja dokaže v jeziku, ki ga za ta namen izbere. Druge vrste problem predstavlja ne dovolj premišljeno načrtovanje pouka in učnih zadolžitev za učence v njihovem drugem jeziku, saj zaradi tega ti prav tako ne napredujejo dovolj v usvajanju komunikacijske zmožnosti v tem jeziku in zato ne postanejo vsaj približno uravnoteženo dvojezični. V nadaljevanju je navedenih nekaj ugotovitev, ki niso vezane na dvojezično izvajanje pouka, veljajo pa seveda tudi zanj.

V pogovoru o pedagoški praksi se vsi izrekamo za dialoški učni proces, na izvedbeni ravni pa se šolski pogovor pogosto spremeni v nepravi/recitacijski/navidezni dialog oz. spraševalno metodo. Barica Marentič Požarnik in Leopoldina Plut Pregelj tak dialog imenujeta *tradicionalni učni pogovor* – sprašuje učitelj, učenci odgovarjajo. Ko sliši pričakovani odgovor, učitelj zastavi naslednje vprašanje. Učenci vedo, da pričakuje odgovor, zato mu ga na hitro ponudijo in se ne vznemirjajo, če ni vključen v nadaljnji potek učnega procesa. Tovrstna ‘neznosna lahkost odgovarjanja’ je bila zaznana ob spremljavi pouka v DOŠ in tudi pri urah v enojezičnih šolah (ob preverjanju ustreznosti metodologije spremljave). Avtorici omenjene študije sta to prav tako zaznali pri opazovanih učnih urah, ki sta jih spremljali v šolah s slovenskim učnim jezikom. Na osnovi vidnega ugotavljata, da so odgovori učencev podani, ker vedo, da morajo nekaj povedati, ko učitelj zastavi vprašanje; iz izkušnje tudi sklepajo, da pričakuje točno določeno rešitev, zato mu ponudijo prvo možnost, ki se jim porodi v mislih. Ravnodušnost ob prezrtju odgovorov v nadaljevanju ‘pogovora’ pa je posledica tega, da vanje ne vložijo miselnega napora, zato jih tudi učiteljevo ignoriranje njihovega prispevka ne vznemiri. Nasprotje tovrstnemu učnemu dialogu predstavlja t. i. *pristni/avtentični učni pogovor*, pri katerem učenci poslušajo učitelja in sošolce ter govorijo (odgovarjajo na vprašanja, predstavljajo svoje ideje, razlagajo, utemeljujejo, vrednotijo, sprašujejo in razširjajo obravnavano temo z relevantnimi dopolnitvami) – so torej enakovredni partnerji v pedagoškem dialogu (Marentič Požarnik, Plut Pregelj 2009, str. 97–103). S pogovornimi menjavami (Kunst Gnamuš 1992, str. 35–36), tj. »s spraševanjem in s samoiniciativnim izražanjem misli kažejo in stopnjujejo svoj interes, učitelju razgaljajo svoje miselne procese in morebitne neustreznosti pri grajenju svojega znanja. Ob tem razvijajo zmožnost spraševanja

stb.). Az igazítgatások ellenére az oktatásnak úgy kell folynia, hogy egyik tanítási nyelv, illetve tanár se szoruljon háttérbe. Gondoskodni kell emellett a két tanítási nyelv, ill. a tanulók folyamatos bekapcsolásáról a párbeszédbe, mert különben az osztályban különböző tanítási nyelvű egységek jönnek létre, a kommunikáció pedig kizárólag az egységeken belül folyik – ez egyértelműen kiderült az KÁI-ban folyó oktatás megfigyelésekor.¹³ A CPM esetén a pedagógusnak azt kell meggondolnia, hogy az oktatási folyamat és párbeszéd melyik részét melyik nyelven bonyolítsa le. Megengedhetetlenek a tanár másik nyelvének kárára történő módosítások mennyiségi és minőségi értelemben egyaránt (az egyik nyelv csak relációs beszélgetésben való használata, a kognitívban nem, vagy fordítva; csak a megnevezési jártasság fejlesztése, a szintaktikai elhanyagolásával; egyszerű szintaktikai szerkezetek használata, szemben a másik nyelvben jelen levő bonyolult szerkezetekkel; magasabb taxonómiai fokozatú kérdések feltevése az egyik nyelven, a tanulók olyan irányítása, hogy csak az egyik nyelven alkossanak szövegeket és beszélgessenek stb.). Hasonló hiányosságokat a kétnyelvű oktató-nevelő munka keretében e modell szerint folyó oktatás megfigyelésekor is észlelték. Nyilván ezen a szinten a korrekt munka függ a tanár kommunikációs kompetenciájától mindkét nyelven, de ez nem lehet kifogás vagy mentség. Ha ugyanis nem egyformán jártas mindkét nyelvben, akkor gondoskodni kell hiányosságai mielőbbi és minél alaposabb megszüntetéséről (nyelvi továbbképzés, nyelvtanulás, olvasás az adott nyelven, szöveghallgatás, írásos és élőbeszédes megnyilvánulások). A nehézségek azonban nem csak itt jelentkeznek; esetenként a CPM-ben a két tanítási nyelv kiegyenlítetlen használata a tanár kiegyensúlyozott kétnyelvűsége dacára is megjelenik, az oktatási folyamat nem eléggé gondos megtervezése következtében. Mindkét említett gond jelentkezett a KÁI-ban folyó oktatás megfigyelésekor.

Az elmondottak mellett nem lehet eléggé hangsúlyozni, mennyire fontos az oktatási folyamatban, hogy a tanár meghallgassa a tanulókat. Ezzel ugyanis azt üzeni nekik, hogy hozzájárulásuk fontos és értékes (amivel kölcsönös tiszteleten alapuló és munkára ösztönző viszonyokat teremt). A meghallgatás azért is fontos, mert a tanár csak ezáltal ismerheti fel a gondokat a tananyag megértésében és reagálhat megfelelően rájuk. A kétnyelvű iskola tanára emellett azt is figyelembe kell, hogy vegye, hogy az oktatási folyamat két nyelven zajlik, és a tanuló kiválaszthatja azt a nyelvet, amelyen válaszol, kérdez a tanártól, kifejti véleményét, érvel és így tovább. Ezzel kapcsolatban aggályos, ha a tanárnak nem meg-

13 Hasonló kommunikációs elszigeteltséget találtak kisebb KÁI-k NYCS-iban is – ugyanabban az osztályban léteztek eltérő tanítási nyelvű csoportok egységenként korlátozott tanulói létszámmal (többször előfordult, hogy a csoportot egyetlen tanuló képviselte). A kommunikáció így a tanár és az egyes NYCS-ok tagjai/tagja között folyt, a két NYCS-ra való formális tagoltság miatt pedig nem alakult ki kommunikáció a két csoport között.

oz. govorjenja (zastavljajo relevantna vprašanja glede na obravnavano snov/prebrano besedilo in izražajo ugotovitve) ter tudi poslušanja ("slišijo" drug drugega, ne le učitelja).« (Gomivnik Thuma 2013)

Ob koncu razmišljanja o razsežnostih učnega jezika se vračamo k učnem pogovoru v dvojezični šoli. Učenci, ki jo obiskujejo, pogosto niso uravnoteženo dvojezični. Ker torej obvladajo bistveno bolj enega od obeh učnih jezikov, naj bi jim vzgojno-izobraževalno delo ta primanjkljaj pomagalo čim bolj odpraviti. Razvijali naj bi torej vse sporazumevalne dejavnosti, najprej pa govorjenje in poslušanje (oboje je zajeto v kakovostnem pedagoškem dialogu). Mirko Zorman (2013) povzema po Gibbonsu (2002), v katerem primeru in zakaj je za usvajanje učnega jezika, ki je za učence drugi jezik, koristno kakovostno pripravljeno skupinsko delo in tudi opravljanje učnih zadolžitev v dvojicah. Izpostavlja naslednje vidike (povzeto): povečan je *input* tega jezika (posamezni učenec ga sliši več, predvsem pa ga je več naslovljenega nanj), večji je tudi *output* (posameznik večkrat govori in v odsotnosti učitelja mora sam tudi več pojasnjevati), večja je kontekstualizacija (jezik učenec sliši in uporablja v ustreznem kontekstu). Pri tem so podobne zamisli izražene na več načinov, besede in terminologija se ponavljajo, pomeni pa izčistijo s pojasnjevanjem konteksta; večkrat se slišijo različne ubeseditve istih zamisli, učenci več sprašujejo in pridobivajo potrebne informacije (povečata se tako *input* kot tudi *output*). Številčna omejitev sodelujočih v skupini/paru prispeva k boljšemu počutju neveščih uporabnikov drugega jezika, kar pozitivno vpliva na njihovo jezikovno aktivnost. Da bi se to zares zgodilo, mora učitelj dobro pripraviti tovrstno delo (nujno je oblikovanje jasnih navodil, zadolžitve morajo biti razdeljene med vse člane skupine, prispevek vsakogar mora biti ne samo spodbujan, temveč zaradi premišljeno zastavljenih zadolžitev nujen, da bi se naloga skupine lahko opravila). Za razvijanje sporazumevalne zmožnosti so tako ustrezne dejavnosti, kot so npr.: postavljanje slik v zaporedje (tvorjenje zgodbenosti, tj. zaporedja dogodkov, pri čemer vsak učenec v skupini opiše eno od slik, v nadaljevanju pa se skupaj dogovorijo glede pravilnega zaporedja dogodkov); vroči stol (učenec na vročem stolu odgovarja na vprašanja sošolcev o osebah, dogodkih, informacijah v besedilu); vprašalniki (zastavljanje vprašanj, katerih namen je pridobitev informacij za nadaljnje delo) ter reševanje problemov (razpravi in argumentaciji sledi oblikovanje skupnega predloga za njegovo rešitev in predstavitev celotni razredni skupnosti, temu pa spet razprava o ustreznosti podanega predloga).

Evropski vidik učnega jezika

Od leta 2005 dalje, predvsem pa od 2007 naprej se pri Svetu Evrope (Council of Europe) v okviru Oddelka za jezikovno politiko (Language Policy Division) odvija intenzivno dogajanje, povezano z ucnim jezikom (to je ena od dveh bistvenih tem

felelő a kommunikációs kompetenciája a tanuló által használt nyelven – ezzel ugyanis nemcsak a tanuló kommunikációs kompetenciájának optimális fejlődését korlátozza a tanuló első nyelvén, hanem egyben azt a jogát is csorbítja, hogy „tantárgyi” tudását a kiválasztott nyelven bizonyítsa. Másik probléma a második nyelvű tanítás és tanfeladatok nem eléggé átgondolt megtervezése, ami miatt a tanulók nem tudnak kellően haladni ezen a nyelven a kommunikációs készségek elsajátításában, és nem válnak legalább közelítőleg kiegyenlített kétnyelvűvé. A további néhány megállapítás nem kapcsolódik közvetlenül a kétnyelvű oktatáshoz, de arra is érvényes. A pedagógiai gyakorlatról folytatott beszélgetésekben mindnyájan kiállunk a párbeszéd oktatási folyamat mellett, de a megvalósítás szintjén az iskolai beszélgetés gyakran hamis/látszólagos párbeszéddé, monológgá, kérdezz-felelek fajul. Barica Marentič Požarnik és Leopoldina Plut Pregelj az ilyen párbeszédet *hagyományos oktatási beszélgetésnek* nevezi – a tanár kérdez, a tanuló válaszol. Amikor megkapja a várt választ, felteszi a következő kérdést. A tanulók tudják, hogy várja a választ, s ezért gyorsan produkálják azt, és nem foglalkoznak azzal, hogy válaszuk nem kapcsolódik az oktatási folyamat további menetébe. A válaszok ilyen „elviselhetetlen könnyűsége” a KÁI-ban és az egynyelvű iskolákban egyaránt megállapításra került (a megfigyelési metodológia megfelelőségének ellenőrzésekor). Az említett tanulmány két szerzője szintén felismerte ezt a szlovén tan nyelvű iskolákban végzett óralátogatások során. A látottak alapján megállapították, hogy a tanulók azért válaszoltak így, mert tudták, hogy valamit mondaniuk kell, amikor a tanár kérdez; tapasztalatból azt is tudták, hogy pontosan meghatározott megoldást vár tőlük, s így az először eszükbe jutó lehetőséget mondták. Válaszaik hozzájárulása a további „beszélgetéshez” pedig azért nem érdekli őket, mert nem fektetnek szellemi erőfeszítést a válaszaikba, és hidegen hagyja őket, ha a tanár is figyelmen kívül hagyja hozzájárulásukat. Az ilyen álpárbeszéd oktatás ellentéte az úgynevezett *igazi/hiteles oktatási beszélgetés*, amely során a tanulók odafigyelnek a tanárra és társaikra, és beszélnek (válaszolnak kérdésekre, előadják gondolataikat, értelmeznek, indokolnak, értékelnek, kérdeznek, és releváns kiegészítésekkel szélesítik a tárgyalt témakört) – azaz egyenrangú partnerek a pedagógiai párbeszédben (Marentič Požarnik, Plut Pregelj 2009: 97–103). A labdaként pattogó beszélgetésben (Kunst Gnamuš 1992: 35–36) „kérdésekkel és kérdezés nélkül kifejtett gondolataikkal érdeklődésüket fejezik ki és fokozzák, a tanár elé tárják gondolati folyamataikat és tudásuk építésének esetleges hiányosságait. Eközben fejlődik beszéd- és kérdezési készségük (releváns kérdéseket tesznek fel a tárgyalt anyaggal/olvasott szöveggel kapcsolatban, és megállapításokat tesznek) és meghallgatási készségük is (egymásra is odafigyelnek, nemcsak a tanárra)” (Gomivnik Thuma 2013).

A tanítási nyelv dimenzióiról való gondolkodásunk végén térjünk vissza a kétnyelvű iskolákban folyó oktatási beszélgetéshez. Az ilyen iskolákba járó tanulók általá-

– učni jezik in ranljive/deprivilegirane/prikrajšane skupine). V prvem primeru se razmišljanje vrti okoli jezikov v izobraževanju ter posebej osvetljuje vlogo in pomen učnega jezika pri usvajanju znanja; vzpostavljajo se naslednje relacije: jezik – (učna) vsebina, jezik – mišljenje, jezik – komunikacija. Gre torej za porast zavedanja pomena učnega jezika in jezikovne rabe v učnem procesu (vloga jezika pri usvajanju predmetnega znanja ter razvijanju kognitivnih in splošnokomunikacijskih zmožnosti). Opravljene so bile tudi analize nekaterih šolskih kurikulumov oz. učnih načrtov (naprej UN) s tega vidika (pregledani so bili angleški, nemški, norveški, francoski in češki UN), pri čemer je bilo ugotovljeno, da vsi vsebujejo poudarke o pomenu komunikacije pri šolskih predmetih, le pri norveškem in nemškem pa je izpostavljena posebna jezikovna raba pri posameznem predmetu (t. i. akademski jezik, tj. predznanstveni jezik neke stroke, ki ga učenci usvajajo v procesu izobraževanja); povsod drugod pa se zapisi o jeziku omejijo na ‚naravni‘ jezik, tj. jezik kot sredstvo sporazumevanja, čeprav so po drugi strani v vseh UN implicitno vsebovani vidiki o pomenu razvijanja sporazumevalne kompetence učencev (Vollmer, 2008: 29–31).

Helmut Johann Vollmer kot vodilni strokovnjak na tem področju v več prispevkih od leta 2006/07 naprej (objavljeni so na spletni strani Council of Europe www.coe.int/lang oz. na spletnih straneh posameznih konferenc¹⁴) izpostavlja, da gre pri učnem jeziku posameznega predmeta/področja za poseben jezik strokovne skupnosti, ki ga obvladajo in uporabljajo člani te skupnosti in z njim (z jezikovno rabo) tudi izražajo svojo pripadnost skupnosti (identifikacijska vloga jezika). Pri tem se presega splošna jezikovna funkcija, saj gre za izražanje specifičnega mišljenja in komunikacijo, značilno za posamezno predmetno področje. Usvajanje tovrstne jezikovne rabe se ne zgodi avtomatično, učitelji pa se pogosto obnašamo, kot da je tako. Šolski diskurz pri posameznem predmetu je torej poseben (učenci usvajajo t. i. akademski jezik¹⁵): povezan je z znanstvenim jezikom, a mu ni enak, naravnan je na kritično presojo znanstvenih vprašanj in na uporabo ‚predmetnega‘ znanja

14 Leta 2010 je bila v Ženevi konferenca (pripravil jo je Svet Evrope), namenjena jezikom v izobraževanju, predvsem tudi učnemu jeziku ter v zvezi s tem jezikovni in izobraževalni integraciji otrok/učencev t. i. „ranljivih skupin“, kot so tudi učenci z migrantskim ozadjem.

15 Gre za jezik, kot pravi Vollmer, ki se »odmika od praktičnosporazumevalne zvrsti jezika v bolj določene, bolj kontekstno strnjene in bolj kognitivno zahtevne načine razvijanja mišljenja in sporazumevanja (developing "Cognitive Academic Language Proficiency" – CALP). /.../ Jezik kot predmet mora dati osnovo za razvijanje akademskega jezika pri drugih predmetih, za spremljanje in podpiranje tega razvoja, tako da ozavešča učence in učitelje o potrebah in značilnostih razvijanja "kognitivne akademske jezikovne zmožnosti" (CALP).« (Ivšek 2009, str. 58) Jezikovna zmožnost, ki jo učenci dosegaajo pri posameznem predmetu, torej dopolnjuje njihovo splošno sporazumevalno zmožnost v jeziku, ki je učni jezik, hkrati pa samo splošna komunikacijska zmožnost v tem jeziku ni dovolj, da bi uspešno usvajali in dokazovali znanje pri posameznem učnem predmetu.

ban nem kiegyenlítetten kétnyelvűek. Mivel a két tanítási nyelv egyikét sokkal jobban uralják, az oktató-nevelő munka egyik feladata ennek a hiányosságnak a minél hatékonyabb megszüntetése. Ki kell fejleszteniük tehát minden kommunikációs készségüket, a beszéddel és a meghallgatással kezdve (mindkettő része a minőségi pedagógiai párbeszédnek). Mirko Zorman (2013) összefoglalja Gibbons (2002) megállapításait arról, hogy a tanuló számára második nyelvként szereplő tanítási nyelv elsajátításához milyen esetekben és miért hasznos a minőségileg előkészített csoportos munka és a feladatok párokban való elvégzése. A következő a képlet (összefoglalva): megnő az adott nyelv *inputja* (minden tanuló többet hallja, főként úgy, hogy neki címezik), megnő az *output* is (minden tanuló többet beszél, és a tanár távollétében többet kell magyaráznia is), és erősödik a kontextualizáció (a tanuló megfelelő kontextusban hallja és hasonlítja össze a hallottakat). Ennek során a tanulók többféle módon fejezik ki a hasonló gondolatokat, ismétlődnek a szavak és a szakkifejezések, tisztul a jelentés a kontextusban; többször hallják ugyanazoknak a gondolatoknak a különböző megfogalmazásait, többet kérdeznek, és megkapják a szükséges információkat (megnő az *input* és az *output* is). A második nyelven ügyetlen tanulók közérzetét javítja, hogy a csoport más tagjain/párjukon is érzik a korlátokat, és ez pozitívan hat nyelvi aktivitásukra. Ahhoz, hogy ez így megtörténjen, a tanárnak gondosan elő kell készítenie a munkát (adjon világos utasításokat, ossza fel a feladatokat a csoport minden tagja között, az egyének hozzájárulását a közös munkához nemcsak hogy ösztönözze, hanem úgy alakítsa ki a feladatokat, hogy csak mindenki aktív közreműködésével legyenek megoldhatók). A kommunikációs készségek fejlesztésére kiválóan alkalmasak például a következő tevékenységek: képsorozat (a feladat a képekkel szemléltetett események sorrendbe állítása – minden tanuló leír egy-egy képet, aztán közösen megbeszélik a helyes sorrendet); forró szék (a forró székre ültetett tanuló válaszol társai kérdéseire a szövegben levő személyekről, eseményekről, információkról); kérdőívek (olyan kérdésekkel, amelyek célja információk nyerése a további munkához); és problémamegoldás (a csoportok tagjai megbeszélik a problémát, érvelnek és vitatkoznak, közös javaslatot dolgoznak ki megoldására, azt bemutatják az egész osztály előtt, amely megvitatja a bemutatott megoldás megfelelőségét).

A tanítási nyelv európai nézőpontból

Az Európa Tanács Nyelvpolitikai Főosztálya (Council of Europe, Language Policy Division) 2005-től, de még inkább 2007-től intenzív tevékenységet folytat a tanítási nyelvvel kapcsolatban (ez a két központi témája egyike; a másik a hátrányos helyzetű/deprivilegizált/kirekesztett csoportok). Az első esetben a gondolkodás az oktatásban használt nyelv körül forog, és különösen a tanítási nyelv szerepét

v življenju, privatnem in na delovnem mestu (gre torej za redukcijo znanstvenih spoznanj na ključne koncepte, umestitev teh v izkustveni svet učencev ter v osebni in socialni kontekst v razredu). V prihodnje bo zato treba, poudarja Vollmer, za posamezni šolski predmet in za posamezno stopnjo obveznega izobraževanja določiti raven znanja in tudi nivo jezikovne zmožnosti, ki naj bi ju učenci dosegli (določitev kognitivnih operacij in tudi diskurzivnih funkcij, ki naj bi jih obvladali), ter tudi to, kako naj bi oboje dokazali (nabor načinov, ki naj bi jih obvladali).

Zaključek

Učni jezik (in učni pogovor kot njegova v prispevku posebej izpostavljena sestavina) se v luči sodobnih teoretičnih razmišljanj in raziskav kaže kot bistvena prvina pedagoškega dela. Njegovo premišljeno in kakovostno udejanjanje (na ravni spoznavnega pogovora) pomaga uresničevati najprej to, kar je v ospredju pozornosti strokovnih delavcev, tj. kakovostno usvajanje predmetnega znanja. Omogoča pa tudi dosegati enako (če ne bolj) pomembna, “vseživljenjska” znanja in veščine (usvajanje spoznavnih postopkov, razvijanje zmožnosti kritičnega mišljenja, uporaba virov in učinkovito predstavljanje spoznanj/idej v knjižnem jeziku). Pri premišljeni uporabi odnosnega pogovora se dviga tudi raven splošne (spoštljive in vljudne) komunikacijske zmožnosti mladih udeležencev učnega procesa v knjižnem jeziku. Vse to je nujno za njihovo nadaljnje izobraževanje (formalno, tudi neformalno) in nepogrešljivo pri kasnejšem kariernem razvoju (ne glede na strokovno področje, s katerim se bodo ukvarjali v razponu od praktične do znanstvene ravni) ter pri opravljanju različnih socialnih/družbenih vlog. Če naj bi to mladim dali kot popotnico za življenje, je treba preseči zgolj “predmetno” razmišljanje in poskrbeti, da bodo kot udeleženci učnega procesa pri vsakem šolskem predmetu usvajali poleg “vsebinskega” znanja tudi znanja in veščine, ki jim bodo omogočale uspešen vsestranski razvoj ter konkurenčnost v družbi 21. stoletja. Vse to pa je uresničljivo le ob vzgojno-izobraževalnem delu, ki zajema in na izvedbeni ravni upošteva v prispevku obravnavane vidike učnega jezika. To pa je zahtevna naloga že ob enem učnem jeziku; ker sta v dvojezičnih šolah dva, je treba v razmišljanje in načrtovanje pedagoškega dela enakovredno vključiti tudi drugi učni jezik – zanj namreč veljajo enake zahteve in izhodišča kot za prvega (razlike med njima se lahko pojavljajo le na ravni formalnih določb v smislu količine jezikovne rabe).

vizsgálja a tudás elsajátításában; a következő kapcsolatokkal foglalkozik: nyelv – (oktatási) tartalom, nyelv – gondolkodás, nyelv – kommunikáció. Ez a tanítási nyelv és az oktatási folyamatban való nyelvhasználat (a nyelv szerepe a tantárgyi tudás elsajátításában, valamint a kognitív és általános kommunikációs készségek elsajátításában) fontosságának egyre erősödő tudatosulásával van összefüggésben. Elvégezték néhány iskolai tananyag és tanterv (a továbbiakban TT) elemzését ebből a szempontból (angol, német, norvég, francia és cseh TT-ket vizsgáltak), és megállapították, hogy mindegyik hangsúlyozza a kommunikáció fontosságát a tantárgyakban, de csak a norvég és a német emeli ki a speciális nyelvhasználatot az egyes tantárgyaknál (az úgynevezett akadémikus nyelvet, azaz egyes szakterületek tudományos előtti nyelvét, amelyet a tanulók az iskolai képzés során elsajátítanak); minden más esetben a nyelvvel kapcsolatos írások a „természetes” (a kommunikálásra használt) nyelvre korlátozódnak, bár másrésről minden TT implicit módon tartalmazza a kommunikációs kompetencia fejlesztésének fontosságát figyelembe vevő dimenziókat (Vollmer 2008: 29–31).

Helmut Johann Vollmer a szakterület vezető szakembereként 2006/07 óta több publikációban (ezek az Európa Tanács www.coe.int/lang honlapján, illetve különböző konferenciák honlapjain jelentek meg¹⁴) kiemeli, hogy az egyes tantárgyak/szakterületek tanítási nyelve esetén egy szakmai közösség külön nyelvről beszélünk, amelyet a közösség tagjai ismernek és használnak, és amellyel kifejezik a közösséghez tartozásukat (a nyelv azonosító szerepe). Ez meghaladja a nyelv általános szerepét, mert itt adott szakterületre jellemző gondolkodásról és kommunikációról van szó. Az ilyen nyelvhasználat elsajátítása nem automatikus, bár mi tanárok gyakran annak vesszük. Az egyes tantárgyak kapcsán tehát az iskolai diskurzus különleges (a tanulók az ún. akadémikus nyelvet sajátítják el¹⁵): ez kapcsolódik a tudományos nyelvhez, de nem azonos vele, a tudományos kérdések kritikus értékelésének és a „tantárgyi” tudás magánéletben és munkahelyen való használatának szolgálatára van kihegyezve (tehát kulcskonceptciókra redukálja a tudományos

14 2010-ben az Európa Tanács konferenciát rendezett Genfben az oktatás és tanítás nyelvről, és ezzel kapcsolatban az úgynevezett „hátrányos helyzetű csoportokhoz” tartozó (többek között migráns háttérű) gyerekek/tanulók nyelvi és oktatási integrációjáról.

15 Olyan nyelvről van szó, mondja Vollmer, amely „praktikus közlési eszköz helyett inkább a gondolkodás és megértés meghatározottabb, kontextusirányultabb és kognitív szempontból igényesebb eszköze (developing »Cognitive Academic Language Proficiency« – CALP). /.../ A nyelv mint tantárgy alapként kell, hogy szolgáljon a hivatalos nyelv kifejlődéséhez más tantárgyakban, e fejlődés nyomon követéséhez és támogatásához, hogy tudatosítsa a tanulóknak és a tanárban a „kognitív hivatalos nyelvi jártasság (CALP)” kialakításának szükségességét és jelentőségét (Ivšek 2009: 58). A tanulók által egy-egy tantárgyban elért nyelvi jártasság tehát kiegészíti általános kommunikációs kompetenciájukat, míg a csupán általános kommunikációs készség az adott nyelven nem elég az egyes tantárgyakban elért tudás sikeres elsajátításának bizonyításához.



Predstavitev priročnika na zaključni konferenci projekta. / A kézikönyv bemutatása a projekt zárókonferenciáján.



Udeleženci na zaključni konferenci. / A zárókonferencia résztvevői.

felismeréseket, és behelyezi őket a tanulók mesterséges világába, és az osztályban a személyes és szociális kontextusba). A jövőben tehát – hangsúlyozza Vollmer – minden iskolai tantárgyhoz és a kötelező oktatás minden lépcsőjéhez meg kell határozni a tanulók által elérendő tudás- és nyelvi jártassági szintet (a kognitív műveletek és az elsajátítandó diszkurzív funkciók meghatározása), és e két szint elérése ellenőrzésének módjait.

Befejezés

Modern elméleti irányzatok és kutatások szerint a tanítási nyelv (és az oktatási beszélgetés mint ennek a jelen cikkben külön kiemelt összetevője) a pedagógiai munka nélkülözhetetlen eleme. Átgondolt és minőségi megvalósítása (a kognitív beszélgetés szintjén) segíti a pedagógusok központi feladatának, azaz a tantárgyi ismereteknek a minőségi elsajátítását. Egyidejűleg lehetővé teszi az ugyanilyen fontos (sőt talán fontosabb) „élethosszig tartó” tudás- és készségszerzést (a kognitív folyamatok elsajátítását, a kritikus gondolkodásban való jártasság fejlesztését, a források használatát, és a felismerések/gondolatok hatékony bemutatását/közlését irodalmi nyelven). A relációs beszélgetés átgondolt használata az oktatási folyamatban részt vevő fiatalok általános irodalmi nyelvű (tisztelettudó és udvarias) kommunikációs készségeinek szintjét is emeli. Erre szükségük van a (formális és nem formális) továbbtanuláshoz, életpályájuk kedvező alakításához (függetlenül attól, hogy milyen szakterülettel fognak gyakorlati vagy tudományos szinten foglalkozni), és különféle szociális/társadalmi szerepeik ellátásához. Ahhoz, hogy megfelelő útravalót adjunk ezeknek a fiataloknak az életre, meg kell haladnunk a „tantárgyi” gondolkodást, és gondoskodnunk kell arról, hogy minden iskolai tantárgy kapcsán a „tartalmi” tudás mellett elsajátítsák azokat a készségeket és jártasságokat is, amelyek sokoldalú fejlődésüket és versenyképességüket biztosítják a 21. században. Ez csak olyan oktató-nevelő munkával érhető el, amely tartalmazza és operatív szinten figyelembe veszi a tanítási nyelv itt tárgyalt dimenzióit. Ez már egy tanítási nyelv esetén is fesztített feladat; mivel kétnyelvű iskolákban kettő van belőle, a pedagógiai munka átgondolásába és megtervezésébe itt be kell vonni a második tanítási nyelvet is, amelyre az első nyelv kapcsán elmondott követelmények és alapelvek vonatkoznak (a két nyelv között a különbségek csak a nyelvhasználat mennyiségében jelentkeznek).

VIRI IN LITERATURA:

- Gomivnik Thuma, V. (2009). Učni jezik in strokovni izpit. Vzgoja in izobraževanje, letnik XL, št. 2, str. 41–43.
- Gomivnik Thuma, V. [et al.] (2011). Spremljanje pouka v dvojezičnih osnovnih šolah na narodno mešanem območju Prekmurja, poročilo. http://www.zrss.si/pdf/230512074649_porocilo_o_spremljavi_v_dos_za_ss_in_mss_koncno.pdf (2. 6. 2013).
- Gomivnik Thuma, V. (2013). Učni jezik, razsežnosti in vloga v učnem procesu (objava v zaključni monografiji projekta Opolnomočenje učencev z izboljšanjem bralne pismenosti in dostopa do znanja. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo).
- Ivšek, M. (2009). O učnem jeziku. Intervju s profesorjem dr. Helmutom Johannesom Vollmerjem. Vzgoja in izobraževanje, letnik XL, št. 2, str. 56–60.
- Križaj Ortar, M. [et al.] (1997). Katalog znanja iz slovenskega knjižnega jezika za strokovni izpit. http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/kadri/pdf/strokovni_izpit_katalog_slovenski_jezik.pdf (2. 6. 2013).
- Marentič Požarnik, B., Plut Pregelj, L. (2009). Moč učnega pogovora. Poti do znanja z razumevanjem. Ljubljana: DZS.
- Marjanovič Umek, L. (2013). Mišljenje in govor kot napovednika bralne pismenosti in znanja otrok – socialna in kulturna perspektiva (objava v zaključni monografiji projekta Opolnomočenje učencev z izboljšanjem bralne pismenosti in dostopa do znanja. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo).
- Nečak Lük, A. (2008). Učenčev jezik – učni jezik. V: Ivšek, M. (ur.), Jeziki v izobraževanju/Languages in Education, zbornik mednarodne konference. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, str: 135–140.
- Pečjak, S., Gradišar, A. (2012). Bralne učne strategije. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Plut Pregelj, L. (2012). Poslušanje – način življenja in vir znanja. Ljubljana: DZS.
- Rupnik Vec, T., Kompare, A. (2006). Kritično mišljenje v šoli. Strategije poučevanja kritičnega mišljenja. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Rupnik Vec, T. (2011). Izzivi poučevanja: spodbujanje razvoja kritičnega mišljenja. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Vigotski, L. S. (2010). Mišljenje in govor (prevod originala iz leta 1934 ob upoštevanju popravkov in dopolnil 1999, 2005 in 2008). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Vogel, J. (2008). Slovenščina kot učni jezik in učni predmet v šolah s slovenskim učnim jezikom v RS. V: Ivšek, M. (ur.), Jeziki v izobraževanju/Languages in Education, zbornik mednarodne konference. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, str: 117–128.

FORRÁSOK ÉS SZAKIRODALOM

- Gomivnik Thuma, V. (2009). Učni jezik in strokovni izpit (Tanítási nyelv és szakvizsga). Vzgoja in izobraževanje, letnik XL, 2. szám, 41–43.
- Gomivnik Thuma, V. [et al.] (2011). Spremljanje pouka v dvojezičnih osnovnih šolah na narodno mešanem območju Prekmurja, poročilo (Az oktatás ellenőrzése a Muravidék etnikailag vegyes területének kétnyelvű általános iskoláiban, beszámoló). http://www.zrss.si/pdf/230512074649_porocilo_o_spremljavi_v_dos_za_ss_in_mss_koncno.pdf (2013. 6. 2.).
- Gomivnik Thuma, V. (2013). Učni jezik, razsežnosti in vloga v učnem procesu (Tanítási nyelv, dimenziói és szerepe az oktatási folyamatban; a „Tanulók támogatása olvasáskészségük javításával és a tudáshoz való hozzásegítésükkel” projekt lezárásakor kiadandó monográfiában. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo (A Szlovén Köztársaság Oktatásügyi Intézete)).
- Ivšek, M. (2009). O učnem jeziku (A tanítási nyelvről). Interjú dr. Helmut Johannes Vollmer professzorral. Vzgoja in izobraževanje, letnik XL, 2. szám, 56–60.
- Križaj Ortar, M. [et al.] (1997). Katalog znanja iz slovenskega knjižnega jezika za strokovni izpit (A szlovén irodalmi nyelv tudáskatalógusa szakvizsgákhoz). http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/kadri/pdf/strokovni_izpit_katalog_slovenski_jezik.pdf (2013. 6. 2.).
- Marentič Požarnik, B., Plut Pregelj, L. (2009). Moč učnega pogovora (Az oktatási beszélgetés ereje). Poti do znanja z razumevanjem (Utak a tudáshoz és megértéshez). Ljubljana: DZS.
- Marjanovič Umek, L. (2013). Mišljenje in govor kot napovednika bralne pismenosti in znanja otrok – socialna in kulturna perspektiva (objava v zaključni monografiji projekta Opolnomočenje učencev z izboljšanjem bralne pismenosti in dostopa do znanja (A gondolkodás és a beszéd mint a gyerekek olvasáskészségének és tudásának prediktora – szociális és kulturális nézőpont (a „Tanulók támogatása olvasáskészségük javításával és a tudáshoz való hozzásegítésükkel” projekt lezárásakor kiadandó monográfiában) Ljubljana: Zavod RS za šolstvo (A Szlovén Köztársaság Oktatásügyi Intézete)).
- Nečak Lük, A. (2008). Učenčev jezik – učni jezik (A tanulók nyelve – a tanítási nyelv). Forrás: Ivšek, M. (szerk.), Jeziki v izobraževanju/Languages in Education (Nyelvek az oktatásban), nemzetközi konferencia kiadványa. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo (A Szlovén Köztársaság Oktatásügyi Intézete), 135–140.
- Pečjak, S., Gradišar, A. (2012). Bralne učne strategije (Olvasástanítási stratégiák). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo (a Szlovén Köztársaság Oktatásügyi Intézete).
- Plut Pregelj, L. (2012). Poslušanje – način življenja in vir znanja (Meghallgatás – életmód és tudásforrás). Ljubljana: DZS.
- Rupnik Vec, T., Kompare, A. (2006). Kritično mišljenje v šoli (Kritikus gondolkodás az iskolában). Strategije poučevanja kritičnega mišljenja (A kritikus gondolkodás megtanításának stratégiája). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo (a Szlovén Köztársaság Oktatásügyi Intézete).

- Vogel, J. (2011). Slovenščina kot učni jezik – samoumevna danost ali posebna jezikovna zmožnost? V: Nolimal, F. (ur.), Bralna pismenost v Sloveniji in Evropi, zbornik konference. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, 111–120.
- Vollmer, H.J. (2008). Language Across the Curriculum. V: Ivšek, M. (ur.), Jeziki v izobraževanju/Languages in Education, zbornik mednarodne konference. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, str: 27–39.
- Vollmer, H.J. (2008). Language Across the Curriculum. Language Policy Division, Strasbourg. <http://www.zrss.si/pdf/zbornikJeziki2008.pdf#page=27> (2. 6. 2013).
- Zorman, M. (2013). Z eksplicitnim poučevanjem diskurzivnih žanrov do predmetne pismenosti (objava v zaključni monografiji projekta Opolnomočenje učencev z izboljšanjem bralne pismenosti in dostopa do znanja. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo).
- http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Source2010_ForumGeneva/MigrantChildrenConceptPaper_EN.pdf (dostop 30. 7. 2013).

- Rupnik Vec, T. (2011). Izzivi poučevanja: spodbujanje razvoja kritičnega mišljenja (Kihívások az oktatásban: a kritikus gondolkodás fejlődésének ösztönzése). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo (a Szlovén Köztársaság Oktatásügyi Intézete).
- Vigotszkij, L. Sz. (2010). Mišljenje in govor (Gondolkodás és beszéd; a 1934. évi eredeti fordítása, a 1999, 2005 és 2008 évi javítások és kiegészítések figyelembe vételével). Ljubljana: Pedagoška fakulteta (Tanárképző Egyetem).
- Vogel, J. (2008). Slovenščina kot učni jezik in učni predmet v šolah s slovenskim učnim jezikom v RS (A szlovén mint tanítási nyelv és tantárgy a SzK szlovén tannyelvű iskoláiban). Forrás: Ivšek, M. (szerk.), Jeziki v izobraževanju/Languages in Education (Nyelvek az oktatásban), nemzetközi konferencia kiadványa. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo (A Szlovén Köztársaság Oktatásügyi Intézete), 117–128.
- Vogel, J. (2011). Slovenščina kot učni jezik – samoumevna danost ali posebna jezikovna zmožnost (A szlovén mint tanítási nyelv – magától értetődő adottság vagy külön nyelvi jártasság)? Forrás: Nolimal, F. (ur.), Bralna pismenost v Sloveniji in Evropi (Olvasáskészség Szlovéniában és Európában), konferenciai kiadvány. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo (a Szlovén Köztársaság Oktatásügyi Intézete), 111–120.
- Vollmer, H.J. (2008). Language Across the Curriculum (Nyelv a tanterv keresztmetszetében). Forrás: Ivšek, M. (szerk.), Jeziki v izobraževanju/Languages in Education (Nyelvek az oktatásban), nemzetközi konferencia kiadványa. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo (A Szlovén Köztársaság Oktatásügyi Intézete), 27–39.
- Vollmer, H.J. (2008). Language Across the Curriculum (Nyelv a tanterv keresztmetszetében). Language Policy Division, Strasbourg. <http://www.zrssi.si/pdf/zbornikJeziki2008.pdf#page=27> (2013. 6. 2.).
- Zorman, M. (2013). Z eksplicitnim poučevanjem diskurzivnih žanrov do predmetne pismenosti (*Diszkurzív műfajok explicit tanításával a tantárgyi írástudás felé*, a „Tanulók támogatása olvasáskészségük javításával és a tudáshoz való hozzásegítésükkel” projekt lezárásakor kiadandó monográfiában). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo (A Szlovén Köztársaság Oktatásügyi Intézete)).
- http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Source2010_ForumGeneva/MigrantChildrenConceptPaper_EN.pdf (állapot: 2013. 7. 30.).



5. POGLAVJE

Dvojezična osnovna šola



5. FEJEZET

Kétnyelvű általános iskola

Uvod

V poglavju predstavljamo po vzgojno-izobraževalnih obdobjih primere dobre prakse za vse obstoječe modele dvojezičnega pouka, izvajanje pouka jezikov ter poskus, ki poteka na področju dvojezične osnovne šole.

V prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju se pouk pri vseh predmetih, razen pri jezikih, izvaja po načelu **ena oseba – en jezik**¹, kar pomeni, da sta v razredu dva strokovna delavca (eden z visoko kompetenco v slovenskem, drugi z visoko kompetenco v madžarskem jeziku), ki skupaj načrtujeta delo in v dnevni pripravi tudi jezikovno izvajanje pouka. Ta lahko poteka v skupinah (glede na jezik), pri čemer morata biti strokovna delavca ob razvijanju sporazumevalne zmožnosti otrok pozorna tudi na naslednje: a) da se slovensko govoreči učitelj ukvarja tudi z madžarsko skupino učencev (v slovenščini) in obratno, torej da so v razredu prisotne vse možne relacije jezikovnih interakcij (SJ-učitelj – SJ-skupina, SJ-učitelj – MJ-skupina, MJ-učitelj – MJ-skupina, MJ-učitelj – SJ-skupina, SJ-skupina – MJ-skupina)², b) da se s skupnimi aktivnostmi in frontalnim delom razvija pripadnost razredni skupnosti kot celoti.

V prvem podpoglavju, ki je namenjeno prvemu vzgojno-izobraževalnemu obdobju, predstavljamo dva primera dobre prakse za izvajanje pouka po načelu ena oseba – en jezik, nato pa sledijo primeri dobre prakse pri pouku jezikov (slovenščine kot drugega jezika ter madžarščine kot materinščine in kot drugega jezika). Podpoglavje se zaključi s predstavitvijo poskusa *Hkratno opismenjevanje v slovenščini in madžarščini v dvojezični osnovni šoli*, ki se izvaja v okviru projekta *E-kompetence učiteljev v dvojezični šoli*.

V drugem in tretjem vzgojno-izobraževalnem obdobju se lahko dvojezični pouk izvaja po **ciljno vzporedni metodi** (CVM) in v **jezikovnih učnih skupinah** (JUS).³

1 Izvedbena navodila za izvajanje programa 9-letne dvojezične osnovne šole (v nadaljevanju IN), stran 9, ► http://www.zrss.si/pdf/250811092444__sn_izvedbena_navodila_22okt08.pdf

2 Spremljanje pouka v dvojezičnih osnovnih šolah na narodno mešanem območju Prekmurja, stran 18 in 21, [Spremljava](http://www.zrss.si/pdf/230512074649_porocilo_o_spremljavi_v_dos_za_ss_in_mss_koncno.pdf). ► http://www.zrss.si/pdf/230512074649_porocilo_o_spremljavi_v_dos_za_ss_in_mss_koncno.pdf

3 IN, stran 10, ► http://www.zrss.si/pdf/250811092444__sn_izvedbena_navodila_22okt08.pdf

Bevezető

A fejezetben nevelési-oktatási szakaszonként jó gyakorlatokat mutatunk be a kétnyelvű általános iskolai oktatás valamennyi meglévő modelljére, a nyelvek tanítására, valamint a kétnyelvű általános iskola területén kísérletre vonatkozóan.

Az első nevelési-oktatási szakaszban a tanítás – a nyelvi órák kivételével – minden tantárgynál az **egy személy – egy nyelv**¹ elve szerint folyik, ami azt jelenti, hogy az osztálytermi munkát két pedagógus végzi (az egyik magas szintű szlovén nyelvi, a másik magas szintű magyar nyelvi kompetenciával rendelkezik), akik együtt tervezik meg a munkát (az óravázlatokban a tanítás nyelvi szervezését is). A foglalkozások folyhatnak (nyelvileg homogén) csoportokban is, aminél azonban a pedagógusoknak ügyelniük kell arra, hogy a tanulók nyelvi készségfejlesztése mellett: a) a szlovénül beszélő tanár a magyar csoporttal is foglalkozzon (szlovén nyelven) és fordítva, tehát hogy az osztályban minden lehetséges relációban megvalósuljon a nyelvi interakció (szny-tanár – szny-csoport, szny-tanár – mny-csoport, mny-tanár – mny-csoport, mny-tanár – szny-csoport, szny-csoport – mny-csoport)², b) közös tevékenységekkel és frontális munkával fejlesszék az osztályközösséghez mint egészhez való tartozást.

Az első nevelési-oktatási szakaszcól szóló alfejezetben az *egy személy – egy nyelv* elve szerinti oktatás két jó gyakorlatát mutatjuk be, ezt követik a nyelvtanítás (a szlovén mint második nyelv, a magyar nyelv anyanyelv és mint második nyelv) jó gyakorlatai. A fejezet a *Tanárok e-kompetenciái a kétnyelvű iskolában* c. projekt keretében zajló *Egyidejű írás- és olvasástanítás szlovén és magyar nyelven a kétnyelvű általános iskolában* c. kísérlet bemutatásával zárul.

A második és harmadik nevelési-oktatási szakaszban a kétnyelvű oktatás a **célirányos párhuzamos módszer** (CPM) szerint és **nyelvi csoportokban** (NyCS)³ folyhat.

1 *Izvedbena navodila za izvajanje programa 9-letne dvojezične osnovne šole* (v nadaljevanju IN), 9. old.,
▶ http://www.zrss.si/pdf/250811092444__sn_izvedbena_navodila_22okt08.pdf

2 *Spremljanje pouka v dvojezičnih osnovnih šolah na narodno mešanem območju Prekmurja*, 18. és 21. old., *Spremljava*. ▶ http://www.zrss.si/pdf/230512074649_porocilo_o_spremljavi_v_dos_za_ss_in_mss_koncno.pdf

3 IN, 10. old. ▶ http://www.zrss.si/pdf/250811092444__sn_izvedbena_navodila_22okt08.pdf

Pri CVM poteka npr. obravnava snovi v enem jeziku, poglobljanje, utrjevanje in povzetki z zapisom izrazja pa v drugem jeziku, pri čemer je nujno dobro načrtovanje rabe obeh učnih jezikov z več vidikov, ne le s stališča količine (razvijanje poimenovalne, skladenjske, pragmatične zmožnosti učencev ter usvajanje tvorjenja govornih in pisnih besedil, značilnih za predmetno področje). Jezikovne učne skupine lahko šola oblikuje na dva načina: a) pri več predmetih s po 1 učno uro na teden (kar pomeni, da se preostanek ur predmeta izvaja po CVM, 1 ura pa pretežno v slovenskem oziroma madžarskem jeziku); b) pri enem predmetu v obsegu vseh ur po predmetniku (pouk poteka v madžarski oziroma slovenski jezikovno homogeni učni skupini, v madžarski pretežno v madžarskem jeziku, v slovenski pa pretežno v slovenskem jeziku). Pogoj za uspešno izvajanje je v obeh primerih temeljito načrtovanje učnega procesa: pri prvem načinu gre za skupno načrtovanje obeh učiteljev, pri drugem pa za premislek učitelja tudi z vidika usvajanja terminologije v drugem jeziku (v slovenski skupini v madžarskem, v madžarski v slovenskem).

V podpoglavjih ločeno predstavljamo primere dobre prakse za CVM in JUS, in sicer za posamezne predmete (spoznavanje okolja, likovna vzgoja, družba, naravoslovje in tehnika, matematika, zgodovina) ter različne razrede. Podpoglavje za drugo vzgojno-izobraževalno obdobje vsebuje tudi primer dobre prakse na temo prehoda od slovenščine kot drugega jezika k slovenščini kot materinščini v 4. razredu⁴, predstavitev sodelovanja ene dvojezične osnovne šole v projektu *Opolnomočenje učencev z izboljšanjem bralne pismenosti in dostopa do znanja* (primer dobre prakse za madžarščino kot materinščino) ter primer dobre prakse za madžarščino kot drugi jezik, s poudarkom na medpredmetni povezavi in uporabi IKT. Podpoglavje za tretje vzgojno-izobraževalno obdobje ob primerih dvojezičnega pouka predstavlja tudi primer dobre prakse pri madžarščini kot drugim jezikom. Poglavje se zaključi s prispevkom o madžarščini kot materinščini v dvojezični osnovni šoli, ki na kratko zariše razvoj predmeta in težave, s katerimi se soočamo.

4 IN, stran 7 ► http://www.zrss.si/pdf/250811092444__sn_izvedbena_navodila_22okt08.pdf

A CPM esetében pl. az egyik nyelven az új tananyag feldolgozása történik, míg elmélyítése és begyakorlása, valamint a fogalmak leírásával egybekötött összefoglalás a másik nyelven, aminél a két tanítási nyelv használatának megfelelő tervezése is rendkívül fontos, nem csupán mennyiségi, hanem minőségi szempontból (a gyerekek megnevezési, mondattani, pragmatikai képességeinek fejlesztése, a tantárgyra jellemző szóbeli és írásbeli szövegek alkotásának elsajátítása) is. Nyelvi csoportokat az iskola kétféle módon alakíthat: a) több tantárgynál heti 1-1 órában (ez azt jelenti, hogy a tantárgy többi órája a CPM szerint, kétnyelvűen valósul meg, 1 óra pedig túlnyomórészt szlovén, illetve magyar nyelven); b) egy tantárgy esetében az óraterv szerinti összes órában (a tanítás homogén magyar, illetve szlovén nyelvi csoportban zajlik, a magyar csoportban túlnyomórészt magyar nyelven, a szlovénben pedig túlnyomórészt szlovén nyelven). Az eredményes oktatás feltétele mindkét esetben az oktatási folyamat alapos megtervezése: az első esetben a két tanár közös tervezése, a második esetben pedig a tanár odafigyelése a terminológia másik nyelven (a szlovén csoportban magyar, a magyar csoportban szlovén nyelven) történő elsajátítására.

Az alfejezetekben külön-külön mutatunk be jó gyakorlatokat a célirányos párhuzamos módszerre és a nyelvi csoportokban folyó munkára, és pedig különböző tantárgyak (környezetismeret, képzőművészeti nevelés, társadalomismeret, természetismeret és technika, matematika, történelem) és különböző osztályok köréből. A második nevelési-oktatási szakasról szóló alfejezet ezen kívül tartalmaz egy-egy írást a szlovénről mint második nyelvről a szlovénre mint anyanyelvre történő 4. osztályos átállásról⁴, *A tanulók olvasásértési készségének és tanulási képességének fejlesztése* című projektben való részvételről (jó gyakorlat a magyar nyelvhez mint anyanyelvhez), továbbá bemutat egy jó gyakorlatot a magyar nyelv mint a második nyelv köréből (a tantárgyközi kapcsolatra és az IKT használatára helyezett hangsúllyal). A harmadik nevelési-oktatási szakasszal foglalkozó alfejezet a kétnyelvű oktatás jó gyakorlatai mellett egy magyar mint második nyelvi jó gyakorlatot mutat be. A fejezetet egy, a magyar mint anyanyelv tanításáról szóló írás zárja, amely röviden ismerteti a tantárgy fejlődését és a felmerülő nehézségeket.

4 IN, 7. old. ► http://www.zrss.si/pdf/250811092444__sn_izvedbena_navodila_22okt08.pdf

DVOJEZIČNA OSNOVNA ŠOLA

5.1

Prvo vzgojno- izobraževalno obdobje

KÉTNYELVŰ ÁLTALÁNOS ISKOLA

5.1

Első nevelési-oktatási szakasz



5.1.1

PRIMERI DOBRE PRAKSE

ZA MODEL

ENA OSEBA-EN JEZIK

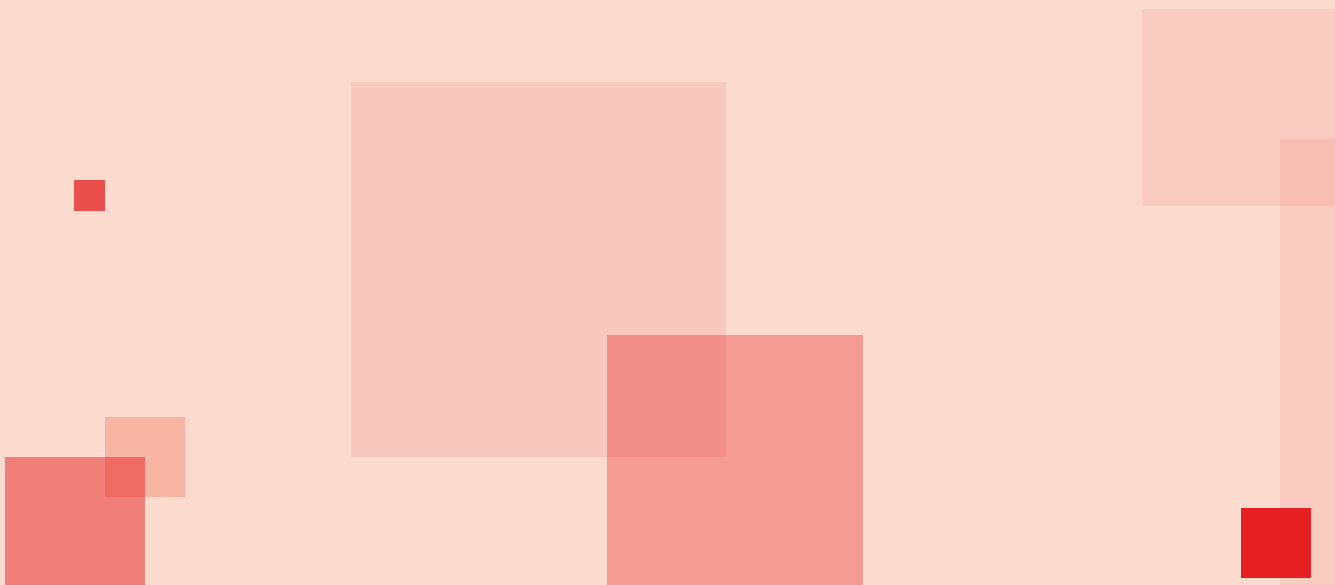




5.1.1

JÓ GYAKORLATOK

**AZ EGY SZEMÉLY–EGY NYELV
MODELL SZERINT**



Spoznavanje okolja, 1. razred

Tematski sklop: Snovi okrog nas

CILJI:

Učenci

- odkrivajo in določajo lastnosti različnih naravnih materialov,
- opisujejo lastnosti naravnih materialov in jih razvrščajo po eni spremenljivki,
- seznani se s postopki izdelave izdelka,
- uporabljajo pripomočke, orodja in postopke za obdelavo gradiv,
- vedo, da se je za delo treba pripraviti in po delu pospraviti.

Trajanje: 4 - 5 šolskih ur

UVOD

Učim v prvih treh razredih. Menim, da je za učence zelo pomembno, da opazujejo, spoznavajo svet okoli sebe, se poglobijo v določene teme in se ne zadovoljijo zgolj s povedanim, slišanim. Posebej pri pouku spoznavanja okolja se trudim in poskušam učencem učno snov približati na čim bolj razumljiv način. Če se le da, jim omogočim praktično delo. Tako pridobivajo dragocene izkušnje in znanje ter najdejo povezave, ki omogočajo nadgradnjo obstoječega znanja. Seveda pa šestletnike za učenje in delo najlažje pridobimo z igro. To je bilo tudi moje vodilo pri tej temi. Pri pouku marsikdaj uporabljam sodobno tehnologijo (računalnik, internet, MO-ZABOOK). Pri tem skušam biti zmerna oziroma jih uporabljam po občutku.

MOTIVACIJA

Učence povabim k sestavljanju sestavljanek. Na slikah so različni predmeti – avtomobil, omara, knjiga, vaza, obleka¹. Učenci v dvojicah sestavijo sliko, nato poročajo, kaj je na sliki, za kaj se uporablja.

1 Uporaba madžarščine je zapisana v poševnem tisku.

Tot Olga, Solarič Loreta | Dobronaki Kétnyelvű Általános Iskola

Környezetismeret, 1. osztály

Témakör: Anyagok a környezetünkben

CÉLOK:

- a különböző természetes anyagok felismerése és tulajdonságaik jellemzése,
- a természetes anyagok néhány tulajdonságának ismertetése és egy változóval történő besorolása,
- a termék elkészítési eljárásának megismerése,
- az anyagok kezeléséhez szükséges eszközök, szerszámok és eljárások alkalmazása,
- annak megtanítása, hogy a munkára fel kell készülni, és a munka befejeztével össze kell takarítani.

Időtartam: 4–5 tanóra

BEVEZETŐ

Az általános iskola első szakaszában tanítok. Véleményem szerint a tanulók számára rendkívül fontos, hogy megfigyeljék és megismerjék a körülöttük lévő világot, elmélyüljenek bizonyos témákban, tehát ne elégedjenek meg az elhangzottakkal, a hallottakkal. Különösen a környezetismeret oktatásában törekszem arra, hogy a tanulók tapasztalati úton ismerjék meg a tananyagot. Ha csak lehetséges, gyakorlati foglalkozásokat tartok. Ezáltal értékes tapasztalatokhoz és ismeretekhez jutnak, valamint megtalálják azokat a kapcsolódási pontokat, amelyek által gazdagíthatják a már meglévő tudásukat. Egyértelmű, hogy a hatévesek leginkább a játékon keresztül kapnak kedvet a tanuláshoz. Ez vezetett a jelen témaválasztásban is. A tanítás során – ugyan mértékkel, legjobb megérzésem szerint – sok esetben alkalmazom a korszerű technológiákat is (számítógép, internet, MOZABOOK).

A továbbiakban egy környezetismereti témakör első osztályos feldolgozását mutatom be.

Učence za delo motiviram z igro – Vidim nekaj in to je iz lesa ... Nato učenci pogledajo okrog in naštevajo, kaj je iz lesa (miza, stol, omara). *Nato nadaljujemo igro z drugim materialom – Vidim nekaj in to je iz stekla. Učenci naštevajo predmete, ki so narejeni iz stekla (okno, kozarci).* Igro igramo tako dolgo, dokler ne izčrpamo možnosti iskanja in poimenovanja materialov oziroma predmetov iz neposrednega okolja, v katerem smo.

DOGOVOR O DELU

Kaj menite, o čem se bomo pogovarjali? Učenci povedo svoje ideje, zamisli; o čem bi se lahko pogovarjali.

OPAZOVANJE

Na mizi imamo kar nekaj predmetov. Učencem pustim, da jih samostojno opazujejo, se o njih pogovarjajo (iz česa so, za kaj jih uporabljamo, ali imajo doma kaj podobnega ...).

S pomočjo projekcije si ogledamo nekaj slik različnih materialov; les, kamen, steklo, glina, blago, kovina, plastika, papir ... (Mozabook)

SNOVI - ANYAGOK



BLAGO - ANYAG



KAMEN - KŐ



GLINA - AGYAG



PLASTIKA -
MŰANYAG



ŽELEZO - VAS



LES- FA



TESTO - TÉSZTA



PAPIR - PAPÍR



STEKLO - ÜVEG

MOTIVÁCIÓ

A tanulókat kirakós játékra szólítjuk. A képen különböző tárgyak láthatók: autó, szekrény, könyv, váza, ruha¹. A tanulók párban rakják ki a képet, majd beszámolnak: mi látható a képen, és mire használják azt.

A tanulókat játékkal ösztönözzük a munkára: „Én látok valamit, és pedig fából van...” Ezt követően a tanulók körülnéznek, és felsorolják, mi minden készült fából (asztal, szék, szekrény). Ezután más anyaggal folytatjuk a játékot: „Amit látok, az üvegből van.” A tanulók felsorolják az üvegből készült tárgyakat (ablak, poharak). A játékot mindaddig folytatjuk, amíg nem merítjük ki a lehető legtöbb találati lehetőséget, illetve nem nevezzük meg a legtöbb anyagot vagy tárgyat.

A MUNKA ELŐKÉSZÜLETEI

„Mit gondoltok, miről fogunk beszélgetni?” A tanulók ismertetik saját ötleteiket, elképzeléseiket: miről lehetne beszélgetni.

SNOVI - ANYAGOK

 BLAGO - ANYAG	 KAMEN - KŐ	 GLINA - AGYAG
 PLASTIKA - MŰANYAG	 ŽELEZO - VAS	 LES- FA
 TESTO - TÉSZTA	 PAPIR - PAPÍR	 STEKLO - ÜVEG

1 A magyar tanítási nyelv használatát végig dőlt betűvel jelölöm.

Ob tem se pogovarjamo, iz česa je kaj:

-Iz česa je lahko hiša? Iz česa je obleka? Iz česa je avto? Iz česa je pohištvo? Zakaj je na primer pohištvo iz lesa? Zakaj ni iz blaga? Učenci odgovarjajo in določajo lastnosti različnih materialov.

Kakšno je?

Učenci opisujejo naravne materiale z nekaj lastnostmi in jih razvrščajo po eni spremenljivki. Igrajmo se: V vreči je skrit predmet, učenec ga otipa s prsti in opisuje otipani predmet – je trd, je mehak, gladek, hrapav, hladen, nežen, grob ... Ker smo se o materialih že pogovarjali, lahko ugiba, kateri material je otipal, kateri predmet ima v rokah. *V rokah imam plastenko, je iz plastike.* Naslednji nato ugiba na enak način. *V rokah imam vazo, narejena je iz gline ...*

Kako pa iz kosa gline naredimo vazo? Je dovolj, da jo oblikujemo le z rokami? S čim si pomagamo, da je struktura vaze tako lepo enakomerna?

Nato se pogovarjamo, s čim obdelujemo, oblikujemo posamezne materiale. Učenci naštevajo orodje, s katerim obdelujemo določen material. *S pomočjo projekcije si ogledamo različne pripomočke za obdelavo materialov. (Mozabook)*

PRIPOMOČKI ZA OBDELAVO - ESZKÖZÖK AZ ANYAG MEGMŰVELÉSÉHEZ



škarje - olló



kladivo - kalapács



dleto - véső



lončarsko vreteno - korong



lepilo - ragasztó



valjar - sodrófa



oblič - gyalú



vrtalnik - fúrógép



modelčki za piškote - süti formák



ogenj - tűz



brusilnik - csiszológép

igla - tű
nit - cérna



klešče - fogó

MEGFIGYELÉS

Az asztalon jó néhány tárgy látható. Hagyjuk, hogy a tanulók egyedül figyeljék meg ezeket a tárgyakat, és közben beszéljenek róluk (miből készültek, mire használjuk őket, van-e náluk odahaza ehhez hasonló tárgy...).

A projekció segítségével megnézzük néhány anyag fotóját: fa, kő, üveg, agyag, textil, fém, műanyag, papír... (Mozabook)

Közben arról beszélgetünk, miből készültek a tárgyak:

- Miből épülhet a ház? Miből készül a ruhánk? Miből készül az autó? Miből készül a bútort?... Miért fából készítik a bútort? Miért nem textilből?... A tanulók válaszolnak, és jellemzik az egyes anyagok tulajdonságait.



„Milyen?": A tanulók ismertetik a természetes anyagok néhány tulajdonságát, majd egy változó alapján besorolják ezeket. Játsszunk – A zsákban egy tárgyat rejtettünk el, a tanuló megtapogatja, és elmondja, milyen a tárgy – kemény, puha, sima, érdes, gyengéd, durva... Mivel az anyagokról már beszéltünk, arról is találgathat, milyen tárgyat tapintott, milyen tárgy van a kezében. *Műanyag flakont tartok a kezemben. A következő tanuló hasonló módon találgat. Agyagból készített váza van a kezem-*

POROČANJE

Učenci opazujejo orodje in materiale. V dvojicah se pogovorijo o tem, kateri material bi s čim oblikovali, obdelovali? Nato v dvojicah poročajo.

Npr.: S čim oblikujemo glino? Glino oblikujemo z rokami in z lončarskim vretenom. Katero orodje potrebujemo pri obdelavi lesa? Žago, kladivo, oblič, sekiro ...

PRIMERJANJE IN RAZVRŠČANJE

Učence povabim k opazovanju gline in papirja. Kaj jima je skupnega in v čem se razlikujeta? *Glino lahko režemo, trgamo, gnetemo, valjamo ... Papir lahko režemo, trgamo, lepimo, mečkamo.* Učenci na podoben način primerjajo s papirjem še steklo, les, blago.

Učenci sedaj že nekaj vedo o materialih in o pripomočkih, orodjih, s katerimi obdelujemo določen material. Kako pa nastane izdelek? Kako mizar izdelava na primer dve enaki mizi? Kaj potrebuje? *Seveda potrebuje načrt. Kaj pa je načrt? Učenci poskušajo odgovoriti na vprašanje – kako izdelamo mizo, kaj naredimo najprej in kaj sledi potem ...*

NAČRTOVANJE DELA

V nadaljevanju delajo učenci v skupinah. Določanje skupin poteka z žrebom - vlečenjem listkov. Iz vreče vsak izvleče listek določene barve. Učenci z listkom enake barve spadajo v isto skupino. Tako učence razdelim v tri skupine.

Rdeča skupina – obesek iz DAS mase

Rumena skupina – okras iz kartona

Modra skupina – zapestnica iz filca

Vsaka skupina dobi en izdelek. Skupaj se o dobljenem izdelku pogovorimo. *Najprej ugotovijo, kaj so dobili. Nato se po skupinah pomenijo o materialu oziroma materialih, ki jih potrebujejo. Sledi vprašanje, s čim bodo material obdelali, oblikovali; torej vprašanje pripomočkov, orodij. Vse ugotovitve napišejo, narišejo na list papirja.*

Vsaka skupina stopi k mizi, kjer so pripravljeni materiali in pripomočki. Glede na svoj zapis vzame vsaka skupina vse potrebno za delo.

Kaj pa sledi sedaj? *Imamo material in orodje. Kako bi izdelali dobljen izdelek? Z*

ben... Nagyon jó: felismertétek a rejtett tárgyakat, és azt is, hogy miből készültek. *Hogyan lehet egy darabka agyagból vázát készíteni? Elég, ha csak kézzel alakítjuk? Mivel érjük el, hogy a váza felülete ilyen szép egyenletes?* Aztán arról beszélgetünk, mivel alakítjuk, formáljuk az adott anyagokat. A tanulók felsorolják azokat a szerszámokat, amelyekkel az egyes anyagok alakíthatók. *A projekció segítségével megtekintjük az anyagok formázásához szükséges kellékeket. (Mozabook)*

BESZÁMOLÓ

A tanulók megfigyelik a kellékeket és az anyagokat. Párban megbeszéljük, melyik anyagot választják, mivel alakítanák és művelnék meg. Ezt követően párban beszámolnak.

Például: „Mivel formázzuk az agyagot?” *Az agyagot kézzel és fazekas koronggal formázzuk. „Milyen szerszámok szükségesek a fa megdolgozásához?” Fűrész, kalapács, véső, fejsze...*

ÖSSZEHASONLÍTÁS ÉS BESOROLÁS

Megkérjük a tanulókat, figyeljék meg az agyagot és a papírt. Mi a közös bennük, és miben különböznek? *Az agyagot vágthatjuk, szaggathatjuk, gyúrhatjuk, nyújthatjuk... A papírt vágthatjuk, szaggathatjuk, ragaszthatjuk, gyúrhatjuk. A tanulók hasonló módon hasonlítják össze az üveget, a fát és a textilt a papírral.*

Nos, most már részben megismertük az anyagokat és a kellékeket, szerszámokat, amelyekkel egy adott anyagot alakíthatunk, formázhatunk. Hogy jön létre a termék? Például hogyan készít az asztalos két egyforma asztalt? Mire van szüksége? *Természetesen tervrajzra. Mi is az a tervrajz? A tanulók megpróbálják megválaszolni a kérdéseket – hogyan készül az asztal, mit kell előbb és mit később elkészíteni...*

MUNKATERV

„A folytatásban két csoportban fogtok dolgozni.” A csoportokat cetli húzással alakítjuk ki. A zsákból mindenki egy bizonyos színű cetlit vesz ki. Az azonos színű cetlik tulajdonosai tartoznak egy csoportba. Így a tanulókból három csoportot alkotunk.

Piros csoport – medál DAS masszából (gyurmából)

Sárga csoport – kartondísz

Kék csoport – filc karperec

učenci se pogovorim o pomenu načrtovanja. *Koliko je pomemben načrt pri postopku izdelave določenega predmeta? Se jim zdi pomemben ali ne?*

Vsaka skupina sede k svoji mizi in na list nariše »načrt« izdelave; kakšen je vrstni red izdelave. Učencem po skupinah ponudim slike postopka izdelave. *Slike postavijo v pravilni vrstni red. Pravilni vrstni red jim prikažem s pomočjo projekcije (Mozabook).*

1. skupina/1.csoport

Obesek iz DAS mase/medál nyakláncra DAS masszából

2. skupina/2. csoport

Izdelek iz kartona/kartontermék

3. skupina/3. csoport

Zapestnica iz filca/filc karkötő

Nato lahko začnejo izdelovati izdelek. Samostojno uporabljajo pripomočke, orodje in delajo po dogovorjenem postopku za obdelavo gradiva.

1. skupina - 1. csoport

Obesek iz DAS mase - medál nyakláncra DAS masszából



1.



2.



3.



4.



5.

Mindegyik csoport kap egy terméket. Közös megbeszéljük a termékre vonatkozó adatokat. „Először állapítsátok meg, mit kaptatok!” Ezt követően, csoportonként megbeszéljük, milyen anyagra, illetve anyagokra van szükségük. A következő kérdés, mivel fogják alakítani, megművelni az anyagokat: tehát a kellékekre és szerszámokra vonatkozó kérdés. „Az összes megállapítást jegyezzétek le, rajzoljátok le egy lapra!”

Mindegyik csoport az asztalhoz lép, ahol már előkészítettük az anyagokat és a kellékeket. A saját feljegyzése alapján mindegyik csoport kiválogatja a munkához szükséges dolgokat.

És mi a következő lépés? Van anyagunk, és vannak szerszámaink. Hogyan készíthetjük el a kiválasztott tárgyat? A tanulókkal a tervezés fontosságáról beszélgetünk. Mennyire fontos egy tárgy elkészítési folyamatában a tervezés? Szerintetek fontos-e vagy sem?

Mindegyik csoport a saját asztalához ül, és egy lapra lerajzolja a készítési „tervet”; és pedig az elkészítés sorrendjét. A tanulóknak, csoportonként bemutatjuk a készítési folyamat képeit. „Rakjátok helyes sorrendbe a képeket!” A helyes sorrendet projekció segítségével ismertetem. (Mozabook)

Ezt követően megkezdik a termék elkészítését. Önállóan alkalmazzák az anyag megműveléséhez, formázásához szükséges kellékeket, szerszámokat és eljárásokat.

1. skupina - 1. csoport

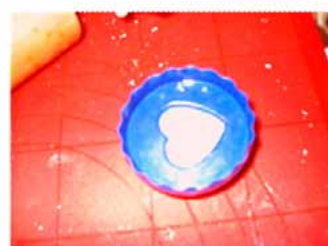
Obesek iz DAS mase - medál nyakláncra DAS masszából



1.



2.



3.



4.



5.

2. skupina - 2. csoport

Izdelek iz kartona - kartontermék



1.



2.



3.



4.



5.



6.



7.

3. skupina - 3. csoport

Zapestnica iz filca - filc karkötő



1.



2.



3.



4.



5.



6.

IZVEDBA NAČRTOVANEGA

S pomočjo načrta in navodil učenci v skupini izdelajo izdelek. Seveda jim pri tem pomaga učitelj. Želena je tudi medsebojna pomoč – učenci v okviru svoje skupine pomagajo drug drugemu. Po končanem delu je treba seveda vse pospraviti.

2. skupina - 2. csoport

Izdelek iz kartona - kartontermék



1.



2.



3.



4.



5.



6.



7.

3. skupina - 3. csoport

Zapestnica iz filca - filc karkötő



1.



2.



3.



4.



5.



6.

A TERV MEGVALÓSÍTÁSA

A terv és az útmutatás alapján a tanulók csoportban készítik el a terméket. Közben persze a tanár segít nekik. Kíváncsú a kölcsönös segítség is – a tanulók saját csoportjukon belül segítenek egymásnak. A munka befejeztével természetesen össze kell takarítani.

REZULTATI IN POROČANJE

Po končanem delu predstavijo svoj izdelek. Učenci se na ta način seznani s postopki izdelave izdelka.

Na primer: Izdelali smo obesek iz DAS mase. Najprej smo vzeli košček mase in jo dobro pregnetli. Nato smo z valjarjem razvaljali maso in izrezali model. Obesek smo še preluknjali in ga dali sušiti. Ko se je obesek posušil, smo ga poljubno pobarvali s tempera barvami.

SAMOEVALVACIJA

Učenci so bili za delo motivirani in zainteresirani. Vsak se je trudil in sodeloval po svojih najboljših močeh. Učenci so si veliko zapomnili, saj so veliko delali sami oziroma skupinsko.

Vsaka skupina je bila na začetku praktičnega dela precej negotova. Niso vedeli, kako naj se dela lotijo, saj so bili vajeni na že pripravljen material, pripomočke, šablone, polizdelke ... Sedaj so si vse to morali pripraviti sami; celo preprost načrt je bil potreben. Z vzgojiteljico sva se zelo trudili, da bi čim manj posegali v delo skupin. Priznam, da je bilo to »nevmešavanje« zelo težko.

Skupina, ki je izdelovala obesek, je bila na začetku precej zmedena: »Koliko DAS mase naj vzamem? Je to dovolj? Zakaj je moj izdelek razpokan?« Pri tem moram zapisati, da smo z DAS maso že velikokrat delali tudi pri uri likovne vzgoje. Večkrat sem poudarila, naj si navlažijo roke, da z mokrimi lažje oblikujejo material ... To so nekako »pozabili«, ker smo bili pri uri spoznavanja okolja ne pri likovnem pouku. Povezovanje spoznanj z različnih področij oz. učnih predmetov jim je še tuje.

Skupina z izdelkom iz kartona je potrebovala najmanj pomoči. V tej skupini so bili trije dečki in so obliko jajca hitro oblepili s koščki časopisnega papirja. Pri tem seveda niso preveč upoštevali estetskosti izdelka, tako so morali precej popravljati. Največ pomoči je potrebovala skupina z zapestnico, ki so jo šivali. Učenci so potrebovali kar nekaj časa, da so uspešno napeljali nit v šivanko. Tudi pri šivanju so bili precej negotovi; spraševali so: »Kam naj zapičim iglo? Kako naj potegnem nitko? Učiteljica, bo tako dobro?«

Upam, da so se učenci veliko naučili. Še bolj pomembno pa je, da jim ta spoznanja in izkušnje ostanejo. Samostojnosti in zaupanja vase se bodo morali še naučiti. S takimi in podobnimi dejavnostmi jim bo, upam, hitreje uspelo.

EREDMÉNYEK ÉS BESZÁMOLÓ

A munka befejeztével következik a termék bemutatása. A tanulók ily módon megismerkednek a termék elkészítésének folyamatával.

Például: Das masszából készítettünk egy medált. Először vettünk egy kis adag masszát, és alaposan átgyúrtuk. Ezt követően sodrófával kinyújtottuk, majd kivágtuk a formát. A medált kilyukasztottuk, majd szárítani tettük. Amikor a medál megszáradt, temperafestékkel kívánság szerint kiszíneztük.

ÉRTÉKELÉS

A tanulók motiváltan és érdeklődéssel dolgoztak. Mindenki a legjobb tudása szerint vett részt a munkában, és segítette a társait. Az egyéni és a csoportos munkának köszönhetően a tanulók sok mindent meg is jegyeztek.

A gyakorlati munka kezdetén mindegyik csoport eléggé bizonytalan volt. Nem tudták, hogy kezdjenek a munkába, hiszen korábban megszokták az előre előkészített anyagokat, kellékeket, sablonokat, féltermékeket... Most mindezt egyedül kellett előkészíteniük, ráadásul még valamiféle tervre is szükség volt. A nevelőnővel arra törekedtünk, hogy minél kevésbé avatkozzunk be a csoportok tevékenységébe. Be kell ismernem, hogy ez a „be nem avatkozás” rendkívül nehezemre esett.

A medált készítő csoport kezdetben eléggé zavarban volt: „Mennyi masszát vegyek? Ennyi elég? Miért repedezett meg az én termékem?”

Korábban már képzőművészeti nevelés órán többször dolgoztunk ezzel a masszával. Hangsúlyoztuk, hogy nedvesítsék meg a tenyerüket, mert akkor könnyebben alakítható... Erről valahogy „megfeledkeztek”, mivel ez rajzórán, nem pedig környezetismereti órán történt. A különböző területeken, tanórákon szerzett ismeretek ötvözése még nem sikerül.

Valamiért a kartonterméket készítő csoportnak volt legkevésbé szüksége a segítségre. A csoportban három fiú volt, akik a tojás alakú papírt hamar beragasztották az újságpapír fecnikkel. Közben persze nem igazán ügyeltek az esztétikai szempontra, így eléggé sok volt a javítgatás.

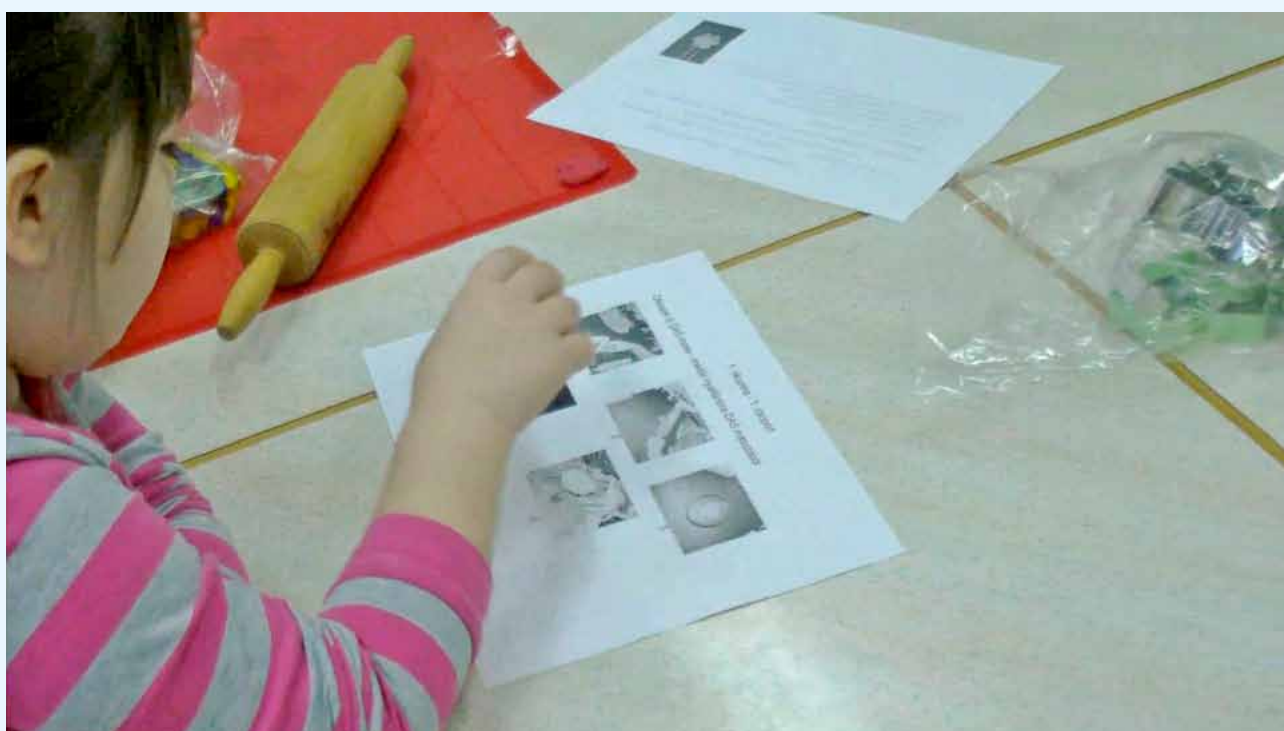
A legtöbb segítséget a karpereckészítő csoport igényelte – a varrás miatt. A tanulóknak kellett egy kis idő, hogy befűzzék a cérnát a varrótübe. Aztán a varrásnál is eléggé bizonytalanok voltak; folyamatosan kérdezgettek: „Hova bökjem a tűt? Hogyan húzzam meg a cérnát? Tanító néni, így jó lesz?...”

Vsa ta spoznanja so tudi zame zelo pomembna. Od učencev sem se tudi jaz marsičesa naučila, predvsem potrpežljivosti – pustiti in dovoliti, da poskusijo sami, se zmotijo in poskusijo znova, tokrat na drugačen način.

Za konec pa še nekaj fotografij:



Kaj potrebujemo?



Kakšen je vrstni red?

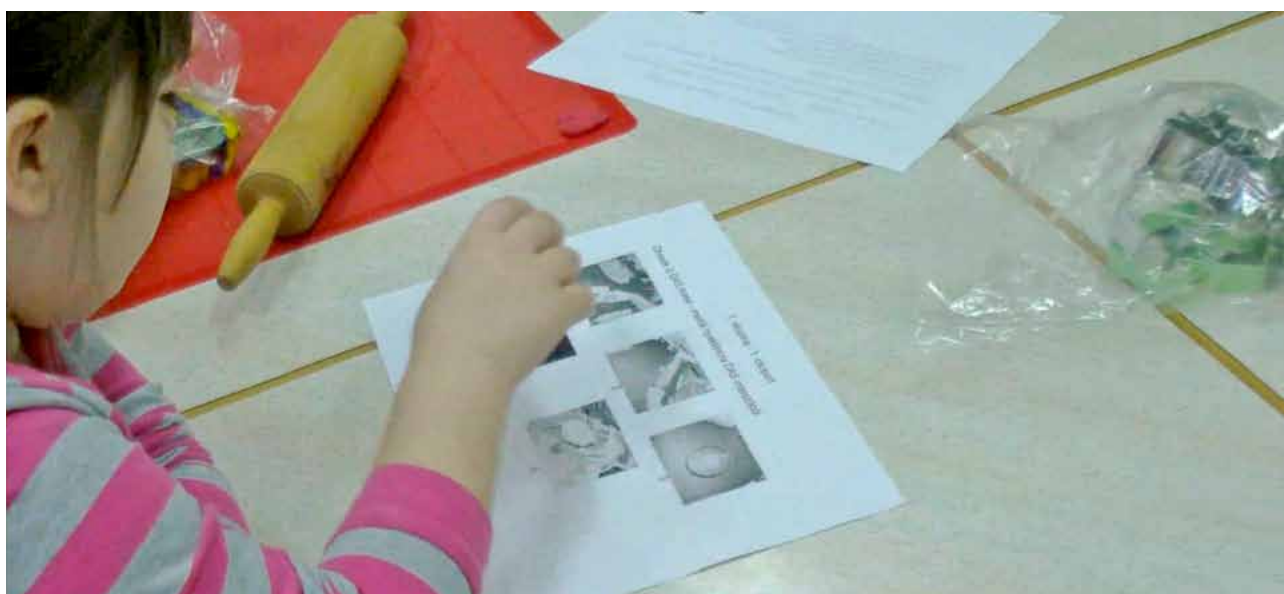
Remélem, hogy a tanulók sok új ismerethez jutottak. Még fontosabb azonban, hogy ezek az ismeretek, tapasztalatok rögződjenek. Az önállóságot és az önbizalom megszerzését még gyakorolniuk kell. Remélem, hogy az ilyen és ehhez hasonló tevékenységekkel legalább egy kicsit sikerülni fog.

A fenti felismerések számomra is nagyon fontosak. Jómagam is sokat tanultam a gyerekektől. Elsősorban türelmességet – hagyni és megengedni, hogy egyedül próbálják megoldani a feladatot, hogy tévedjenek, és más megoldásokhoz folyamodjanak.

Néhány, a témakör feldolgozása során készült fotó (2012/13-as tanév):



Mire lesz szükségünk?



Milyen a helyes sorrend?



Ali je dovolj DAS mase za obesek?



Moj obesek bo v obliki rožice.



Elég lesz a medálhoz ennyi DAS massa?



Az én medálom virág alakú.



Obeske damo sušit.



Posušene obeske pobarvamo.



A medálokat szárítani tettük.



A száraz medálok színezése.



Izbiramo blago in gumbe.



Šivanje je kar težko opravilo.



Anyagot és gombokat választunk.



A varrás nem is olyan könnyű.



Pri delu se trudimo biti natančni.



Izdelek iz kartona oblepimo s časopisnim papirjem.



A munka során ügyelünk a pontosságra.



A kartonból kivágott formára újságpapírt ragasztunk.



Posušen izdelek prebarvamo z belo tempera barvo.



Na koncu še okrasimo. Izdelek je videti kot velikonočno jajce!



Aztán ha megszáradt, temperafestékekkel fehérre festjük.



A legvégén díszítjük. Olyan, mint egy húsvéti hímes tojás!

Risanje: Risba s trstiko

OPIS:

Razred:	2.
Likovno področje:	RISANJE
Likovna tehnika:	risba s trstiko in tušem
Likovni problem:	risba in različnost črt
Likovni motiv:	ilustracija (Juri Muri v Afriki)
Predviden čas:	3 ure

Operativni cilji:

- razvijajo ustvarjalne risarske zmožnosti in negujejo individualni risarski izraz
- opazujejo in primerjajo zglede linij v naravi, okolju in v likovnih delih
- narišejo oblike s trstiko in tušem na podlago določene velikosti
- ob likovnih delih ter ob zgledih iz narave in okolja spoznavajo likovne pojme, povezane z risanjem
- rišejo oblike po spominu in domišljiji in jih izpolnijo z linijami in točkami
- navajajo se na samostojno izbiro oblik, velikosti in namenskosti risarskih podlag:
- razvijajo občutek za razporejanje oblik v risbi,
- razvijajo občutek za gradnjo risbe od celote k delom,
- razvijajo občutek za bogatenje narisane oblike s teksturami (z linearnimi, s točkovnimi),
- spoznavajo značilnosti trstike in tuša,
- razvijajo motorično spretnost in občutek za ravnanje z risarskim materialom in pripomočkom

Pojmi:	točka – pika, linija – črta, risanje, risba
Učne oblike:	frontalna, individualna, skupinska, delo v dvojicah
Učne metode:	razlaga, razgovor, prikazovanje, pripovedovanje, metoda praktičnega dela, metoda estetske komunikacije

Gönc Utroša Gabriela és Sekereš Gyöngyi | Göntérházi Kétnyelvű Általános Iskola

Képzőművészet, 2. osztály

Rajz:

Tusrajzkészítés nádtollal

CÉLOK:

Osztály:	2.
Képzőművészeti szakterület:	Rajz
Képzőművészeti technika:	Tusrajzkészítés nádtollal
Képzőművészeti probléma:	Alakzatok rajzolása és sokfélesége
Képzőművészeti motívum:	Illusztráció (Juri Muri Afrikában)
Időigény:	3 óra

Operatív célok:

- kreatív rajzkészségek kifejlesztése és az egyéni rajzos kifejezőmód ápolása,
- a természetben, a környezetben és a művészeti alkotásokon előforduló vonalak megfigyelése és összehasonlítása,
- formák rajzolása tussal és nádtollal, meghatározott méretű rajzfelületre,
- a rajzolással kapcsolatos képzőművészeti fogalmak megismerése műalkotások és a természeti környezet mintái alapján,
- alakzatok rajzolása emlékezetből és képzeletből, valamint kiegészítésük vonalakkal és pontokkal,
- hozzászokás a rajzfelület alakjának, nagyságának és rendeltetésének önálló megválasztásához:
- érzék kifejlesztése alakzatok és formák elrendezésére a rajzon,
- érzék kifejlesztése a rajz szerkezetének kidolgozására,
- érzék kifejlesztése a rajz vonalas és pontos textúrákkal való gazdagítására,
- a nádtoll és a tus tulajdonságainak megismerése,
- a motorikus készségek, valamint a rajzanyag és segédeszközök iránti érzék kifejlesztése.

Fogalmak: pont – pixel (képpont), vonal – alakzat, rajz, rajzolás**Tanulási formák:** előadás, egyéni, csoportos, páros munka

Likovni materiali in orodja: trstika, tuš, risalna podlaga

Likovno-didaktična sredstva:

Tone Pavček: Juri Muri v Afriki, Andrej Rozman Roza: Uganke 100+1, Anja Štefan: Sto ugank, Cirila Peklaj: Sodelovalno učenje ali Kdaj več glav več ve računalnik, projektor

Dogovor o delu kot začetna motivacija

Prvi primer:

Danes bomo šli na poučni sprehod in si v širši okolici šole ogledali različne črte. S seboj bomo vzeli list papirja in svinčnik za skiciranje črt (ograje, cesta, streha hiš, hiša, drevesa). Učenci predvidevajo, da bo večina videnih črt ravnih.

Učenci so razdeljeni v dve skupini (jezikovni skupini). Slovenska skupina z učiteljico, na katero »se veže« slovenski jezik, opazuje in išče ravne črte, madžarska skupina z učiteljico, na katero se veže madžarski jezik, pa krive črte. Po končanem delu se skupini zamenjata: k učiteljici, na katero se veže slovenski jezik, pride madžarska skupina, k učiteljici, na katero se veže madžarski jezik, pa slovenska skupina. Tako učenci slovenske skupine ponovijo poimenovanja za ravne črte tudi v madžarskem jeziku, učenci madžarske skupine pa poimenovanja krivih črt v slovenskem jeziku. Po ogledu ugotovijo, da je bilo njihovo predvidevanje pravilno. Svoja opažanja so narisali in dopolnili še z manjkajočimi vrstami črt (krive sklenjene črte, krive nesklenjene črte).

Drugi primer:

Sodelovalne karte (Kagan, 1989, po Peklaj 2001, str. 59)

Učenci delajo v parih po jezikovnih skupinah in izmenično prevzemajo vlogo učenca in učitelja. Vsak učenec v paru nariše na eno stran kartice črto, ki je ne obvlada, ne ve poimenovati. Na drugo stran zapiše razlago, opis. Učenca si v paru izmenjata kupčka kartic.

Sledi delo v paru. Eden od učencev v paru prevzame vlogo učitelja, drugi je učenec. Učitelj pokaže učencu eno za drugo vse kartice z narisanimi črtami, ki jih ta učenec ne zna. Pri tem jih ta lahko ponovi, jih zapiše ali pa si jih skuša drugače zapomniti. To je prvi krog igre.

Oktatási módszerek: előadás, beszélgetés, bemutatás, magyarázat, gyakorlati munka, esztétikai kommunikáció

Képzőművészeti anyagok és eszközök: nádtoll, tus, rajzfelület

Képzőművészeti didaktikai források: Tone Pavček: Juri Muri v Afriki (Juri Muri Afrikában), Andrej Rozman Roza: Uganke 100+1, Anja Štefan: Sto ugank, Cirila Peklaj: Sodelovalno učenje ali Kdaj več glav več ve, számítógép, vetítő

Általános megjegyzés: A dőlt betűs írás a magyar nyelven folyó tevékenységeket, a magyar nyelven elhangzó, magyar nyelven olvasott szövegeket jelöli.

Az óra leírása

Megállapodás a munkáról mint kiindulási motiválás

Első példa:

Ma tanulmányi sétára indulunk, és különböző alakzatokat tekintünk meg az iskola szélesebb környezetében. Papírral és ceruzával a kezünkben különféle alakzatokról (kerítések, utak, háztetők, házak, fák) készítünk vázlatokat. A tanulók feltételezik, hogy az alakzatok többsége egyenes vonalú lesz.

Két (nyelvi) csoportot alakítunk. A szlovén csoport a szlovénül beszélő tanítónővel az egyenes vonalú, a magyar csoport a magyarul beszélő pedagógussal a görbe vonalú alakzatokat keresi és figyeli meg. Miután elvégzik a feladatot, a magyar csoport a szlovénül, a szlovén csoport a magyarul beszélő pedagógussal folytatja a munkát: a szlovén csoport tanulói magyar nyelven megismétlik az egyenes vonalú alakzatok neveit, a magyar csoport tanulói pedig szlovénül ismétlik meg a görbe vonalú alakzatok neveit.

A séta után megállapítják, hogy feltételezésük helyes volt. Megfigyeléseiket lerajzolták és kiegészítették a hiányzó alakzattípusokkal (zárt és nyitott alakzatokkal).

Második példa:

Kooperatív kártyák (Kagan, 1989, forrás: Peklaj 2001, 59. oldal)

A tanulók a nyelvi csoportokban párokba rendeződnek, és felváltva játsszák a tanuló és a tanár szerepét. A pár mindegyik tagja a kártyák egyik oldalára alakzatot rajzol, amelyet nem ismer, nem tud megnevezni. A másik oldalára a körülírását írja le. A pár tagjai kicserélik a kártyacsomagjaikat.

Nato sledi drugi krog, ko učitelj učencu samo pokaže kartico in mora učenec povedati odgovor, ki je na drugi strani kartice, ne da bi ga prej videl. Kadar je odgovor pravilen, učitelj učenca pohvali ter mu vrne kartico s pravilnim odgovorom. Kadar pa odgovor ni bil pravilen, mu pove pravičnega in kartico vrne v svoj kup. Ta krog igrata toliko časa, da učitelj učencu vrne vse kartice.

Temu sledi tretji krog, ki je težji, ker mora učenec pokazati aktivno znanje – poimenoovati narisano črto, ko mu vrstnik pokaže kartico z risbo. Tudi ta krog ponavljata toliko časa, da učitelj učencu vrne vse kartice. Nato pa vlogi v paru zamenjata.

Po vsakem krogu sta dve možnosti: če je odgovor pravilen, sledi pohvala, kartico vrne soigralcu; če odgovor ni pravilen, nudi pomoč, kartico vrne na kupček in spet poizkusi.

Opazovanje

Pred odhodom usmerimo učence k opazovanju okolja. Vzamemo si čas in poskušamo čim več videti, otipati. Kje in kakšne črte vidimo v okolju? (ravne, krive)

Slepo sledimo s prstom poteku in obliki različnih črt. Učenci poimenujejo v obeh jezikih, kakšnim črtam so sledili. Ugotovili so že, da je največ ravnih črt.

Opazovanje usmerimo na različnost črt v okolju. Ena skupina opazuje, našteva in fotografira v okolju ravne črte, druga skupina pa krive črte.

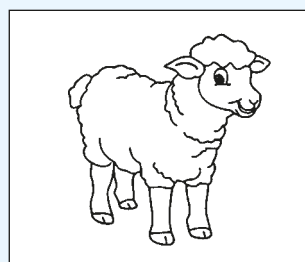
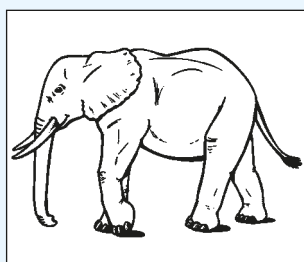
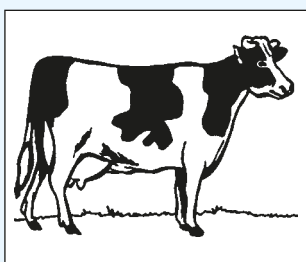
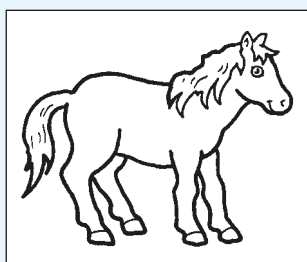
Učenci se vrnejo v razred, o opazovanjih pripravijo ob pomoči učitelja poročilo in predstavitev z računalniško tehnologijo. Skupina, ki je opazovala ravne črte, predstavitev izvede v slovenščini, skupina, ki je pa opazovala krive črte, svoja opažanja predstavi v madžarskem jeziku.

Primerjanje in razvrščanje

Prvi primer:

Med spodnjimi slikami ena ne spada med preostale. Izloči jo, drugim pa poišči skupno ime, nato pojasni, zakaj izločena slika/lik ne spada med ostale.

Slike v prvi vrsti učenci skupaj poimenujejo v madžarskem jeziku.



Elkezdődik a páros munka. A pár egyik tanulója „tanár” lesz, a másik „tanuló”. A „tanár” sorban megmutatja a „tanulónak” a kártyákat az általa nem ismert alakzatokkal. Eközben a „tanuló” megismételheti vagy felírhatja vagy más módon próbálhatja megjegyezni őket. Ez az első kör a játékban. Ezt követi a második kör, amikor a tanár a kártyának csak a rajzos oldalát mutatja, a tanuló pedig megmondja a másik oldalán levő választ, anélkül, hogy azt látná. Ha jó a válasz, a tanár megdicséri a tanulót, és odaadja neki a kártyát. Ha nem jó a válasz, megmondja a helyes választ, és a kártyát visszateszi a saját csomagjába. Ezt a kört addig játsszák, amíg a tanár át nem adta a tanulónak az összes kártyát.

Ezt követi a harmadik kör, amely nehezebb, mert a tanulónak aktivizálnia kell a tudását – meg kell neveznie az alakzatot, amely a társa által felmutatott kártyán van. Ez a kör is addig tart, amíg a tanár át nem adta a tanulónak az összes kártyát. Ez után a pár tagjai szerepet cserélnek.

Minden körben két lehetőség van: ha helyes a válasz, a tanár dicséret kíséretében átadja a kártyát; ha helytelen a válasz, akkor segít, és visszaveszi a kártyát, hogy később újra sorra kerüljön.

Megfigyelés, megnevezés, leírás

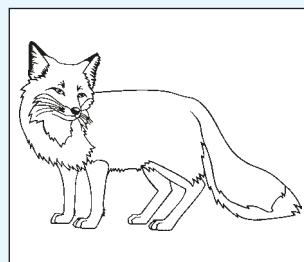
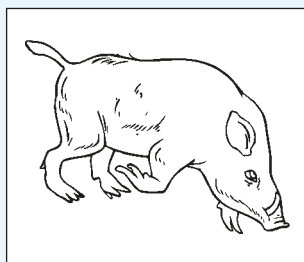
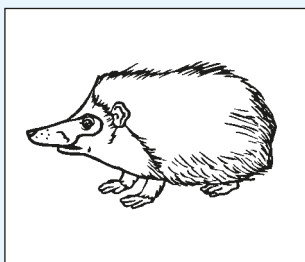
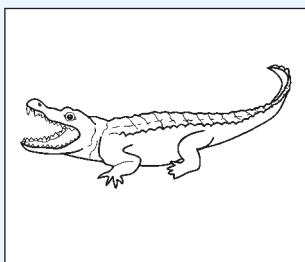
A távozás előtt megkérjük a tanulókat, hogy figyeljék meg környezetüket. Nem sietünk, hanem megpróbálunk minél többet látni, megtapintani. Hol és milyen alakzatokat látunk? (egyenes, görbe)

Ujjunkkal vakon követjük különböző alakzatok menetét és formáját. A tanulók mindkét nyelven megnevezik a követett alakzatokat. Megállapítják, hogy egyenes vonalból van több.

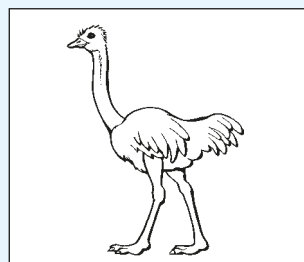
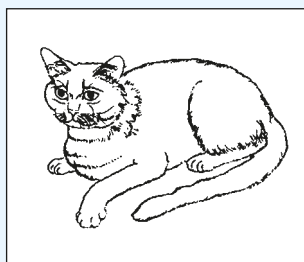
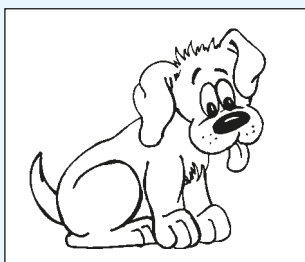
A megfigyelést a környezetben levő alakzatok sokféleségére irányítjuk. Az egyik csoport az egyenes vonalú, a másik a görbe vonalú alakzatokat figyeli és számolja meg, és fényképezi le.

A tanulók visszatérnek az osztályterembe, és a tanár segítségével számítógépes beszámolót készítenek megfigyeléseik eredményéről. Az egyenes vonalú alakzatokat figyelő csoport szlovén, a görbe vonalú alakzatokat figyelő csoport magyar nyelven adja elő beszámolóját.

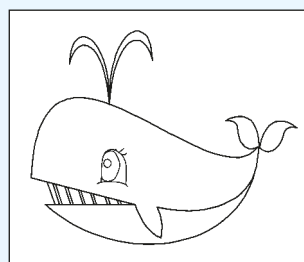
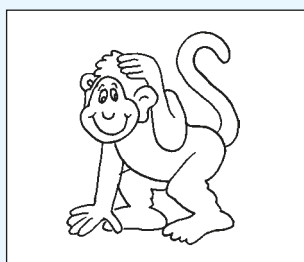
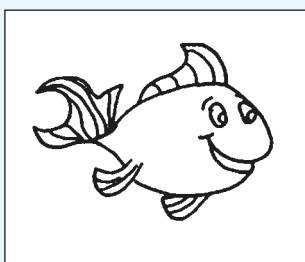
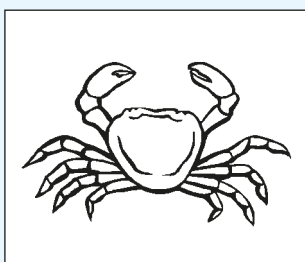
Slike v drugi vrsti poimenujejo v slovenskem jeziku.



Slike v tretji vrstici poimenujejo v madžarskem jeziku.



Slike v četrti vrsti poimenujejo v slovenskem jeziku.



Drugi primer:

Med spodnjimi besedami ena ne sodi med preostale. Izberi jo, drugim pa poišči skupno, nato pojasni, zakaj izločena beseda ne spada med ostale.

kača	koza	zajec	svinja
srna	zebra	jelen	medved
morski prašiček	zlata ribica	žirafa	hrček
rak	lev	riba	delfin

Otroci utemeljujejo, zakaj so prečrtali/izločili določen predmet ali žival.

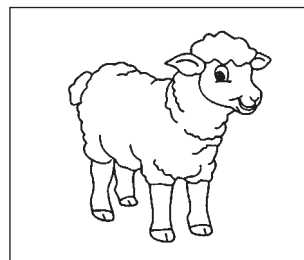
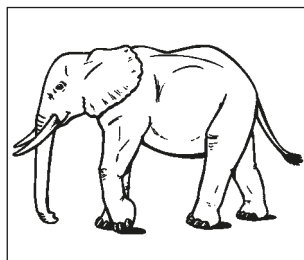
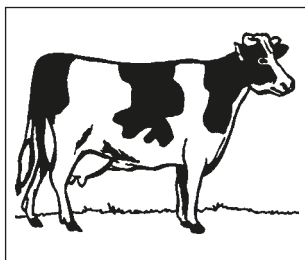
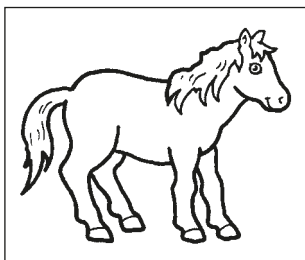
Na podlagi pogovora učenci pridejo do ugotovitve, da so črte prisotne tudi pri živih bitjih. Pri naštevanju ugotovijo, da je največ črt pri živalih. S pomočjo slik primerjajo živali med seboj in jih razvrstijo v dve skupini (z vzorci in brez njih).

Összehasonlítás és rendszerezés

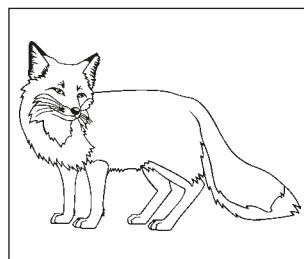
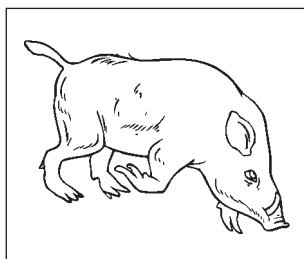
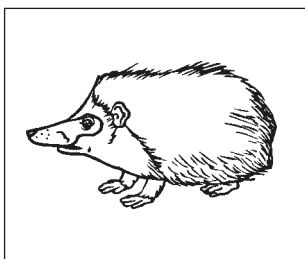
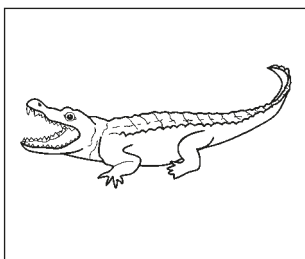
Első példa:

Az alábbi képek közül egy-egy nem illik a többi közé. Válaszd ki, indokold meg, hogy miért nem illik a többi közé, és a többinek keress közös gyűjtőnevet!

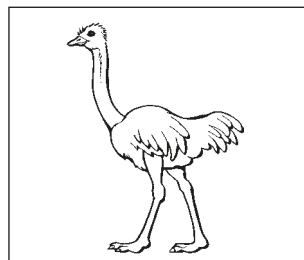
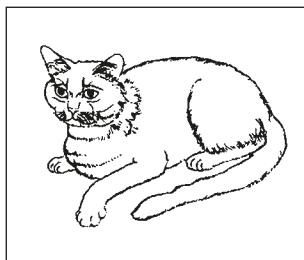
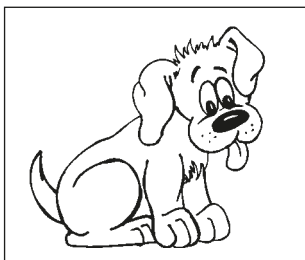
Az első sor képeit a tanulók együtt magyarul nevezik meg.



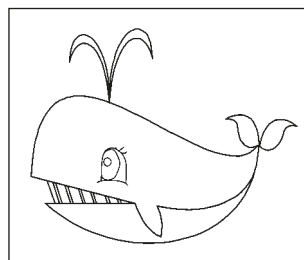
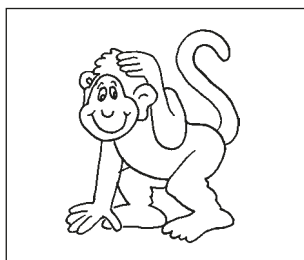
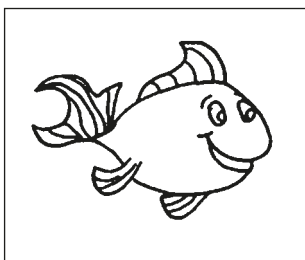
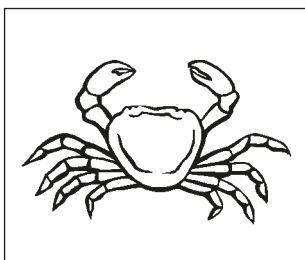
A második sor képeit szlovénül nevezik meg.



A harmadik sor képeit magyarul nevezik meg.



A negyedik sor képeit szlovénül nevezik meg.



Katera žival je to?

Učenci vlečejo list z uganko, jo preberejo in jo rešijo. Nato poiščejo sošolca, ki je imel enako rešitev in skupaj tvorita dvojico ter opišeta žival. Sledi predstavitev posameznih živali v jeziku, v katerem je bila uganka. Živali opišejo na podlagi vprašanj. Katera žival je to? Kakšna je (velikost, oblika, barva)? Kako se premika? S čim se prehranjuje?

Kje živi?

Po predstavitvi učenci ugotovijo, kaj je skupno večini opisov (afriške živali).

Uganke:

*Dolga in prožna
brez noge se premika,
vedno je tiho,
le včasih zasika. (Kača)*

*Nos ima dolg, da nihče drug tako,
za nosom pa sivo ogromno telo. (Slon)*

*Čeprav je ptič, je tak orjak,
da nesel bi lahko človeka,
a pretežak, da bi se dvignil v zrak,
lahko le strašno hitro teka. (Noj)*

*Mali martinček na soncu se greje,
ko nas zagleda, zbeži,
a v vročih deželah ima večjega brata,
pred katerim zbežali bi mi. (Krokodil)*

*Ne pase se kot krava
le tam, kjer raste trava,
saj z dolgim vratom zlahka seže
do krošenj dreves in si z listi postreže. (Žirafa)*

Pogovor o likovni nalogi

V vreči se skrivajo naslednja sredstva: milo, tekoče milo in šampon. Ko otroci ugotovijo, kaj jim je skupnega, se pogovarjamo o higieni in o tem, kdaj se umivajo in s

Második példa:

Az alábbi szavak közül egy-egy nem illik a többi közé. Válaszd ki, indokold meg, hogy miért nem illik a többi közé, és a többinek keress közös gyűjtőnevet!

kígyó	kecske	nyúl	disznó
őz	zebra	szarvas	medve
tengerimalac	aranyhal	zsiráf	hörcsög
rák	oroszlán	hal	delfin

A tanulók megindokolják, miért választották az adott tárgyat vagy élőlényt. A beszélgetésből azt a következtetést vonják le, hogy az élőlények körében is megfigyelhetjük az alakzatokat. A felsorolásnál megállapítják, hogy a legtöbb alakzat az állatoknál fordul elő. A képek segítségével összehasonlítják az állatokat, és két csoportba sorolják őket (sémával és séma nélkül).

Milyen állat ez?

A tanulók találós kérdést tartalmazó lapot húznak, felolvassák, és megfejtik. Utána megkeresik azt a társukat, akinek ugyanaz a megfejtése, párba állnak, és együtt leírják az állatot. Utána bemutatják az adott állatot a többi társuknak a találós kérdés nyelvén, és pedig kérdések alapján (Milyen állat ez? Milyen (nagyság, forma, szín)? Hogyan mozog? Mit eszik? Hol él?). A bemutatás után a tanulók megállapítják, mi közöset fedeztek fel az állatleírásokban (Afrikában élő állatok).

Találós kérdések:

*Hosszú és hajlik
láb nélkül iramlík,
szája meg sem pisszen,
néha egyet szisszen. (kígyó)¹*

*Nagy szürke testén ormány a kormány
Van ilyen állat, és ez nem koholmány! (Elefánt)*

¹ Az eredeti magyar leírások dőlt betűsek.

čim. Povedo, ali se radi umivajo ali ne. Pripovedujejo o tem, ali se bojijo vode. Poslušajmo zgodbo o dečku, ki se ni maral umivati (Tone Pavček, Juri Muri v Afriki).

Po branju sledi komentar učencev. Ob slikah iz knjige obnovijo zgodbo s svojimi besedami v slovenskem jeziku. Poimenujejo živali in rastline na slikah v obeh jezikih. Učiteljica, na katero se veže madžarski jezik, postavlja vprašanja v madžarščini. Tako učenci ponovijo s pomočjo vprašanj pravljico še v madžarščini.

Vprašanja:

- Zakaj je Juri Muri odpotoval v Afriko?
- S katerimi živalmi se je srečal?
- Kaj se je tam z njim zgodilo?
- Kako so živali sprejeli njegov odhod?

Učence vprašamo, kaj lahko naredimo s pravljico mi - kot likovni umetniki? Učenci odgovorijo, da jo lahko ilustriramo.

Ogledajo si nekaj umetniških del in ugotovijo likovno tehniko ter likovno področje. Povem/poveva, da bo likovni izdelek risba in spodbudim/spodbudiva učence, da povedo, s čim se izražamo pri risanju (s črtami in pikami).

Učencem praktično demonstriram risanje s trstiko in tušem. Po demonstraciji poskusijo risanje tudi sami.

Med demonstracijo jih opozorim, na kaj morajo biti pozorni pri svojem delu:

- risanje na gladko stran lista,
- risba samo iz različnih črt in pik,
- zapolnitev likovne podlage,
- izvirnost in ustvarjalnost,
- ustrezna zaščita delovne površine,
- pomembnejše dele motiva rišemo s temno, druge pa s svetlejšo črto.

Povem jim, da bo vsak narisal svoj najljubši prizor iz pravljice Juri Muri v Afriki.

Izvedba likovne naloge

Učenci pripravijo vse, kar je potrebno za delo (risarsko podlago, trstiko in tuš, papir za zaščito mize) in samostojno rišejo. Pri delu učencem individualno svetujem in jih spodbujam.

Po končanem delu postavim vprašanje: Katera žival iz pravljice ti je najbolj všeč? Zakaj?

Bár madár, csuda nagyra nőtt,
elbír egy felnőtt embert,
szárnya nem szeli a levegőt,
de megnyer minden futóversenyt. (Strucc)

A napon sütkérezik egy ürge gyíkocskája,
elfut, ha meglát,
forró országokban lakik a bátyja,
elfutok, ha meglátom. (Krokodil)

Nem csak füvet legel, mint a tehén,
hosszúra nőtt a nyakával
könnyen eléri a falombokat,
ahol a leveleket ropogtatja. (Zsiráf)

A képzőművészeti feladat bejelentése és megbeszélése

Egy zacskóban egy szappan, egy folyékony szappan és egy sampon rejtőzik. Amikor a gyerekek megtalálják ezek közös tulajdonságát, elbeszélgetünk a higiénéről és arról, hogy mikor mosakszanak és mivel. Elmondják, hogy szeretnek-e mosakodni, vagy nem, és hogy félnek-e a víztől.

Utána meghallgatunk egy történetet egy gyerekről, aki nem szeretett mosakodni (Tone Pavček: Juri Muri Afrikában). A felolvasás után a gyermekek elmondják véleményüket a történetről. A könyv képei alapján szlovén nyelven, saját szavaikkal elmondják a szöveg tartalmát. Mindkét nyelven megnevezik a képeken látható állatokat és növényeket.

A magyar nyelven beszélő kérdéseket tesz fel. A tanulók a kérdések mentén magyarul is elmondják a mesét.

Kérdések:

- Miért utazott Juri Muri Afrikába?
- Milyen állatokkal találkozott?
- Mi történt ott vele?
- Hogyan fogadták az állatok az elutazását?

Megkérdezzük a gyerekeket, hogy mi képzőművészként mit kezdhettek a mesével? Előreláthatólag azt válaszolják, hogy képekkel illusztrálhatjuk. Megtekintünk néhány műalkotást, és a tanulók megállapítják, milyen technikában készültek.

Učenci naštejejo najljubšo žival, rezultate uredijo v stolpični prikaz, tako da pobarvajo za vsako najljubšo žival en kvadrat (priloga).

Vrednotenje

Iz nastalih risb oblikujemo razstavo. Izdelke razporedimo tako, da jih vidijo vsi učenci in jih lahko med seboj primerjamo.

Likovne izdelke ovrednotimo glede na zastavljene kriterije, oziroma glede na to, kar smo želeli ta dan doseči in kar je bilo realizirano.

Kriteriji vrednotenja:

- zapolnjenost lista
- različnost črt
- izvirnost in ustvarjalnost.



PRILOGA: prilogo najdete na naslednji strani

MELLÉKLET: a melléklet a következő oldalon található

Elmondjuk, hogy mi is rajzot fogunk készíteni, és megkérdezzük, milyen kifejezőeszközökkel (alakzatokkal és pontokkal) tudunk dolgozni.

A tanulóknak a gyakorlatban is bemutatjuk a nádtollal és tussal való rajzolást. A bemutató után maguk is megpróbálkoznak a rajzolással.

A bemutató közben felhívjuk figyelmüket a következő szempontokra:

- a lap sima oldalára rajzolunk,
- a rajz csak alakzatokból és képpontokból áll,
- a rajzfelület kitöltése,
- eredetiség és kreativitás,
- a munkafelület megfelelő védelme,
- a mű fontosabb részeit sötét, egyéb részeit világosabb színnel rajzoljuk.

Elmondjuk, hogy mindenki a *Juri Muri Afrikában* c. meséből a kedvenc jelenetét rajolja le.

A képzőművészeti feladat elvégzése

A tanulók mindent előkészítenek a munkához (rajzfelület, nádtoll, tus és papír az asztal letakarásához), és önállóan elkészítik a rajzukat. Munka közben egyénileg tanácsokkal segítjük őket. A munka végeztével megkérdezzük, melyik állat tetszett a legjobban a meséből, és miért.

A tanulók felsorolják kedvenc állatukat. Az eredményeket oszlopdiagramban ábrázoljuk úgy, hogy minden kedvenc állathoz beszínezzünk egy-egy négyzetet a mellékletben.

Értékelés

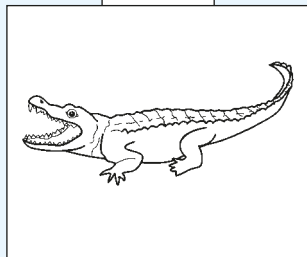
A rajzokból kiállítást rendezünk. Az alkotásokat úgy rendezzük el, hogy minden tanuló láthassa és összehasonlíthassa őket.

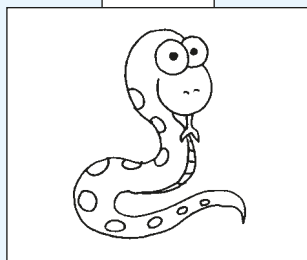
A rajzokat a megbeszélt kritériumok szerint értékeljük, illetve aszerint, hogy mit szeretünk volna megvalósítani, és ez mennyire sikerült.

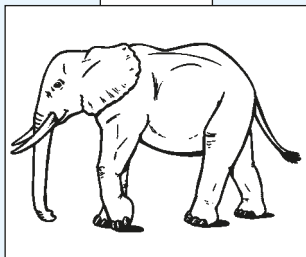
Az értékelési kritériumai:

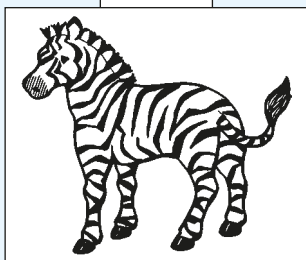
- a lap kitöltöttsége,
- az alakzatok sokfélesége,
- eredetiség és kreativitás.

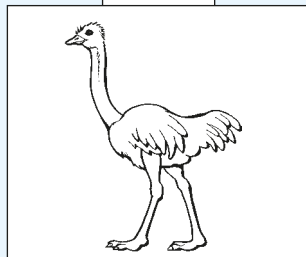
PRILOGA

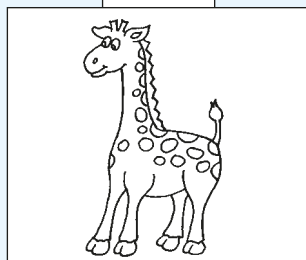


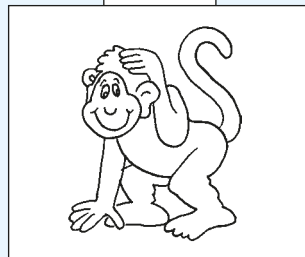


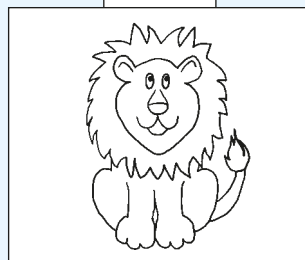




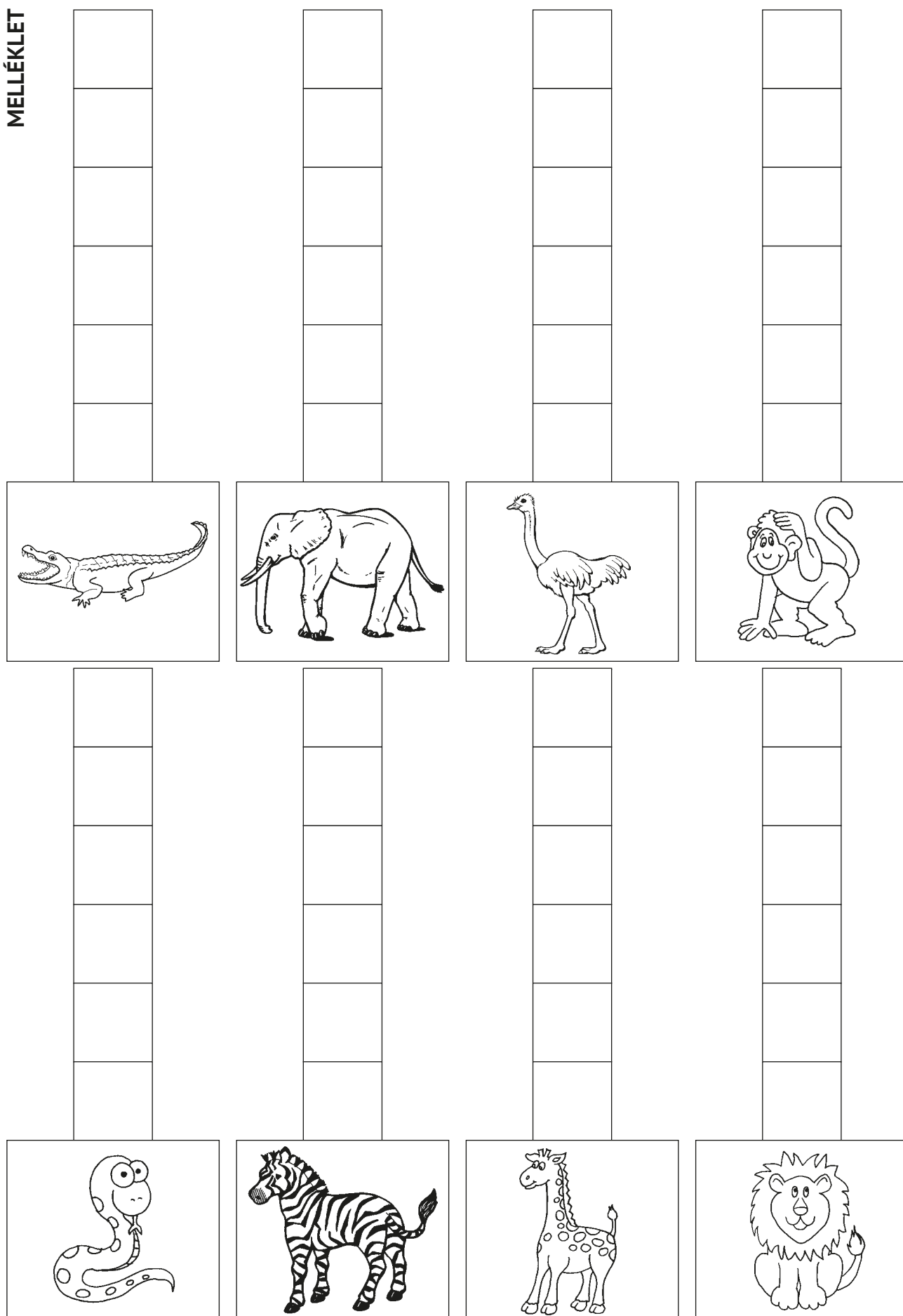








MELLÉKLET





5.1.2

PRIMERI DOBRE PRAKSE

ZA POUK JEZIKOV

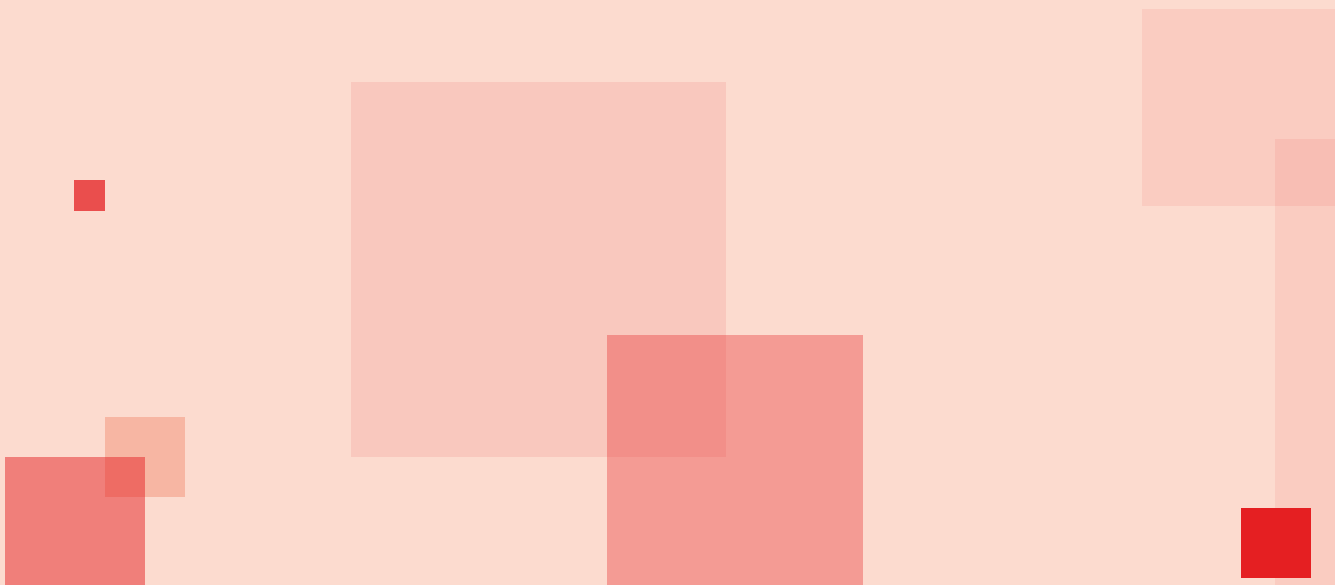




5.1.2

JÓ GYAKORLATOK

A NYELVEK TANÍTÁSÁBÓL



Tot Olga | Dobronaki Kétnyelvű Általános Iskola

Magyar mint anyanyelv, 1. osztály

Az IKT használatának egy példája magyarnál mint anyanyelvűnél az 1. osztályban

A kilencosztályos általános iskola 1998-as magyar nyelvi tanterve szerint az első osztályban csak a nagy nyomtatott betűket tárgyaltuk, az írás- és olvasástanítás a harmadik osztály végére fejeződött be. A 2011/12-es tanterv szerint viszont a tanulóknak a második osztály végéig kell elsajátítaniuk a négy ábécét, a harmadik osztályban pedig az írás és olvasás automatizálása folyik. A szlovén iskolák zömében először a nagy nyomtatott betűket ismerik meg a tanulók, s csak utána a kicsiket. Eddig én is ebben a sorrendben tárgyaltam a betűket, a 2012/2013-as tanévben azonban együtt tanítom őket, ahogy ezt Magyarországon is teszik. Az előkészítő szakaszban (ősszel és a tél elején) a hangoztatást, a szótagolást gyakoroltuk, és íráselőkészítő-gyakorlatokat végeztünk. Az olvasás- és írástanítást januárban kezdtem el. Minden betű tanulásakor egy mondókát is megtanultak a tanulók, ami igen motiváló volt számukra, mindig nagyon várták az új betű mondókáját. Az olvasástanításhoz az Apáczai Kiadó *Az én ábécém* című tankönyvét használom. A gyakorlóóránál azonban gyakran alkalmazok interaktív anyagokat is, hiszen ezáltal érdekesebbé és vonzóbbá tehető a különben meglehetősen monotonnak tűnő betűtanulás.

Egy ilyen IKT-s, olvasást és írást begyakorló órát mutatok be, ahol a Mozaik Kiadó mozaBook programját használom.

Az órát egy szólánccal kezdjük (pl. ablak). A tanulók sorban elmondják, milyen hangra végződik a hallott szó, és új szót mondanak az utolsó hangra. Ha nagyobb a csoport, elég egy kört tenni, ha viszont kevés tanuló van a csoportban (mint nálam is), akkor legalább két körben mondunk szavakat. Ha kisebb a csoport, illetve az idő engedi, lehet egy *Hol hallod?* (megmondják, hol hallják a szóban az adott hangot) gyakorlatot is végezni.

A bemelegítő gyakorlatsort zárhatjuk egy-egy tanult verssel, lehetőleg olyannal, amely vagy témában vagy hangállományában odaillő. A gyerekek kedvelik azokat

Olga Tot | Dvojezična osnovna šola Dobrovnik

Madžarščina kot materinščina, 1. razred

Primer uporabe IKT pri madžarščini kot materinščini v 1. razredu

V skladu s starim učnim načrtom za madžarski jezik devetletne osnovne šole smo v prvem razredu obravnavali samo velike tiskane črke, učenje branja in pisanja pa se je zaključilo šele na koncu tretjega razreda. Po posodobljenem učnem načrtu, ki je začel veljati s šolskim letom 2011/2012, morajo učenci do konca drugega razreda usvojiti vse štiri abecede, v tretjem razredu pa poteka avtomatizacija branja in pisanja. V večini slovenskih šol učenci najprej spoznajo velike tiskane črke in šele nato male. Doslej sem tudi jaz obravnavala črke v takšnem zaporedju, v šolskem letu 2012/2013 pa sem učim male in velike tiskane črke skupaj, kakor počno to na Madžarskem. V pripravljalnem obdobju (jeseni in pozimi) smo razvijali slušno analizo in zlogovanje ter izvajali predpisane vaje. Branje in pisanje se začela sistematično poučevati i januarja. Pri učenju vsake črke so se učenci naučili tudi zgodbico ali izštevanko, kar jih je zelo motiviralo in so vedno z zanimanjem čakali na zgodbo naslednje, nove črke. Za učenje branja uporabljam učbenik z naslovom *Az én ábécém/ Moja abeceda v izdaji založbe Apáczai Kiadó*. Pri urah, namenjenih utrjevanju, pa pogosto uporabljam tudi interaktivno gradivo, saj postane s tem precej monotono učenje črk bolj zanimivo in privlačno.

Predstavila bom IKT učno uro utrjevanja branja in pisanja, kjer uporabljam program mozaBook založbe Mozaik Kiadó.

Učno uro začnemo z besedno verigo (npr.: okno). Učenci po vrsti povedo, na kateri glas se konča beseda, ki so jo slišali, in z zadnjim glasom povedo novo besedo. Če je skupina večja, je dovolj en krog, če pa je v skupini malo učencev (kot pri meni), izvedemo verigo v najmanj dveh krogih. Če je skupina manjša in če čas dopušča, lahko utrjujemo znanje z igrico *Kje ga slišiš ?* (učenci povedo, kje so slišali določen glas iz besede).

Vaje za ogrevanje zaključimo s kakšno naučeno pesmico, po možnosti s takšno, ki bodisi po tematiki bodisi glasovno ustreza novi črki/glasu. Otroci imajo radi pe-

a verseket, amelyeket mozgással is tudnak kísérrni, ilyen pl. Kecskés Béla *Szól a tavasz* című verse:

Kecskés Béla: Szól a tavasz

Szól a tavasz:
itt vagyok!
Eljöttem, mert
hívtatok.
Egész télen
hó alatt
álmodtam az
álmomat.
Szól a tavasz:
itt vagyok,
napsugárban
csillanok,
kezemben száz
szál virág -
annak adom,
aki várt!

Az óra központi részét azzal kezdjük, hogy a tanulók elmondják a tanult betűkhöz kapcsolódó mondókákat (pl. Ablak, ablak, vakablak, farka van a malacnak. Mágnás Miska mit csinál? Mandolinon muzsikál. Til-tál tarka tál, tálon tököt te hoztál?...).

Ezt követően előveszem a varázsdobozt. Mi is a varázsdoboz? A varázsdobozt motivációs eszközként találtam ki. Ez egy cipősdoboz, amelyet ajándékpapírba csomagoltam. A varázsdoboz mesét vagy játékot varázsol a tanulóknak. Ezen az órán tombolajátékot varázsolt számunkra. A tombolát képekkel és szavakkal is lehet játszani. Ősszel, amikor még nem tudtak olvasni, képeket alkalmaztam. Ezen az órán viszont szavakat írtam a szórácsba. Ezek mind olyan szavak, amelyek kizárólag tanult betűkből állnak, hogy a tanulók el tudják őket olvasni. A tanulóknak kiosztom a szavakat tartalmazó szórácsot. A szórácsok egy-két szóban különböznek egymástól. Minden tanuló kap néhány üres kártyát. Az egyes tanulók szórácsai egy-két szóban különböznek egymástól. Minden tanuló kap néhány üres lapocskát. Ezekkel fogják majd letakarni az általam felolvasott szavakat. Ezután véletlenszerűen sorban kihúzok egy-egy szókárttyát a saját csomagomból, és felolvasom a szót. A tanulóknak meg kell keresniük, szerepel-e ez a szó az ő szórácsukon. Ha igen, le-

smi, ki jih lahko spremljajo tudi z gibanjem, kakršna je npr. pesem *Szól a tavasz*, ki jo je napisal Béla Kecskés.

Kecskés Béla: Szól a tavasz

Szól a tavasz:
itt vagyok!
Eljöttem, mert
hívtatok.
Egész télen
hó alatt
álmodtam az
álmomat.
Szól a tavasz:
itt vagyok,
napsugárban
csillanok,
kezemben száz
szál virág -
annak adom,
aki várt!

Osrednji del ure začnemo s tem, da učenci povedo zgodbe in izštevanko, ki so povezane z že usvojenimi črkami (npr.: Ablak, ablak, vakablak, farka van a malacnak. Mágnás Miska mit csinál? Mandolinon muzsikál. Til-tál tarka tál, tálon tököt te hoztál?...).

Zatem vzamem čarobno skrinjico. Kaj je čarobna skrinjica? Čarobno skrinjico uporabljam kot motivacijsko sredstvo. To je v bistvu škatla za čevlje, ki jo ovijem s pisanim papirjem za zavijanje daril. Čarobna skrinjica pričara otrokom pravljico ali igrice. Pri tej uri jim pričara tombolo. Tombolo lahko igrajo s slikami in z besedami. Jeseni sem uporabila slike, ker učenci še niso znali brati. Zdaj pa sem v črkovno stavnico vpisala besede. Seveda pa je treba biti pozoren, da vpišemo tiste besede, ki jih bodo znali učenci prebrati. Učencem razdelim črkovno stavnico z vpisanimi besedami. Črkovne stavnice se razlikujejo v nekaj besedah. Vsak učenec dobi nekaj praznih lističev. Z njimi bo pokril besede, ki jih preberem. Nato naključno potegnem iz svojega paketa besedno kartico in preberem besedo. Učenci morajo iskati, ugotoviti, ali jo imajo na svojem listu. Če jo imajo, jo pokrijejo s praznim lističem. Zmaga učenec, ki mu je prvemu uspelo pokriti vse besede. Tombola kot igra običajno otroke zelo motivira. Ko sem jo začela uporabljati, so si vsi otroci močno želeli

takarják egy üres kártyával. Akinek elsőként sikerül letakarni az összes szót, az a győztes. A tombola mint játék általában nagyon motiválja a tanulókat. Eleinte, amikor alkalmazni kezdtem, mindegyikük nagyon szeretett volna győzni, és néha nagyon csalódottak voltak. Mára már megtanulták, hogy nem a győzelem fontos, hanem a közreműködés. Ez a játék tehát segít az egészséges versenyszellem kialakításában és a „kudarc” feldolgozásában is.

Ezt követően kiosztom kinyomtatva az általam a MozaBookban elkészített feladatlapot, amit a programból a vászonra (interaktív táblára) is kivevetítetek. Első lépésben közösen megnézzük és megbeszéljük a feladatokat, majd a tanulók egyénileg megoldják őket.

gyakorlat a -b* 17:56

GYAKORLAT (a - b) 3

1. KÖSD ÖSSZE A KÉPET A SZÓVAL!










ESŐ
ÓRA
ALMA
VÁZA
CERUZA
SÁL
LÁNC
TORTA

2. OLVASD EL ÉS RAJZOLD LE!

alma	tál	vár	ceruza	banán
				

MOZAIK

A megoldott feladatokat a tanári számítógépről ellenőrizzük animáció segítségével úgy, hogy minden tanuló kijön a géphez, és elvégzi az ellenőrzés műveletét.

zmagati in so bili včasih zelo razočarani. Zdaj pa so se že naučili, da ni pomembno zmagati, ampak sodelovati. Ta igra torej pomaga pri razvijanju zdravega tekmovalnega duha in tudi pri sprejemanju poraza.

Nato razdelim natisnjene liste z nalogami, ki sem jih pripravila v programu mozaBook in naloge projiciram tudi na platno (interaktivno tablo). Najprej jih skupaj pogledamo in se pogovorimo o njih, nato jih učenci rešujejo individualno.

gyakorlat a - b* 17:56

GYAKORLAT (a - b)

1. KÖSD ÖSSZE A KÉPET A SZÓVAL!










ESŐ
ÓRA
ALMA
VÁZA
CERUZA
SÁL
LÁNC
TORTA

2. OLVASD EL ÉS RAJZOLD LE!

alma	tál	vár	ceruza	banán
				

MOZAIK

Prevod:

A VAJA

B 1. POVEŽI SLIKO IN BESEDO.

C DEŽ URA JABOLKO VAZA SVINČNIK ŠAL VERIGA TORTA

D 2. PREBERI IN NARIŠI

E jabolko skleda grad svinčnik banana

A következő néhány feladat is a mozaBookban készült. Ezeket azonban csak kivetíttem, és a tanulók egyénileg oldják meg őket úgy, hogy sorban kijönnek a tanári géphez, és megoldanak egy-egy feladatot (minden tanuló felolvas egy állítást, és megmondja, igaz-e vagy sem). A helyes választ kattintással jelölik.

A feladatot a »pipa« jel kattintásával ellenőrizzük. A tanulók nagyon komolyan veszik a feladat ellenőrzésének technikai részét, most már megtanultak a programban »mozogni«: rajzolni, jelölni, kiemelni, stb.



Rešitev nalog preverjamo s pomočjo učiteljskega računalnika, tako da pridejo vsi učenci k računalniku .

Tudi nekaj naslednjih nalog je izdelanih v mozaBooku in jih samo projiciram, učenci pa jih rešujejo individualno, tako da pridejo po vrsti k učiteljevemu računalniku in rešijo po eno nalogo (vsak učenec prebere po eno trditev in pove, ali je pravilna ali ne). Pravilni odgovor označijo s klikom. Pravilnost naloge preverimo s klikom na kljukico . Učenci jemljejo tehnično plat preverjanja rešitev zelo resno, zdaj so se že naučili delati v programu: risati, označevati, poudariti itd.

A Jelöld a helyes válaszokat!

B  **A** A cica ül.

D  **C** A masni lila.

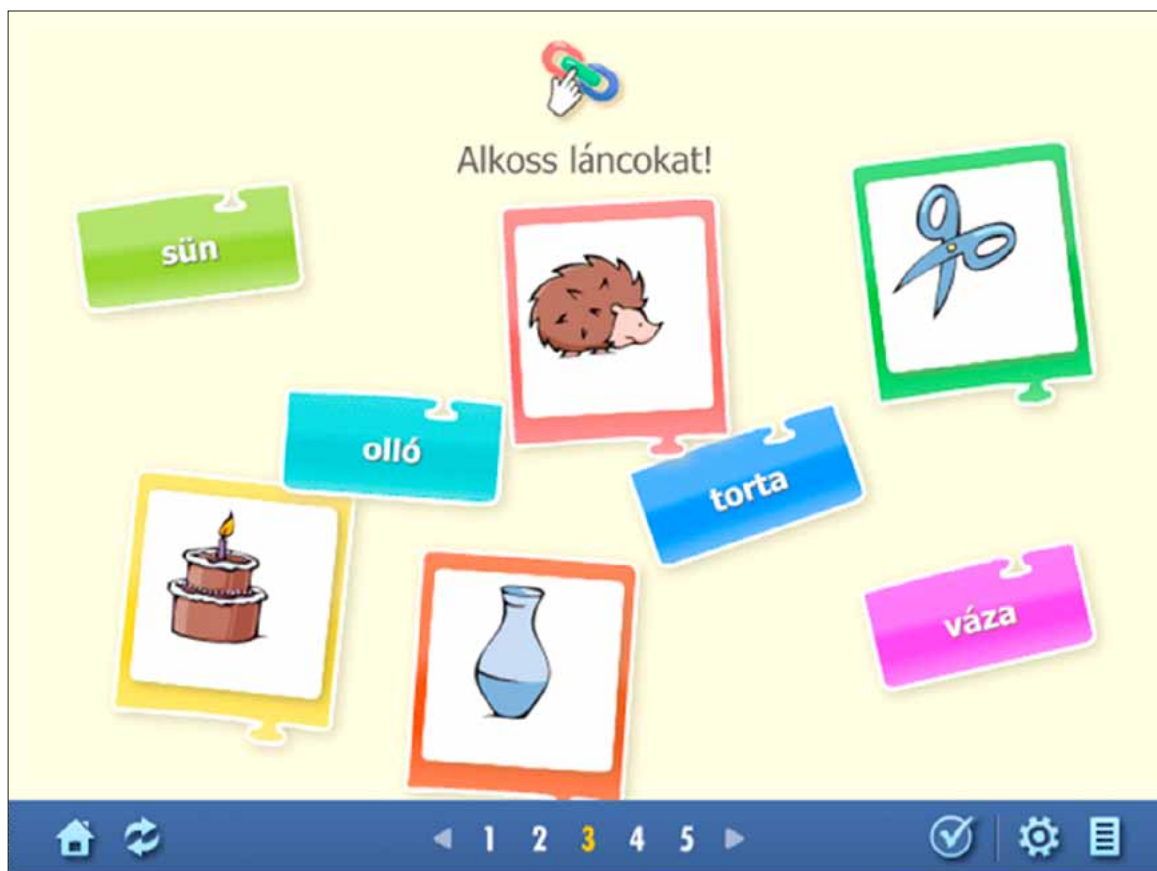
C  **B** A ló barna.

E  **D** A sál lila.

Prevod:

A Označi pravilne odgovore.	D Pentlja je vijoličasta.
B Muca sedi.	E Šal je vijoličast.
C Konj je rjav.	

A következő lépésben a tanulók a képet párosítják a megfelelő szóval. A megoldások helyességét a »pipa« jel kattintásával ellenőrizzzük.



V naslednjem koraku morajo otroci povezujejo sliko z ustrezno besedo. Pravilnost rešitve preverimo s klikom na kljukico.



A következő két feladatnál a tanulók szópárokat keresnek (a nagy- és kisbetűvel írt szavak párosítása). A feladat végzése és ellenőrzése az előzőhöz hasonlóan történik.

Kösd össze a párokat!

TEVE		liba
BAB		saláta
LEVÉL		teve
SALÁTA		bab
LIBA		levél

Kösd össze a párokat!

sár		VÁR
malom		MALOM
vár		MÉZ
méz		TÁBLA
tábla		SÁR

Pri naslednjih dveh nalogah morajo učenci poiskati besedne pare (z velikimi in malimi tiskanimi črkami napisane besede). Potek in preverjanje naloge se izvaja kot pri prejšnji.

Poveži pare!

Kösd össze a párokat!

KAMELA	TEVE	liba	gos
FÍZOL	BAB	saláta	solata
LIST	LEVÉL	teve	kamela
SOLATA	SALÁTA	bab	fižol
GOS	LIBA	levél	list

Navigation: Home, Refresh, 1 2 3 4 5, Check, Settings, Menu

Poveži pare!

Kösd össze a párokat!

blato	sár	VÁR	GRAD
mlin	malom	MALOM	MLIN
grad	vár	MÉZ	MED
med	méz	TÁBLA	TABLA
tabla	tábla	SÁR	BLATO

Navigation: Home, Refresh, 1 2 3 4 5, Check, Settings, Menu

Ezután ismét a feladatlapon folytatjuk a munkát. A 3. feladatnál a tanulóknak a szórácspan meg kell keresniük az adott szavakat. A keresés irányai meg vannak határozva.

A 4. feladatnál pedig egy rövid szöveget olvasunk el, ami azt jelenti, hogy a szóolvasástól eljutottunk egészen a szövegolvasásig. Megbeszéljük a szöveg tartalmát, az ismeretlen szavakat. És hogy az írást is gyakoroljuk, a tanulók a szöveget átmásolják a füzetbe.

3.A SZÓRÁCSBAN KERESD MEG AZ ADOTT SZAVAKAT! A KERESÉS IRÁNYAI:

ALMA, LÁB, TÉL, BABA, TÁL, TERV, LÁBOS, VAS, ÉVA.

A	L	M	A	É	T
T	Á	L	N	V	E
É	B	A	B	A	R
L	Á	B	O	S	V

4. OLVASD EL ÉS MÁSOLD LE AZ ADOTT SZÖVEGET KIS NYOMTATOTT BETŰKKEL AZ IRKÁDDBA.

VILMA SÁLA

A MAMA ESTE SÁLAT VARRT.
SIMÁRA VASALTA.
VILMA ÖRÜL.
SIET A VÁSÁRRA.
A SÁLAT VISELI.

2 od 24 - odložiće
Element je bil zbran.
MOZAIK

A másolást ellenőrzöm. Minden tanulónak egyénileg elmondom, mire kell odafigyelnie, mit kell javítania. Ha nem sikerül befejezni az összes feladatot, a maradékot házi feladatként oldják meg.

Az így megtervezett és megvalósított órát idén próbáltam ki először, és a tanulók nagyon élvezték. A játékos, mozgásos bevezető gyakorlatok ugyanis a kedvenceik közé tartoznak, a tombolával sikerült felfokozott hangulatot teremteni, a mozaBook prog-

Nato spet nadaljujemo delo na delovnem listu. Pri 3. nalogi morajo otroci poiskati dane besede v črkovni stavnici. Smeri iskanja so določene.

Pri 4. nalogi preberemo kratko besedilo, kar pomeni, da smo od branja besed prišli do branja stavkov/povedi. Pogovorimo se o vsebini besedila in o neznanih besedah. In da bi učenci vadili tudi pisanje, morajo besedilo prepisati v zvezek.

A 3. A SZÓRÁCSBAN KERESD MEG AZ ADOTT SZAVAKAT! A KERESÉS IRÁNYAI:

B ALMA, LÁB, TÉL, BABA, TÁL, TERV, LÁBOS, VAS, ÉVA.

A	L	M	A	É	T
T	Á	L	N	V	E
É	B	A	B	A	R
L	Á	B	O	S	V

C 4. OLVASD EL ÉS MÁSOLD LE AZ ADOTT SZÖVEGET KIS NYOMTATOTT BETŰKKEL AZ IRKÁDBA.

D VILMA SÁLA

E A MAMA ESTE SÁLAT VARRT.
SIMÁRA VASALTA.
VILMA ÖRÜL.
SIET A VÁSÁRRA.
A SÁLAT VISELI.

Prevod:

- A** 3. V ČRKOVNI STAVNICI POIŠČI DANE BESEDE! SMERI ISKANJA:
- B** JABOLKO, NOGA, ZIMA, PUNČKA, SKLEDA, NAČRT, PONEV, ŽELEZO, EVA
- C** 4. PREBERI IN PREPIŠI DANO BESEDILO Z MALIMI TISKANIMI ČRKAMI V SVOJ ZVEZEK.
- D** VILMIN ŠAL
- E** MAMA JE ZVEČER ŠIVALA ŠAL.
ZLIKALA GA JE, DA JE BIL GLADEK.
VILMA JE VESELA.
HITI NA SEJEM.
NA SEBI IMA ŠAL.

ram nyújtotta színes, változatos feladatsor pedig grafikai és informatikai jellege miatt nyerte el a tanulók tetszését, és ezáltal motiváltabbá tette őket a munkavégzésre. Minden kollégának tiszta szívből tudom ajánlani az írás- és olvasástanításban a mozaBook-ot és egyéb IKT-s anyagokat. Igaz, hogy az első egy-két évben sok többletmunkával jár, de az elkészített feladatok rögzülnek, később is kiegészíthetők, javíthatók és felhasználhatók.

Ami viszont ennél is fontosabb: a tanulók élvezik az ilyen tanulást.

Pillanatképek az osztálytermi munkáról



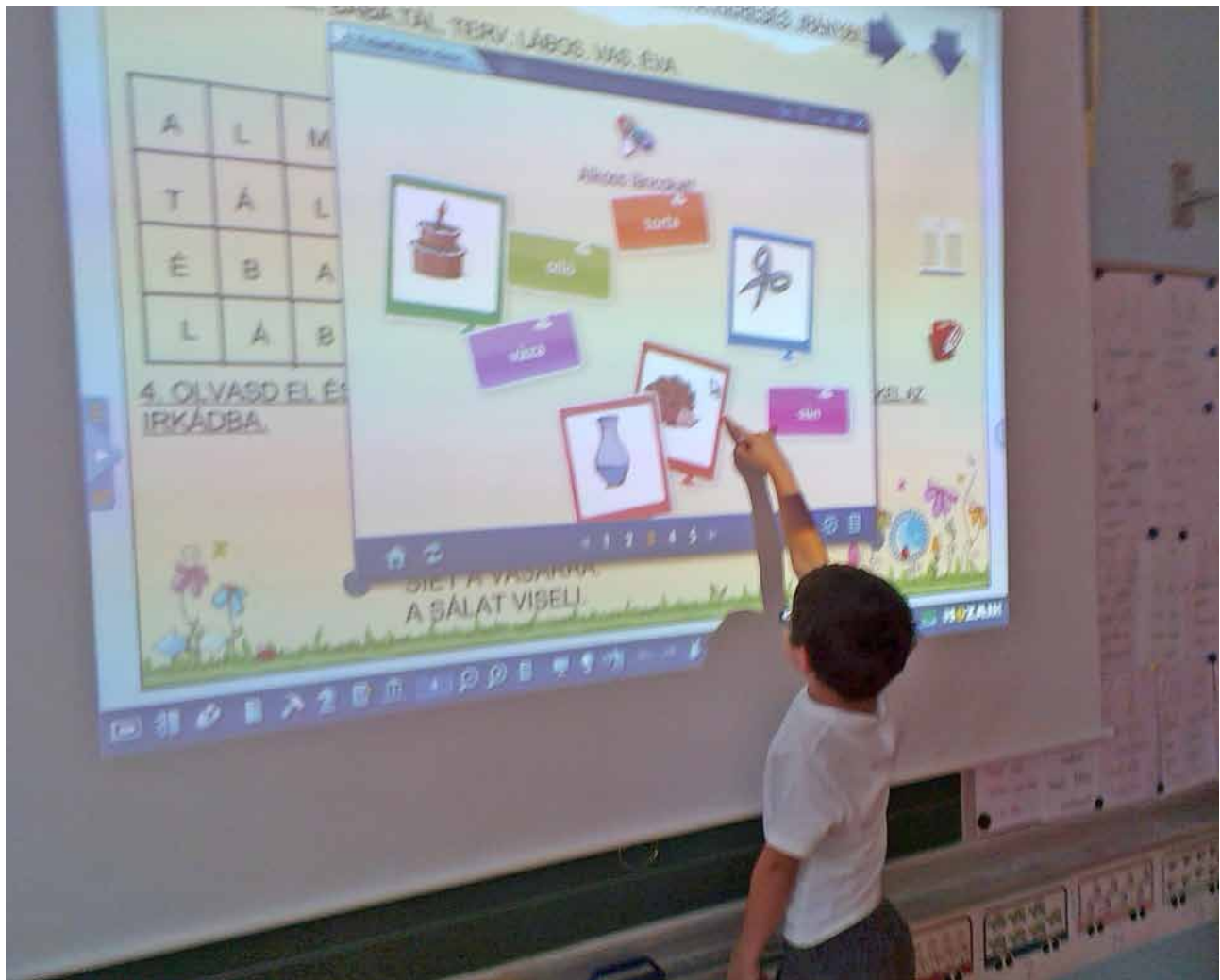
Prepisane besede pregledam. Vsakemu učencu posebej povem, na kaj mora biti pozoren, kaj mora popraviti. Če jim ne uspe končati celotne naloge, preostanek rešijo za domačo nalogo.

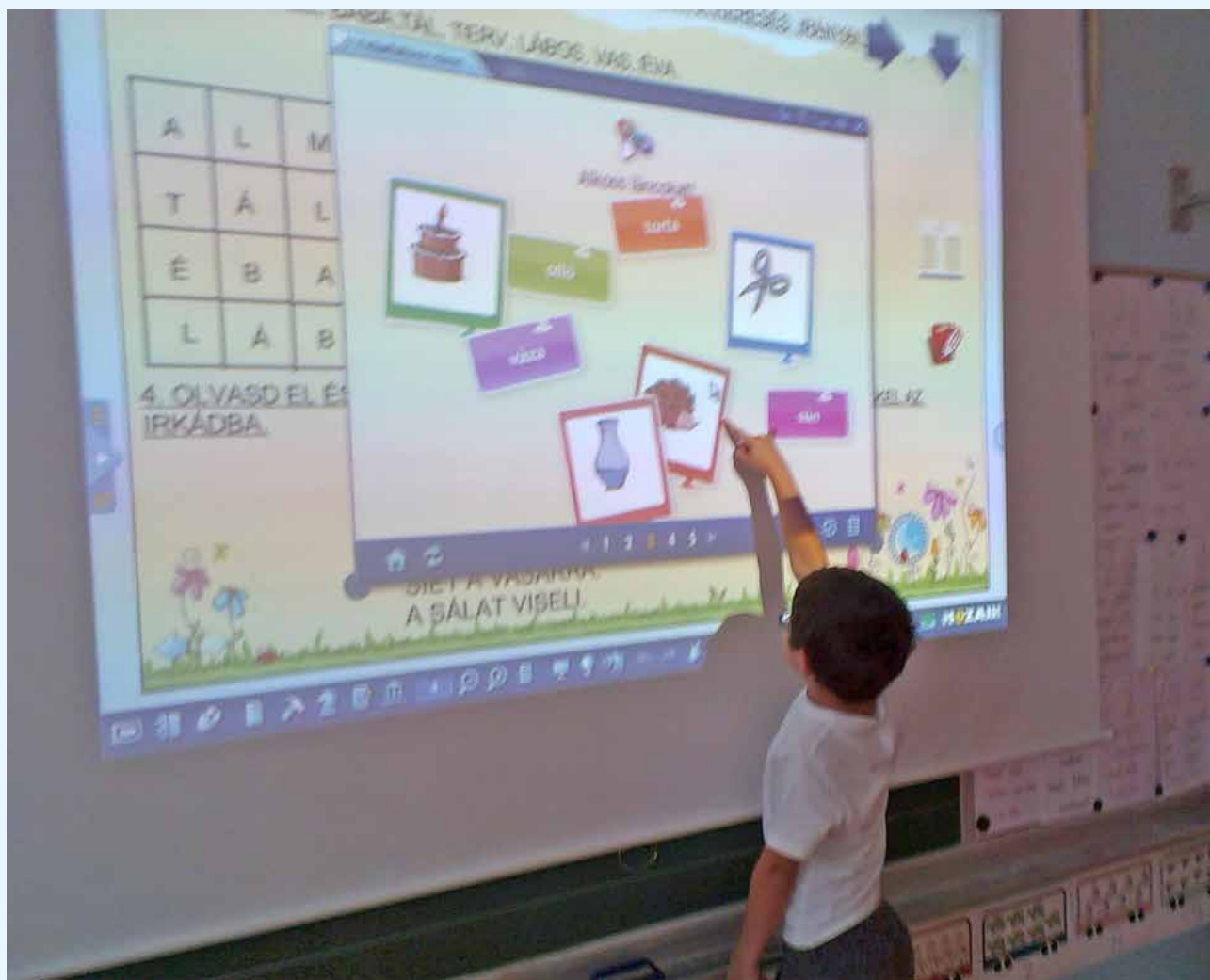
Na ta način načrtovano in izvedeno učno uro sem letos preizkusila prvič in so učenci uživali pri delu. Igrive in razgibane uvodne vaje spadajo med njihova priljubljena »opravila«, s tombolo pa mi je uspelo stopnjevati prijetno vzdušje. Raznovrstne, pestre naloge, ki jih ponuja program mozaBook, pa so zaradi svoje grafike, nazornosti in sporočilnosti učencem ugajale in jih motivirale za delo. Za poučevanje branja in pisanja lahko vsakemu kolegu in kolegici z mirno vestjo priporočam mozaBook in IKT gradiva. Res je, da je v prvih letih nekoliko več dela, vendar pa učitelji pripravljene naloge lahko zapišejo in jih kasneje dopolnjujejo, popravljajo ter uporabljajo.

Kar pa je še pomembnejše: učenci so nad takšnim poukom navdušeni.

Utrinki z ure:







Tematski sklop:

Opis živali in govorno nastopanje

V Prekmurju imamo na narodnostno mešanem območju dvojezične osnovne šole. Njihova posebnost je, da poteka pouk v dveh jezikih (slovenščini in madžarščini), učenci pa poleg prvega/maternega jezika (slovenščine ali madžarščine) usvajajo tudi drugi jezik/jezik okolja (madžarščino ali slovenščino). V prispevku predstavljam primer tematskega sklopa Opis živali in govorno nastopanje v 2. razredu pri predmetu slovenščina kot drugi jezik (obiskujejo ga učenci, katerih materni jezik je madžarščina).

CILJI TEMATSKEGA SKLOPA:

Učenci

- razvijajo zmožnost branja neumetnostnih besedil,
- ustno odgovarjajo na vprašanja,
- bogatijo besedni zaklad,
- navajajo besede z ožjim ali s širšim pomenom,
- govorno nastopajo z vnaprej pripravljeno temo,
- izražajo svoja občutja med govornim nastopanjem,
- vrednotijo svojo zmožnost govornega nastopanja in prepoznavajo svoje »močne« in »šibke« točke,
- vrednotijo zanimivost in razumljivost tujega besedila in nebesednih spremljevalcev govorjenja.

MOTIVACIJA

Učenci si ogledajo videoposnetek; na njem je veverica, ki gloda lešnik in skače z veje na vejo ter pleza po deblu. Namen tovrstne motivacije je, da učenci prikličejo iz spomina, kar vedo o tej živali.

Rudaš Lidija | 1. Sz. lendvai Kétnyelvű Általános Iskola

Szlovén mint második nyelv, 2. osztály

Témakör:

Az állatok leírása és beszédgyakorlat

A Muravidéken, a nemzetiségileg vegyesen lakott területen kétnyelvű általános iskolák működnek. Ezek sajátossága, hogy a tanítás két nyelven (szlovénul és magyarul) folyik, a tanulók pedig az első/anyanyelvük (szlovén vagy magyar) mellett elsajátítják a második, azaz a környezet nyelvét is (a magyart, illetve a szlovént). Ebben az írásban a szlovén mint második nyelv tantárgynál a 2. osztályban tárgyalt „Az állatok leírása és beszédgyakorlat” című témakört szeretném bemutatni.

A TÉMAKÖR CÉLJAI:

- a nem művészi szövegek olvasási képességének fejlesztése
- szóbeli válaszadás kérdésekre,
- a szókincs gyarapítása,
- szűkebb és szélesebb értelmű szavak felsorolása,
- beszédgyakorlatot készítenek megadott témában,
- a beszédgyakorlat során kinyilvánítják érzéseiket,
- értékelik saját szóbeli megnyilvánulásukat, felismerik »erős« és »gyenge« pontjaikat,
- értékelik az idegen szövegek érdekességét és érthetőségét, valamint a beszédet kísérő nem verbális megnyilvánulásokat.

MOTIVÁCIÓ

A tanulók megnéznék egy videofelvételt, amelyen a mókus egy mogyorót rágcsál, ágról ágra ugrál, és a fatörzsön mászik. A motiváció célja, hogy a tanulók előhívják emlékezetükből, amit erről az állatról tudnak.

AKTIVNOSTI PRED BRANJEM

Vprašam učence, kaj vedo o veverici (priklic predznanja); ti nato na list papirja napišejo vse, česar se spomnijo o tej živali. Svoje zapise vsak član para primerja in dopolni s sošolčevimi; sledi kratek pogovor (učenca ugotavljata, kaj vesta o veverici oba, kaj samo eden od njiju; presojata ustreznost ugotovitev in zakaj tako mislita). Nato se po dve dvojici združita; nastanejo skupine s štirimi člani. Ti svoje zapise najprej primerjajo in nato razširijo (vsaka dvojica prebere skupne ugotovitve o veverici, nato pa svoj zapis dopolni z novimi podatki). V nadaljevanju člani vsake skupine grupirajo informacije – z barvicami označijo, kaj spada skupaj (npr. telesne značilnosti obkrožijo z rjavo, hrano z zeleno, bivališče z modro, način gibanja z rdečo barvo). Pri tem se posvetujejo in drug drugemu po potrebi utemeljijo svoj predlog za grupiranje, nato pa se odločijo za skupno končno rešitev.

Oblikovanje miselnega vzorca in zastavljanje vprašanj

Ko učenci v skupinah končajo z označevanjem/grupiranjem ugotovitev o veverici, na tabli skupaj oblikujemo miselni vzorec; pri tem poiščemo ustrezne nadpomenke za skupine besed (npr. prehrana, zunanost, razmnoževanje, gibanje ...).

Sledi zastavljanje vprašanj o tem, kaj bi želeli o veverici še izvedeti. Vsak učenec na samolepilni listič zapiše, kaj ga o veverici še zanima. Zalepi ga na tablo in sošolcem prebere svoja vprašanja. Če odgovor že kdo pozna, ga pove; pri tem se tudi zabeleži, če je treba kako informacijo še preveriti.

OBRAVNAVA NEUMETNOSTNEGA BESEDILA

Določitev namena branja in napoved vsebine

Pred branjem poteka razgovor o tem, zakaj bomo brali besedilo. V nadaljevanju si učenci ogledajo slikovno gradivo ter zgradbo zapisa o veverici v delovnem zvezku. Skušajo napovedati, kaj vse bodo o tej živali izvedeli. Pri tem slišijo in primerjajo svoje predvidevanje s tem, kar povedo sošolci.

Branje besedila

Učenci dvakrat tiho preberejo besedilo o veverici. Med drugim branjem podčrtajo neznane besede. Ker imajo ob sprejemanju besedila tudi dodatno nalogo (podčrtovanje neznanih besed), berejo s premislekom, razmišljajo o tem, kar je zapisano, in razvijajo zmožnost razumevanja prebranega.

OLVASÁS ELŐTTI TEVÉKENYSÉGEK

Megkérdezem a tanulókat, mit tudnak a mókusról (előtudás megidézése); ezt követően egy lapra lejegyzik mindazt, ami eszükbe jut erről az állatról. Ezután párbán dolgoznak. A páros tagjai összehasonlítják jegyzeteiket, majd kiegészítik azokat az osztálytárs feljegyzéseivel; rövid beszélgetés következik (a tanulók megállapítják, mit tudnak mindketten a mókusról, és mi az, amit csak az egyik; mérlegelik a megállapításaik helyességét, és azt is, miért gondolják úgy). Ezt követően két-két pár csoportot alkot, azaz négytagú csoportok jönnek létre. Először összehasonlítják feljegyzéseiket, majd kibővítik őket (mindegyik páros elolvassa a mókussal kapcsolatos addigi megállapításokat, majd a saját feljegyzését az új adatokkal kibővíti). A folytatásban a csoportok tagjai rendezik az információkat – az egy csoportba tartozókat (például a testi jellegzetességeket barnával, a táplálékot zölddel, az élőhelyet kékkel, a mozgás módját pirossal) színes ceruzával jelölik. Közben egyeztetnek, megindokolják a besorolási javaslatukat, majd a végén közösen döntenek a megoldásról.

Véleményvonalak (gondolattérkép) kialakítása és kérdések feltevése

Amikor a tanulók a csoportokban befejezik a mókussal kapcsolatos megállapításaik megjelölését/csoportosítását, a táblán közösen alakítjuk ki a gondolattérképet; közben megfelelő gyűjtőfogalmakat keresünk a szócsoporthoz (például: táplálkozás, külső, szaporodás, mozgás...).

Következnek az arra vonatkozó kérdések, mit szeretnének még tudni a mókusról. Egy öntapadó lapra mindegyik tanuló feljegyzi, mi érdekli még a mókussal kapcsolatosan. Felragasztja a lapot a táblára, és felolvassa osztálytársainak a saját kérdéseit. Ha valaki már ismeri a választ, azt elmondja; közben azt is feljegyzik, ha netán valamelyik információt még ellenőrizni szükséges.

NEM MŰVÉSZI SZÖVEG TÁRGYALÁSA

Az olvasás céljának kijelölése és a tananyag bejelentése

Az olvasás előtt arról beszélgetünk, miért fogjuk elolvasni a szöveget. A folytatásban a tanulók megtekintik a képanyagot és a mókusról szóló bejegyzés szerkezetét a munkafüzetben. Megpróbálják előre jelezni, mi mindent fognak megtudni erről az állatról. Közben hallják és összehasonlítják saját feltételezéseiket azzal, amit az osztálytársaik mondanak.

VEVERICA

VEVERICA ŽIVI V MEŠANIH
GOZDOVIH. IMA KOŠAT REP.
URNO PLEZA NA DREVESA.
NJENO GNEZDO JE V DREVESNEM
DUPLU ALI V KROŠNJI DREVES.
JESENI SI NABERE HRANO ZA ZIMO.
LEŠNIKE IN STORŽE ZNOSI V
SVOJE SKRIVALIŠČE.



Sledi polglasno branje v dvojicah, nato pa posamezniki na glas berejo vsemu razredu. Bralec in njegovi sošolci povedo, ali je vse razumljivo. Če posamezna beseda komu ni znana, jo najprej pojasni kateri od učencev; temu sledi skupno dopolnjevanje in presojanje ustreznosti razlage, šele nazadnje povedano, če je nujno, dopolni tudi učiteljica. Ker je v razredu deklica, ki ima zelo šibek besedni zaklad, se po potrebi beseda pove tudi v madžarščini.

Vsa neznana poimenovanja se zapišejo na kartončke, ki jih učenci dajo v »škatlino neznanih besed«. Pri pouku se nato večkrat izžreba posamezna enota, ki jo skušajo učenci samostojno razložiti in uporabiti v povedi ali kako drugače predstaviti. Na ta način povečujejo besedni zaklad.

Preverjanje razumevanja besedila

Spraševanje s pomočjo sodelovalnih kart

Vsaka dvojica dobi paket sodelovalnih kart. Na njih so na eni strani zapisana vprašanja, na drugi pa odgovori nanje. Dvojici se izmenjaje izprašata. Učenec, ki prebere vprašanje, tudi odgovori nanj. Drugi učenec samostojno presodi pravilnost sošolčevega odgovora, svoje mnenje tudi utemelji (pove, zakaj tako misli). V naslednjem koraku preveri pravilnost svojega mnenja tudi s tem, kar piše na hrbtni strani karte. Pri tej vaji učenci razvijajo zmožnost branja in razumevanja besedila.



Szövegolvasás

A tanulók kétszer némán elolvassák a mókusról szóló szöveget. A második olvasás során aláhúzzák az ismeretlen szavakat. Mivel a szöveg befogadása során további feladatuk is van (az ismeretlen szavak aláhúzása), elmélyültebben olvasnak, elgondolkodnak a leírtakon, és fejlesztik a szövegértési készségüket is.

VEVERICA

VEVERICA ŽIVI V MEŠANIH
GOZDOVIH. IMA KOŠAT REP.
URNO PLEZA NA DREVESA.
NJENO GNEZDO JE V DREVESNEM
DUPLU ALI V KROŠNJI DREVES.
JESENI SI NABERE HRANO ZA ZIMO.
LEŠNIKE IN STORŽE ZNOSI V
SVOJE SKRIVALIŠČE.



Fordítás:

A MÓKUS

A MÓKUS A VEGYES ERDŐKBEN ÉL. LOMPOS FARKA VAN. ÜGYESEN MÁSZIK A FÁKON. FÉSZKÉT FAODÚBAN VAGY A FALOMBOK KÖZÖTT RAKJA. ŐSZEL ÉLELMET GYÚJT A TÉLI HÓNAPOKRA. A MOGYORÓT ÉS A TOBOZOKAT REJTEKHELYÉRE HORDJA.

Következik a félhangos olvasás párban, majd az egész osztály előtt, hangosan olvassák fel a szöveget. A felolvasó és osztálytársai elmondják, érthető-e minden. Ha egy adott szót valaki nem ismer, először valamelyik tanuló próbálja meg elmagyarázni; ezután közösen kiegészítik és mérlegelik a magyarázat helyességét, és a legvégén, ha ez tényleg szükséges, a tanár kiegészíti a magyarázatot. Ha van az osztályban olyan gyermek, akinek nagyon gyenge a szókincse, megmondjuk a szót magyar megfelelőjét.

Az összes ismeretlen fogalmat kis kartonokra írják, és ezeket a tanulók az "ismeretlen szavak dobozába" helyezik. A tanítás során többször kisorsolunk egy adott fogalmat, amelyet a tanulók megpróbálnak önállóan értelmezni, mondatban használni vagy más módon bemutatni. Ily módon gyarapodik a szókincsük.

Primer sodelovalne karte:

prednja stran	zadnja stran
Kje ima veverica gnezdo?	V drevesnem duplu ali krošnji dreves.

Uporaba delovnega zvezka

Vsi učenci rešijo nalogo v delovnem zvezku. Berejo ponujene rešitve, izberejo pravilno možnost ter jo ustrezno označijo:

VEVERICA ŽIVI ☒ V MEŠANIH GOZDOVIH.

☐ NA POLJU.

NJENO GNEZDO JE ☐ MED KORENINAMI.

☐ V DREVESNEM DUPLU.

JESEN SI NABERE HRANO ZA ☐ POMLAD.

☐ ZIMO.

Diferencirano delo

Gre za reševanje različnih nalog (razlikujejo se glede na način reševanja in po zahtevnosti). Učencem predstavim potek dela. Samostojno se odločijo, katero nalogo bodo rešili.

1. skupina dopolnjuje besedilo. Učenci najprej samostojno rešijo nalogo, nato rešitve primerjajo in se pogovorijo o njihovi ustreznosti (sklicujejo se na besedilo). Preden posameznik zapis dopolni, v delovnem zvezku podčrta besede, ki jih bo prepisal na učni list.

A szövegértés ellenőrzése

Kérdezés kérdezőkártyák segítségével

Mindegyik pár kap egy csomag kérdezőkártyát. Ezek egyik oldalán a kérdés, a másik oldalon a válasz szerepel. A páros tagjai felváltva kérdezik egymást. A tanuló, aki felolvassa a kérdést, meg is válaszolja azt. A másik tanuló önállóan mérlegeli, helyes-e az osztálytársa válasza, és véleményét meg is indokolja (elmondja, miért gondolja úgy, ahogy). A következő lépésben a kérdezőkártya hátoldalán szereplő választ elolvasva ellenőrzi saját véleményének helyességét. A gyakorlat során a tanulók az olvasási és szövegértési készségüket fejlesztik.

Példa a kérdezőkártyára:

első oldal	hátoldal
Hol fészkel a mókus?	A faodúban vagy a lombok között.

Munkafüzet használata

A tanulók megoldják a munkafüzetben lévő feladatot. Elolvassák a felkínált megoldásokat, kiválasztják a helyes választ, és ezt meg is jelölik:

VEVERICA ŽIVI	☒	V MEŠANIH GOZDOVIH.
	☐	NA POLJU.
NJENO GNEZDO JE	☐	MED KORENINAMI.
	☐	V DREVESNEM DUPLU.
JESENI SI NABERE HRANO ZA	☐	POMLAD.
	☐	ZIMO.

Differenciált munka

A megoldás módjában és nehézségük szerint különböző feladatok megoldása következik. A tanulóknak bemutatom a munkafolyamatot. Önállóan döntenek el, melyik feladat megoldására vállalkoznak.

Az 1. csoport szöveget egészít ki. A tanulók először önállóan oldják meg a feladatot, majd összehasonlítják a megoldásokat, és (a szövegre hivatkozva) megbeszélik, helyesek-e a válaszok. Mielőtt kiegészítenék a jegyzetüket, a munkafüzetben aláhúzzák azokat a szavakat, amelyeket átmásolnak a munkalapra.

Veverica živi v _____. Njen rep je _____.
 Pri plezanju na drevesa je _____.
 Njeno gnezdo je v _____ ali _____.
 Jeseni si hrano _____ za zimo. _____ in
 _____ znosi v svoje skrivališče.

2. skupina ugotavlja pravilnost napisanih trditev. Učenci svoje odločitve potrdijo tako, da v besedilu poiščejo in podčrtajo, kjer so zapisane informacije, s katerimi podprejo svojo presojo o pravilnosti trditev.

	DA	NE
Veverica živi v mešanih gozdovih.		
Ima kratek rep.		
Pozimi si nabere hrano za jesen.		
Živi v duplu ali krošnji dreves.		

3. skupina dobi nov/dodaten opis veverice in naloge za razumevanje prebranega na zahtevnejši ravni.

Veverica je gozdna žival. Najraje živi v gozdu z iglavci. Hrani se s smrekovim, z borovim in jelkinim semenom. Rada pa ima tudi lešnike in orehe. Ker zime ne prespi, si jeseni nabere hrano za zimske mesece.

Njeno telo je vitko in pokrito z rjavo dlako. Po trebuhu je bela. Na glavi ima okoli ušes dlakave šopke. Krasi jo dolg košat rep, ki ga, kadar sedi, postavi navzgor. Gnezdo si splete na visokem drevesu. Po navadi ima več gnezd, da lahko ob nevarnosti prenese svoje mladiče iz enega domovanja v drugega. Spomladi skoti do pet mladičev.

V besedilu podčrtaj:

- z modro barvico: kje živi
- z rjavo barvico: opis telesa
- z zeleno barvico: s čim se prehranjuje
- z rumeno barvico: kako gnezdi in zakaj tako

A mókus az _____ él. _____ farka van.
 A fákon _____ mászik.
 Fészket a _____ vagy a _____ rakja.
 Ősszel élelmet _____ télire. A és a _____
 rejtekhelyére hordja.

A 2. csoport megállapítja, helyesek-e a leírt állítások. A tanulók oly módon támasztják alá döntésüket, hogy a szövegben kikeresik és aláhúzzák azt a részt, amelyben a saját állításukat alátámasztó információk találhatók.

	IGEN	NEM
A mókus a vegyes erdőkben él.		
Rövid farka van.		
Télen őszre gyűjt élelmet.		
A fák odújában vagy a lombok között él.		

A 3. csoport egy újabb/kibővített leírást kap a mókusról és hozzá kapcsolódó szövegértési feladatokat.

A mókus erdei állat. Leginkább a tűlevelű erdőkben él. Az erdei-, a jegenye- és a lucfenyő magvaival táplálkozik. A mogyorót és a diót is szereti. Mivel nem alszik téli álmot, ősszel élelmet gyűjt a téli hónapokra.

Karcsú testét barna szőr fedi. A hasa fehér. A fején, a füle körül szőrpamacsok vannak. Hosszú lompos farkát ülés közben felemeli.

Magas fákon fészkel. Mivel rendszerint tartalékfészkeket rak, veszély esetén gyorsan át tudja menekíteni kölykeit egy biztonságosabbra. Tavasszal 4–5 utódot hoz világra.

Húzd alá a szövegben:

- kék színnel: hol él,
- barna színnel: testének leírása, megjelenése,
- zöld színnel: mivel táplálkozik,
- sárga színnel: hogyan fészkel, és miért!

POVZETEK

Učenci vzamejo zeleno barvico in dopolnijo svoje zapise o veverici na listu, na katerem so na začetku šolske ure napisali, kar so o njej vedeli, ter to nato dopolnili v paru in skupini. Zeleno barvico izberejo zato, ker se dobro vidi, kaj so se novega naučili. Skupaj dopolnimo tudi miselni vzorec na tabli, ki ga nato prepisujejo v zvezek. Nekaj učencev tudi povzame ugotovitve o veverici. Nazadnje pogledamo, na katera vprašanja smo dobili odgovore v besedilu in na katera ne. Pogovorimo se, kje bi lahko te informacije poiskali (viri: Ciciban, leksikoni, splet, odrasli ...). Skupaj nato obiščemo knjižnico, kjer s pomočjo spleta in strokovne literature učenci iščejo odgovore na zastavljena vprašanja. S tem jih navajamo, da sami poiščejo informacije iz različnih virov. Sprva pri delu z otroškimi leksikoni in s spletom potrebujejo precej pomoči (sošolcev in/ali učitelja), postopoma pa (ob večkratni ponovitvi) postajajo vse bolj samostojni.

PRIPRAVA NA GOVORNI NASTOP

V naslednji šolski uri se dogovorimo za govorni nastop (opis živali). Določimo kriterije (zunanost, kje živi, prehrana, način gibanja, zanimivosti), s pomočjo katerih nato učenci pripravijo miselni vzorec, ki jim je v pomoč pri govornem nastopanju. V naslednjih dveh urah v šolo prinesejo različna besedila o živalih. S pomočjo literature in spleta se pri pouku pripravijo na govorni nastop. Ker je učencev malo, lahko spletne strani uporabljajo kar na računalniku v učilnici.

V procesu priprave gradiva učencem po potrebi pomagam pri iskanju podatkov. Vsak miselni vzorec pregledam in se z avtorjem o njem pogovorim; skupaj premisliva tudi o možnih izboljšavah, če so potrebne. Doma se nato učenci s pomočjo miselnega vzorca pripravijo na govorni nastop; čim bolj ga premislijo tudi z vidika kriterijev za vrednotenje.

Kriteriji govornega nastopa			
			
Vsebina opisa	Jezikovna pravilnost	Glasnost	Očesni stik

ÖSSZEFOGLALÓ

A tanulók zöld színes ceruzával kiegészítik a mókusról szóló saját feljegyzéseiket azon a lapon, amelyre az óra elején feljegyezték, mit tudnak a mókusról, majd párban és csoportosan már kiegészítették azt. A zöld szín választásával világosan látható, mi újat tanultak meg. Közös kiegészítjük a táblára rajzolt gondolatterképet is, amit azután átmásolnak a füzetbe. Néhány tanuló összefoglalja a mókussal kapcsolatos megállapításokat. Végezetül megnézzük, mely kérdésekre kaptunk a szövegből választ, és melyekre nem. Megbeszéljük, hol juthatnánk hozzá ezekhez az információkhoz (források: Ciciban, lexikonok, internet, felnőttek...). Ezt követően együtt a könyvtárba megyünk, ahol a gyerekek az internet és a szakirodalom segítségével keresik a kérdésekre a válaszokat. Ezzel arra szoktatjuk őket, hogy különböző forrásokból, önállóan keressenek információkat. A gyereklexikonokkal és az internettel való munka során kezdetben sok segítségre van szükségük (osztálytársak és/vagy tanár), de fokozatosan (többszöri ismételten után) egyre önállóbbak lesznek.

A BESZÉDGYAKORLATRA VALÓ FELKÉSZÜLÉS

A következő órán megbeszéljük a beszédgyakorlatot (az állat leírása). Meghatározzuk azokat a szempontokat (külső, élőhely, táplálkozás, mozgás módja, érdekességek), amelyek segítségével a tanulók elkészítik a beszédgyakorlatot segítő gondolatterképet.

A következő két órához állatokról szóló szövegeket hoznak az iskolába. A tanulás során az irodalom és az internet segítségével készülnek a beszédgyakorlatra. Mivel a tanulók kevesen vannak, a weboldalakat akár az osztályban lévő számítógépen is használhatják.

A beszédgyakorlat kritériumai

			
A leírás tartalma	Nyelvhelyesség	Hangerő	Szemkontaktus

Nastop posnamemo s kamero. Ko ga učenec opravi, pove, kako se je pri tem počutil. Po ogledu posnetka opravljeno delo ovrednoti najprej sam. Pri tem si pomaga z vnaprej pripravljenimi kriteriji (vsebina opisa, jezikovna pravilnost/knjižni jezik, glasnost, očesni stik), ki so predstavljeni v aplikaciji na tabli. Sošolci njegovo presojo dopolnijo s svojim mnenjem, ki ga tudi utemeljijo. Tako razvijajo zmožnost vrednotenja in utemeljevanja; ugotovijo, da se lahko njihova mnenja razlikujejo. Poslušajo in primerjajo tudi različne utemeljitve in razmislijo o njihovi tehtnosti. Skušajo govoriti čim bolj knjižno. Ker pri tem nastaja dialog in tudi sproti tvorjena govorjena besedila, celovito razvijajo svojo sporazumevalno zmožnost.

REFLEKSIJA

Razvijanje učenčeve sporazumevalne zmožnosti, ki temelji na govorjenju, poslušanju ter spodbujanju branja in pisanja, je temeljna učiteljeva naloga. V tem starostnem obdobju so učenci zelo željni znanja, zato pri pouku radi sodelujejo in z veseljem sprejemajo ponujene dejavnosti, marsikatero predlagajo tudi sami. Pred obravnavo besedila pa je vedno nujno aktivirati njihovo predznanje. Pri možganski nevihti se je v obravnavanem primeru usmerila pozornost ne samo k poznavanju obravnavane teme, temveč tudi k primanjkljajem oz. napačnim predstavam – neka učenka je namreč mislila, da je veverica velika vsaj pol metra. Ostali so ji takoj razložili, da bi se, če bi bilo to res, manjše veje pod njo polomile.

Posodobljeni učni načrt za slovenščino kot drugi jezik narekuje, da morajo učenci usvojiti tehniko branja do konca 2. razreda. Predstavljeni tematski sklop je bil izpeljan v začetku oktobra v 2. razredu, zato so nekateri še imeli težave z branjem in razumevanjem prebranega. Čeprav je bilo učencev malo, so se glede obvladovanja jezika razlikovali, zato je delo potekalo tudi diferencirano. Posamezniki so se npr. sami odločili, katero nalogo bodo reševali. Pri izbiri zadolžitve so bili večinoma realni, saj so izbrali tako, ki je ustrezala njihovi stopnji v razvoju bralno-pisalne zmožnosti oz. njihovemu obvladovanju drugega jezika.

Priprava na govorni nastop je potekala pri pouku. Tudi dodatne podatke ter odgovore na začetna vprašanja smo poiskali v različnih virih v sklopu pouka. Tako so učenci zares usvojili zmožnost samostojnega pridobivanja informacij.

Pri slovenščini kot drugem jeziku je po navadi manjše število udeležencev učnega procesa, kar je zelo dobro, saj lahko tako veliko govorijo. Največji poudarek pri pouku tega predmeta je namreč prav na tej sporazumevalni dejavnosti; čim več je treba utemeljevati, pojasnjevati, sklepati – torej govoriti. Učenci, ki imajo slabši besedni

Az anyagok elkészítési folyamatában szükség szerint segítem a tanulókat az információkeresésben. Átnézzem a gondolattérképeket, és elbeszélgetünk róluk; közösen megfontoljuk az esetlegesen szükséges javításokat is. A gondolattérkép segítségével a tanulók azután otthon készülnek a szóbeli szereplésre; az értékelési kritériumok szempontjából is alaposan átgondolják azt.

A beszédgyakorlatot kamerával rögzítjük. A megnyilvánulás után a tanuló elmondja, hogyan érezte magát. közben Miután megtekintette a felvételt, először önmaga értékeli a munkáját. Ehhez az előre elkészített, a táblán lévő applikációban szereplő kritériumokat hívja segítségül (a leírás tartalma, nyelvhelyesség, hangerő, szemkontaktus). Az osztálytársak kiegészítik az önértékelését saját véleményükkel, és azt meg is indokolják. Ily módon fejlesztik értékelési és indoklási képességeiket; megállapítják, hogy eltérő véleményen is lehetnek. Meghallgatják és összehasonlítják a különböző indoklásokat, és megfontolják ezek súlyát. Megpróbálnak minél inkább a köznyelvet használva beszélni. Az értékelés során is komplex módon fejlesztik kommunikációs képességeiket.

REFLEXIÓ

A tanár alapvető feladata a tanulónak a beszéden, meghallgatáson, valamint az olvasás és írás ösztönzésén alapuló kommunikációs képességeinek a fejlesztése. Ebben a korban a tanulók rendkívül tudásszomjasak, ezért szívesen vesznek részt a tanulásban, örömmel fogadják a felkínált foglalkozásokat, sok esetben ők maguk is javasolják őket. Új szövegekkel való foglalkozás előtt azonban mindig fontos aktiválni az előtudásukat. A jelen esetben, az ötletbörze során a figyelem nemcsak a tárgyalt téma ismeretére, hanem a hiányokra és a hibás feltételezésekre is irányult – az egyik tanuló ugyanis azt gondolta, hogy a mókus legalább fél méter magas. A többiek rögtön elmagyarázták neki, hogy amennyiben ez igaz volna, a vékonyabb gallyak leszakadnának alatta.

A szlovén nyelv mint második nyelv korszerűsített tanterve szerint a tanulóknak a 2. osztály végéig el kell sajátítaniuk az olvasás technikáját. A bemutatott témakört a 2. osztályban október elején valósítottuk meg, így néhány tanulónak még gondjai voltak az olvasással és a szövegértéssel. Noha alacsony tanulói létszámmal dolgoztunk, a nyelvtudás szempontjából eltérések voltak, így a munka is differenciáltan zajlott. A tanulók például egyedül döntötték el, melyik feladatokat szeretnék megoldani. A feladatválasztásnál többnyire reálisak voltak, hiszen olyan feladatot választottak, amely megfelelt írás- és olvasási képességeik fejlettségi szintjének, illetve a másik nyelv ismeretének.

zaklad, potrebujejo pri tem precej pomoči. Sprva jih je treba pogosto usmerjati z vprašanji in drugimi spodbudami ter z različnimi didaktičnimi igrami. Sodelovanje v kakovostni razredni komunikaciji pa je nujna in ustrezna pot k usvajanju drugega jezika. Motivacija za to, da bi slovenščino kot drugi jezik čim bolj usvojili, je pri učencih lahko osebna/notranja (če zanje pomembne osebe v okolju govorijo ta jezik, se ga zaradi potrebe po komuniciranju z njimi želijo naučiti tudi sami) in formalna/zunanja (v 4. razredu je za vse učence obvezen prehod k slovenščini kot prvemu jeziku). Učiteljeva dolžnost je torej, da učencem pomaga zaradi obojega. Če želi to uresničevati, pa je nujno, da pouk pri drugem jeziku čim bolj premišljeno načrtuje ter na izvedbeni ravni poskrbi za kakovost in učinkovitost učnega procesa.

VIRI IN LITERATURA:

- Učni načrt za Slovenščino kot drugi jezik (2011).
- Čahuk, K., in Varga, K. (2010). Drugi koraki v slovenščino. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- <http://tinyurl.com/ohv5phy> (Google.si - Iskalnik slik, 26. 4. 2013)
- <http://blog.cityofcapegirardeau.org/wp-content/uploads/2012/10/book-clip-art.jpg> (15. 7. 2013)
- <http://tinyurl.com/nhwkfp> (Google.si - Iskalnik slik, 26. 4. 2013)
- <http://tinyurl.com/poylaep> (Google.si - Iskalnik slik, 26. 4. 2013)

A szóbeli szereplés előkészületei a tanítás során zajlottak. Különböző források segítségével, szintén a tanítási órán kerestük a további adatokat, valamint a válaszokat a kezdeti kérdésekre. A tanulóknak így valóban alkalmuk nyílt az önálló információszerzés képességének elsajátítására.

A szlovén nyelvénél mint második nyelvénél rendszerint alacsonyabb a tanulói létszám, ami rendkívül pozitív, mivel a tanulók így többet beszélhetnek. A tantárgy tanításánál ugyanis a legnagyobb hangsúly a kommunikációs tevékenységeken van; minél többet kell indokolni, magyarázni, következtetni – vagyis beszélni. A gyengébb szókinccsel rendelkező tanulóknak viszonylag sok segítségre van szükségük. Kezdetben gyakran kell őket kérdésekkel, különböző didaktikai játékokkal vagy más módon ösztönözni. A minőségi osztálytermi kommunikációban való részvétel elkerülhetetlen és kellő út a második nyelv elsajátításához. A tanulókat személyes/belső (amennyiben környezetükben fontos személyek beszélik ezt a nyelvet, a vele való kommunikáció miatt ők is szeretnék elsajátítani) és formális/ külső (a 4. osztályban minden tanuló számára kötelező a szlovénre mint első nyelvre történő átmenet) ok motiválhatja őket arra, hogy minél magasabb szinten elsajátítsák a szlovén nyelvet mint második nyelvet. A tanár kötelessége tehát, hogy mindkét megfontolásból segítse ebben a tanulókat. Ha ezt ténylegesen el szeretné érni, a második nyelv tanítását nagyon átgondoltan kell megterveznie, és a megvalósítás során ügyelnie kell a tanítási folyamat minőségére és hatékonyságára.

FORRÁSOK ÉS IRODALOM

- Učni načrt za Slovenščino kot drugi jezik (2011).
- Čahuk, K., in Varga, K. (2010). Drugi koraki v slovenščino. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- <http://tinyurl.com/ohv5phy> (Google.si - Képkereső, 2013. 4. 26.)
- <http://blog.cityofcapegirardeau.org/wp-content/uploads/2012/10/book-clip-art.jpg> (2013. 7. 15.)
- <http://tinyurl.com/nhwkkfp> (Google.si - Képkereső, 2013. 4. 26.)
- <http://tinyurl.com/poylaep> (Google.si - Képkereső, 2013. 4. 26.)

Egy magyar mint második nyelvi óra az első szakaszban

Bevezető

Tizenhat éve tanítok magyart mint anyanyelvet és magyart mint második nyelvet a kétnyelvű általános iskola első szakaszában. Tanítási éveim során magyar mint második nyelvnél is mindig arra törekedtem, hogy a tanulókkal megszerettessem a magyar nyelvet, hogy segítsen őket a nyelv iránti pozitív viszony kialakításában, hogy merjenek bárhol bátran megszólalni magyarul.

A második nyelvnél az első szakaszban a hangsúly a szóbeliségen van, ezen belül is fontos szerep jut a fonetikának. Ugyanakkor nagyon fontos, hogy az új szavak elsajátításával a tanulók gazdagítsák és fejlesszék szókincsüket, valamint a már ismert és használt szavakat rögzítsék, hiszen csak így tudnak kommunikálni a mindennapi életben. Ebben a szakaszban, a tanulók életkori sajátosságaiból kiindulva döntő szerep jut a játéknak, a dalnak, a mesének. A tanulók játék közben megtanulják és elsajátítják az adott szavakat, kifejezéseket. A beszéd és a beszédértés mellett azonban nem feledkezhetünk meg az olvasásról és az olvasásértésről sem, így fokozatosan, az anyanyelven való ismerkedés után ezzel is foglalkozunk

A tantárgy heti óraszámja az első osztályban három, a második és harmadik osztályban pedig heti négy óra. A tantervben meghatározott témakörök a legalapvetőbb témákat és kommunikációs szándékokat ölelik fel, pl. bemutatkozás, család, iskola, vásárlás, szabadidő. A *Lakóhely, otthon* című témakör keretében foglalkozunk a háziállatokkal is. A témakörre 8–10 órát szoktam szánni. A bevezető órákon megismerkedünk az állatok neveivel, beszélgetünk arról, melyik állatokat látják a képen, az adott állat nevével mondatokat alkotnak, kérdésekre válaszolnak, gyakorolják az egyes hangok helyes ejtését. A továbbiakban megismerkedünk néhány művészi szöveggel, verssel és rövid mesével, ezáltal a tanulók néhány magyar gyermekirodalmi alkotást is megismernek. A témakör utolsó óráit begyakorlásra szánom. Ez azonban nemcsak „sima” ismétlést jelent, hanem inkább az elsajátított tudás és szókészlet alkalmazását: a tanulók beszédgyakorlatot végeznek, minta alapján né-

Gabriela Gönc Utroša | Dvojezična osnovna šola Dobrovnik

Madžarščina kot drugi jezik, 2. razred

Ura madžarščine kot drugega jezika v prvem triletju

Uvod

Madžarski jezik kot materinščino in madžarščino kot drugi jezik poučujem v prvem triletju dvojezične osnovne šole že šestnajst let. V vseh letih poučevanja sem si tudi pri madžarščini kot drugem jeziku vedno prizadevala za to, da bi učenci vzljubili madžarski jezik, pomagala sem jim oblikovati pozitiven odnos do jezika ter samozavest, da bi si upali kjerkoli pogumno spregovoriti v madžarščini.

Pri drugem jeziku je v prvem triletju poudarek na govornem izražanju, znotraj tega pa ima pomembno vlogo fonetika. Zelo pomembno je, da učenci z usvajanjem novih besed bogatijo in razvijajo besedni zaklad in utrdijo že znane in uporabljene besede, saj bodo le tako znali komunicirati v vsakdanjem življenju. Izhajajoč iz starostne značilnosti učencev imajo pomembno vlogo igra, pesem in pravljice. Učenci se med igro naučijo in utrdijo določene besede in izraze. Poleg govora in govornega razumevanja pa ne smemo pozabiti na branje in razumevanje prebranega, tako se postopoma, po spoznavanju črk/pisave v materinščini, ukvarjamo tudi s tem.

V prvem razredu obsega predmet tri učne ure tedensko, v drugem in tretjem razredu pa štiri ure tedensko. Tematika, ki jo določa učni načrt, zajema najosnovnejše vsebine in komunikacijo: kako se predstavimo, družina, šola, nakupovanje, prosti čas. V okviru tematike z naslovom *Prebivališče, dom* se ukvarjamo tudi z domačimi živalmi. Za to tematiko običajno načrtujem 8–10 ur. Pri uvodnih urah spoznamo imena živali, pogovarjamo se o tem, katere živali so na slikah, iz imen posameznih živali oblikujemo stavke, učenci odgovarjajo na vprašanja, vadijo pravilno izgovarjavo posameznih glasov. V nadaljevanju se seznanimo z nekaj umetnostnimi besedili, pesmimi in krajšimi pravljicami, tako se učenci seznanijo z madžarsko otroško književnostjo. Zadnje ure tematskega sklopa namenim utrjevanju. To pa ne pomeni zgolj običajnega ponavljanja, ampak bolj uporabo pridobljenega znanja in besedišča: z učenci izvajamo besedne vaje, na podlagi vzorca napišejo nekaj stavkov o živalih, rešujejo križanke, poiščejo imena živali v črkovni stavnici itd.

hány mondatos leírást készítenek az állatokról, keresztrejtvényeket oldanak meg, betűrácsban megkeresik az állatok neveit stb.

A háziállatokkal kapcsolatos szókincs elsajátítására 2–3 órát szánok. Különböző típusú feladatokat készítek, az órákon változatos szervezési formákat és tanítási módszereket alkalmazok. Alkalomadtán változtatom a tanítás helyszínét, elhagyjuk a tantermet, és természetes szemléltetést végzünk pl. az udvaron, a kertben. Nagy hangsúlyt fektetek a tárgyi szemléltetésre is. A tanterembe különböző tárgyakat, képeket és egyéb szemléltető eszközöket viszek, melyek segítségével jobb légkört és mesterséges, de motiváló szituációt teremtek a tanulóknál.

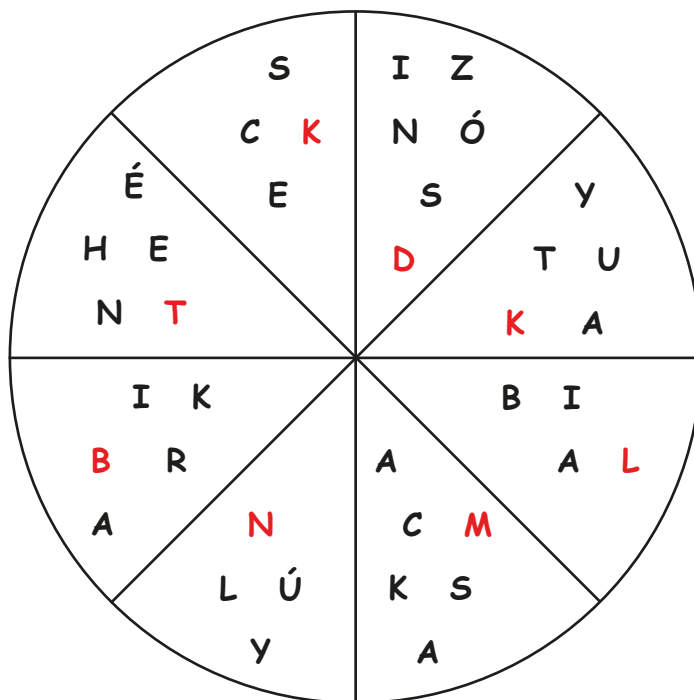
Az alábbiakban a téma egyik záró óráját mutatom be. Az óra céljai: a hangok tiszta ejtésének gyakorlása, a témával kapcsolatos szókincs bővítése, a mondatalkotás gyakorlása, a szövegértési készség fejlesztése, a szövegalkotási készség fejlesztése.

Az óra menete

Motivációként a tanulóknak kivetítem az alábbi betűhalmazt, és arra kérem őket, próbálják megfejteni, melyik háziállat nevét rejti a kör egyes része.

(Az állatnév felismeréséhez a mező minden betűjét felhasználjuk, egyet-egyet akár többször is.) Hogy egyszerűbb legyen a munka, minden mezőben az állat kezdőbetűjét piros színnel jelöltük.

A feladatot
frontálisan
oldják meg.



Za usvojitev besedišča v zvezi z domačimi živalmi namenim 2–3 ure. Pripravim različne tipe nalog, pri učnih urah uporabim različne organizacijske oblike in učne metode. Od časa do časa spremenim kraj poučevanja, zapustimo učilnico in odidemo v naravo, npr. na dvorišče, na vrt. Velik poudarek dajem tudi stvarni ponazoritvi. V učilnico prinesem različne predmete, slike in druga ponazoritvena sredstva, z njihovo pomočjo ustvarim prijetno vzdušje za učence in umetne, vendar stimulativne situacije.

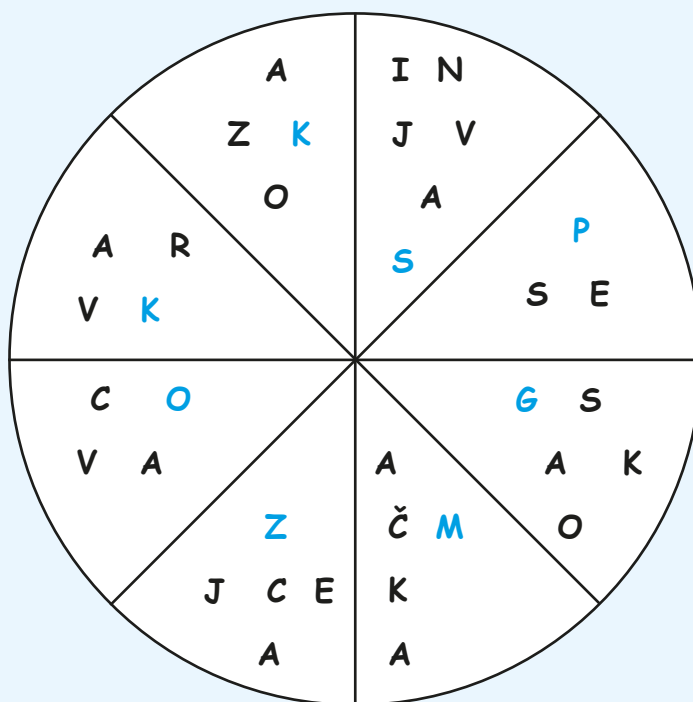
Predstavila bom eno od zaključnih ur sklopa. Cilji učne ure so: utrjevanje izgovarjave čistih glasov, bogatenje besednega zaklada v zvezi s temo, utrjevanje tvorbe stavkov, razvijanje sposobnosti razumevanja besedila, razvijanje sposobnosti tvorjenja besedil.

Potek učne ure

Za motivacijo projiciram naslednjo množico črk in spodbudim učence, naj poskusijo ugotoviti, katera imena domačih živali se skrivajo v posameznih delih kroga.

(Za prepoznavanje imena živali uporabimo vse črke v polju, posamezne črke lahko uporabimo tudi večkrat.) Da bi bilo delo enostavnejše, smo v vsakem polju označili začetno črko poimenovanja živali z rdečo barvo.

Nalogo rešijo frontalno.



A megoldás (tehén, kecske, disznó, kutya, birka, nyúl, macska, liba) felmondásakor igyekszem minden tanulót bevonni, és külön odafigyelünk a helyes ejtésre is. Miután elmondják, hogy ismerik-e ezeket az állatokat, elbeszélgetünk arról, tudják-e milyen hangokat adnak, hogyan szólnak meg. A beszélgetés után az alábbi hangutánzó (fonetikai) gyakorlattal rögzítjük az elhangzottakat:

Hallgassátok meg a hangkapcsolatokat, és mondjátok utánam:

v – ugat a kutya: vu-vu-vu, vau-vau

p – csirkéket etetünk: pi-pi-pi-pi

c – hívjuk a cicát: ci-ci-ci-ci-ci

k – kárál a tyúk: ká-ká-ká-ká, ko-ko-ko-ko

g – gágogunk: gá-gá-gá

m – bög a boci: mu-mu-mu-mu, mú-mú-mú

h – hápogunk: háp-háp-háp

Az óra központi részében játékos tanulási formákat alkalmazunk, hiszen a 7–8 éves gyerekek érdeklődését jobban fel lehet kelteni a játékos, mozgásos munkával. Az alkalmazott játék neve: ÁLLOMÁSRÓL ÁLLOMÁSRA.

FELADATOK ÁLLOMÁSONKÉNT:

A játék lényege, hogy a tanulók csoportokban, meghatározott időn belül és sorrendben, különböző feladatokat végeznek.

Mire kell ügyelni a munka szervezésekor?

1. Az elsajátított tananyag begyakorlása, gyakoroltatása, ismétlése játékos formában történjen! Ehhez különböző feladatokat készítünk.
2. A tanterem egyes részeiben elkészítjük az állomásokat.
3. A tanulókat heterogén csoportokba osztjuk.
4. A tanulókkal ismertetjük a játék menetét, az egyes állomások feladatsorát és megoldási lehetőségeit. A csoportok meghatározott irányban, állomásról állomásra haladnak a cél felé. A tanulókat arra ösztönözzük, hogy egy-egy állomáson az adott időn belül minél több feladatot próbáljanak megoldani.
5. Indul a játék. A tanulók hozzálátnak a feladatok megoldásához. A tanár kíséri a tanulók munkáját, biztatja és buzdítja őket. Amennyiben a tanulónak segítségre van szükségük, akkor a tanár rövid magyarázattal vagy újabb utasítással segíti őket.
6. A meghatározott idő leteltével a csoportok állomást váltanak.
7. Amikor a csoportok befejezik a munkát, a tanulók elmondják, melyik állomáson voltak a legérdekesebb feladatok.

Pri odgovarjanju oz. navajanju rezultatov (krava, koza, svinja, pes, ovca, zajec, mačka, goska) si prizadevam v delo vključiti vsakega učenca. Posebej pozorni smo na pravilno izgovarjavo. Ko povedo, ali »najdene« živali poznajo, se pogovorimo o tem, ali vedo, kako se živali oglašajo, kateri glasovi so značilni za njihovo oglašanje. Ko se pogovorimo tudi o tem, utrdimo povedano z naslednjo (fonetično) vajo posnemanja:

Poslušajte povezavo glasov in ponavljajte za mano:

v – pes laja: vau-vau

p – piščance vabimo: pi-pi-pi-pi

c – muco vabimo: muc-muc-muc

k – putka kokodaka: kokodak

g – race gagajo: ga-ga-ga

m – krava muka: mu-mu-mu-mu

V osrednjem delu učne ure uporabim igrive učne oblike, saj se pri otrocih, starih 7-8 let, lažje zbudi zanimanje za učenje z igro in gibanjem. Igra se imenuje: S POSTAJE NA POSTAJO.

NALOGE PO POSTAJAH:

Bistvo igre je, da učenci v skupinah v določenem času in zaporedju opravijo različne naloge.

Na kaj moramo biti pozorni pri organizaciji dela?

1. Da izvajamo utrjevanje in ponavljanje pridobljene učne snovi na igriv način!
Za to pripravimo različne naloge.
2. V posameznih delih učilnice pripravimo postaje.
3. Učence razdelimo v heterogene skupine.
4. Učencem razložimo potek igre, naloge na posameznih postajah in možnosti rešitve. Skupine napredujejo v določeni smeri s postaje na postajo proti cilju. Učence spodbujamo, da na posamezni postaji poskusijo v določenem času rešiti čim več nalog.
5. Igra se začne. Učenci se lotijo reševanja nalog. Učitelj spremlja delo učencev, jih spodbuja in bodri. V kolikor potrebujejo pomoč, jim učitelj pomaga s kratko razlago ali z dodatnimi navodili.
6. Po preteku določenega časa zamenjajo postajo.
7. Ko skupine končajo delo, učenci povedo, na kateri postaji so bile naloge najzanimivejše.

I. ÁLLOMÁS

Olvassátok el az állatokról szóló mondatokat a *Körbe, körbe, karikába* című munkáltató tankönyv 71. oldalán! A mondatok elolvasása után oldjátok meg az alábbi feladatokat!

1. Válaszoljatok a kérdésekre!

Hogy hívják a kutyát?

Milyen színű a szőre?

Mivel táplálkozik?

2. Állapítsátok meg, hogy igazak (I) vagy hamisak (H) az alábbi állítások!

_____ A tyúk neve Bodri.

_____ A tolla vörös.

_____ Szereti a kukoricát és a búzát.

3. Egészítsétek ki a mondatokat a két szöveg alapján!

A kutya neve _____ .

Kedvenc tápláléka a _____ .

A tyúk tolla _____ .

Az udvaron kukoricát és keresgél _____ .

II. ÁLLOMÁS

1. Szókereső

Keressétek meg a betűrácsban a következő szavakat: birka, cica, csibe, disznó, kacska, kakas, kecske, ló, tyúk! A megmaradt betűkből egy új szót kaptok! Írjátok a vonalra!

K	E	C	S	K	E	P
A	B	I	R	K	A	U
K	A	C	S	A	L	L
A	D	I	S	Z	N	Ó
S	Y	C	S	I	B	E
K	A	A	T	Y	Ú	K

Megfejtés: _____

2. Szókereső

Keressetek minél több állatnevet a betűrácsban!

Egy betűt többször is felhasználhattok!

I. POSTAJA

Preberite stavke o živalih na 71. strani učbenika z naslovom *Körbe, körbe karikába!*
Ko preberete, rešite spodnje naloge!

1. Odgovorite na vprašanja!

Kako je ime psu?

Kakšne barve je njegova dlaka?

S čim se prehranjuje?

2. Ugotovite, ali so navedene trditve pravilne (P) ali napačne (N)!

_____ Ime putke je Bobi.

_____ Ima rdeče perje.

_____ Rada je koruzo in pšenico.

3. Dopolnite stavke na podlagi obeh besedil!

Ime psa je _____ .

Njegova priljubljena hrana je _____ .

Putkino perje je _____ .

Na dvorišču išče koruzo in _____ .

II. POSTAJA**1. Iskanje besed**

V črkovni stavnici poiščite naslednje besede: ovca, muca, piščanec, svinja, raca, petelin, koza, konj, putka! Iz preostalih črk dobite novo besedo! Napišite jo na črto!

P	A	S	V	I	N	J	A
O	V	M	K	O	N	T	R
V	P	U	T	K	A	J	A
C	V	C	Z	O	S	L	C
A	D	A	A	Z	M	V	A
P	I	Š	Č	A	N	E	C
J	P	E	T	E	L	I	N

Rešitev: _____

2. Iskanje besed

V črkovni stavnici poiščite čim več živalskih imen!

Eno črko lahko uporabite tudi večkrat!

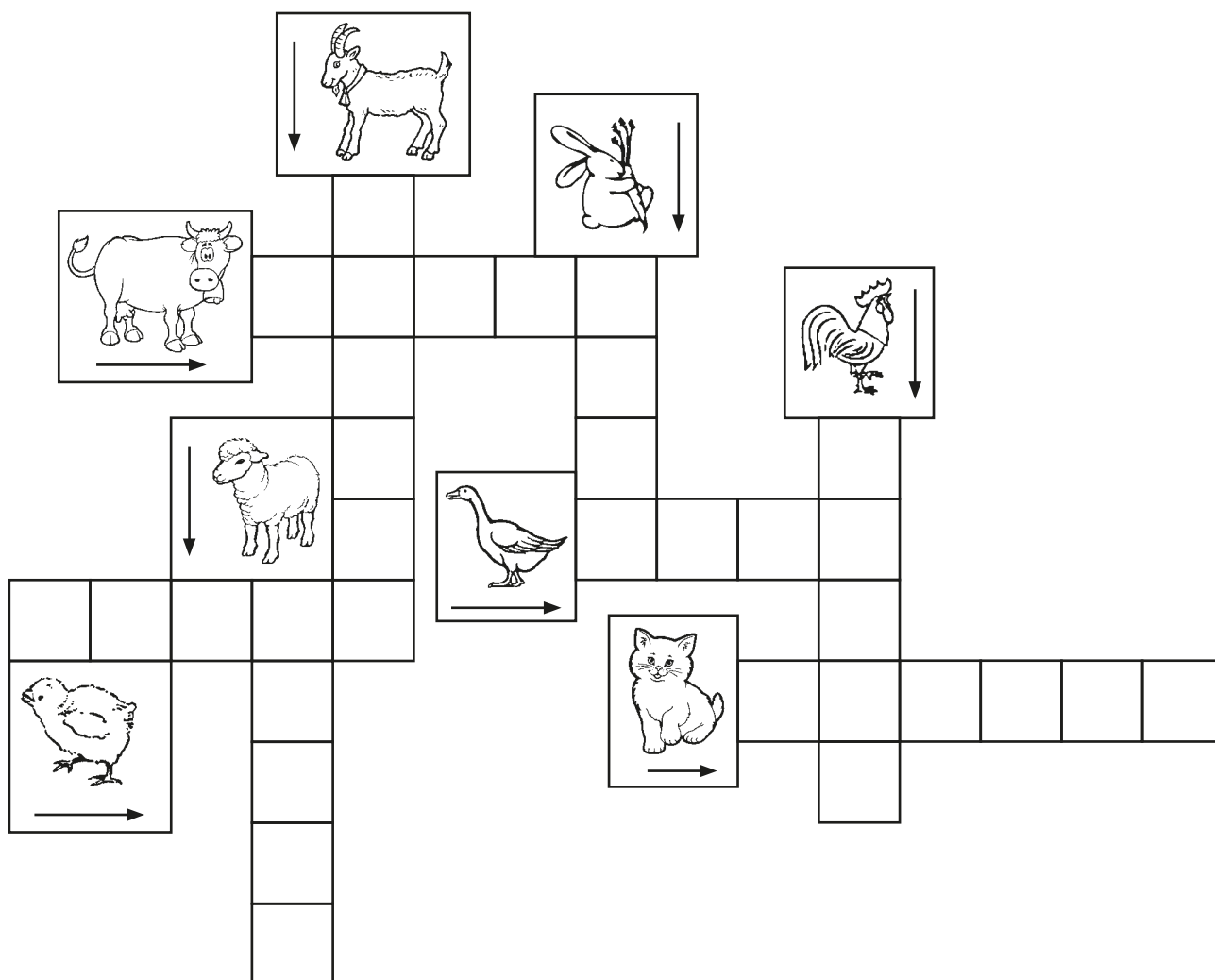
D	Y	L	Ó
T	Ú	C	I
S	E	B	U
K	N	A	Z

Megfejtések: disznó, lúd, tyúk, kutya, ló, cica, kakas, kecske, kacsa, nyúl, csibe

3. Válasszatok ki néhány állatot és írjatok velük mondatokat!

III. ÁLLOMÁS

1. Oldjátok meg a keresztrejtvényt!



2. Válasszatok ki egy állatot, és azt röviden mutassátok be!

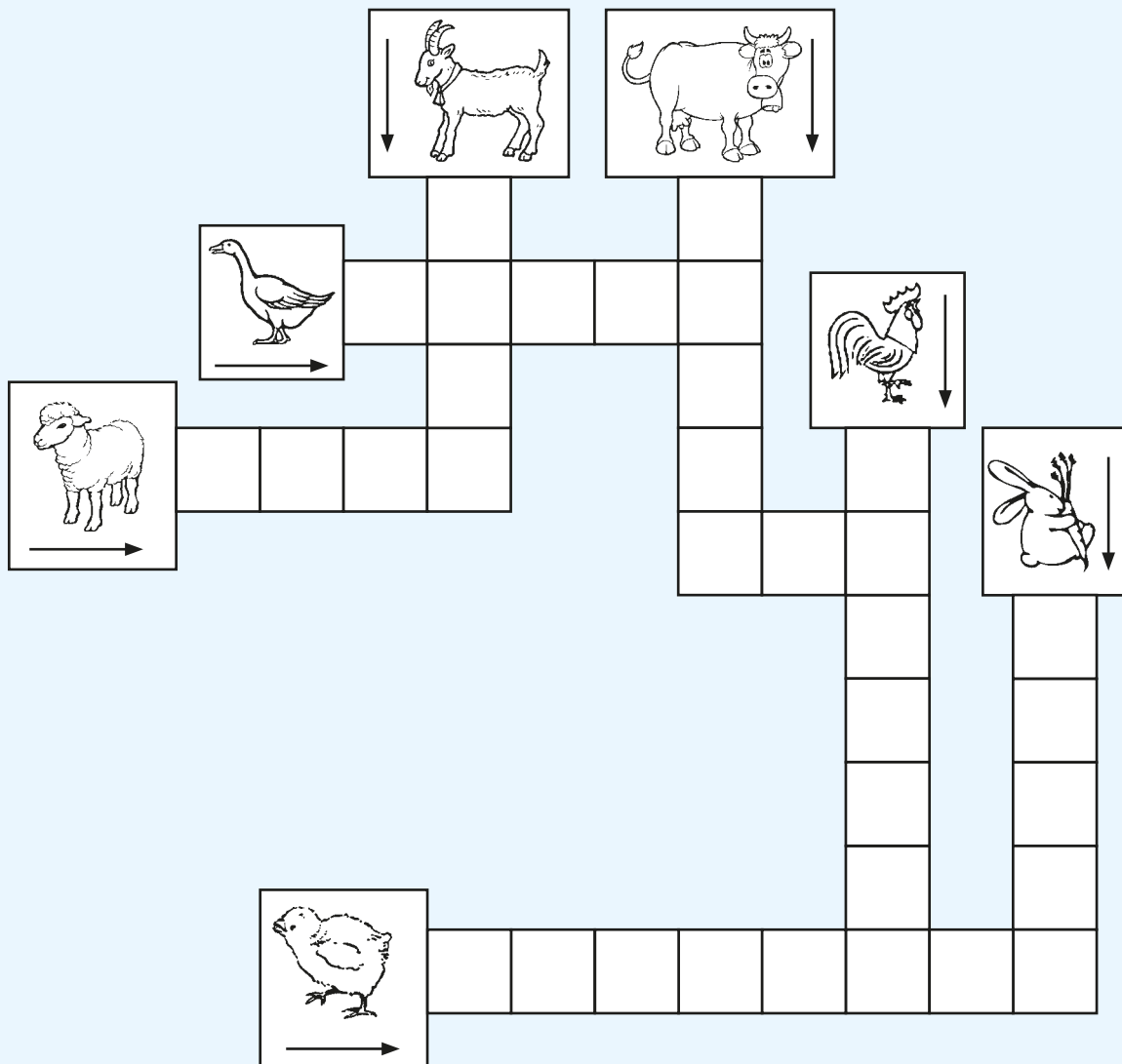
Z	A	L	O	P
T	U	C	I	Š
S	E	L	U	Č
K	N	J	V	M

Rešitve: svinja, goska, putka, pes, konj, muca, petelin, koza, raca, zajec, piščanec

3. Izberite nekaj poimenovanj živali in jih uporabite v stavkih!

III. POSTAJA

1. Rešite križanko!



2. Izberite eno žival in jo na kratko predstavite!

IV. ÁLLOMÁS

Folytassátok a mondatot!

Az állomáson a tanulók a mondatalkotást gyakorolják.

A csoport egyik tagja indítja a játékot, leírja az első szót, a toll továbbadásával következik a második, a harmadik stb. Minden tanuló csak egy szót írhat le. Minden szó egy pontot ér. Minél több szóból áll egy mondat, annál több pontot gyűjt egy-egy csoport. Hibás mondatért nem jár pont, legfeljebb a tanár odaítélhet néhányat az addig megfelelően alkalmazott szavakért. Minden tanuló csak egy szót írhat fel egyszerre, de egy tanuló többször is sorra kerülhet, ha a mondat hosszúsága megengedi.

ÉRTÉKELÉS

Miután minden csoport befejezi a munkát, közösen értékeljük az elvégzett feladatokat. A tanulók elmondják, melyik állomás tetszett nekik a legjobban, és miért. Ezután közösen átnézzük az állomásokon született megoldásokat, a hibákat kijavítjuk. Ha marad idő, az alábbi jutalomjátékkal zárjuk az órát.

BINGO!

1. Mindegyik tanuló egy lapot kap, amelyen hat négyzet található.
2. A táblán kilenc háziállat neve szerepel: kecske, macska, birka, ló, pulyka, tyúk, kakas, tehén, kacsa.
3. A tanulók a saját négyzetükbe egy-egy állatnevet írnak le a tábláról.
4. A tanár megmutatja a felsorolt állatok képének egyikét. Az a tanuló, aki kiválasztotta ennek az állatnak a nevét, áthúzza a szót a négyzetben.
5. Az a tanuló lesz a győztes, aki legelőször áthúzza az összes szót a négyzetben.



MELLÉKLET: a melléklet a következő oldalon található

IV. POSTAJA

Nadaljujte stavek!

Na tej postaji vadijo učenci tvorbo stavkov.

Eden od članov skupine začne igro: napiše prvo besedo, s predajo svinčnika sledi drugi, tretji itd. Vsak učenec napiše samo eno besedo. Vsaka beseda je vredna eno točko. Čim več besed ima stavek, tem več točk zbere posamezna skupina. Za napačen stavek ni točke, kvečjemu lahko učitelj prisodi nekaj točk za del stavka, kjer so bile besede pravilno uporabljene. Vsak učenec lahko napiše samo eno besedo, vendar pa lahko posamezni učenci pridejo na vrsto tudi večkrat, če to omogoča dolžina stavka.

OCENJEVANJE

Ko vse skupine končajo delo, skupno ocenimo opravljeno nalogo. Učenci povedo, katera postaja jim je bila najbolj všeč in zakaj. Nato skupno pregledamo rešitve, ki so nastale na postajah, in popravimo napake. Če ostane še kaj časa, zaključimo učno uro z naslednjo nagradno igro.

BINGO!

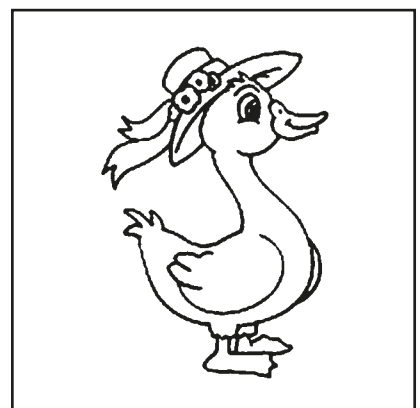
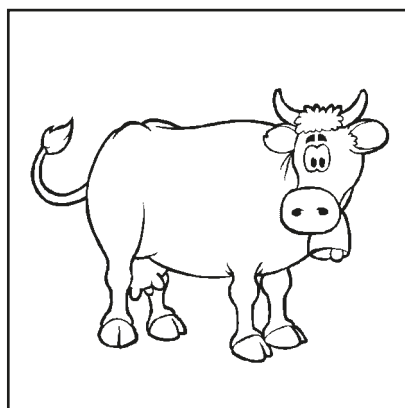
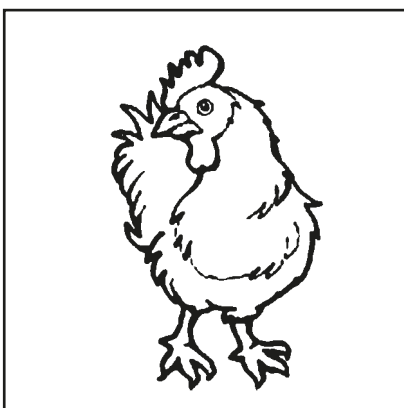
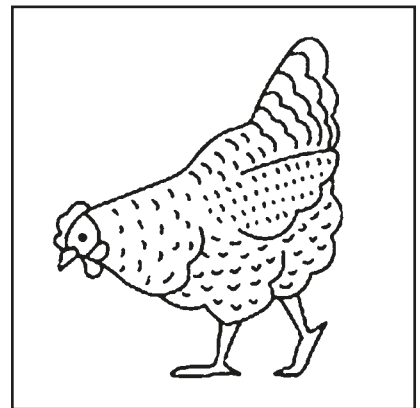
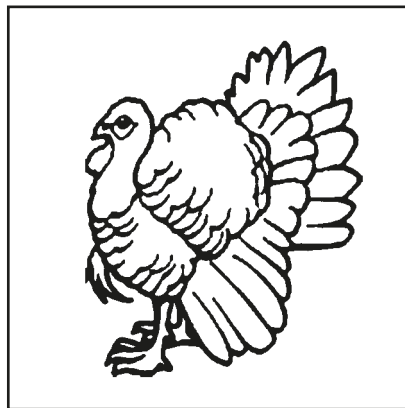
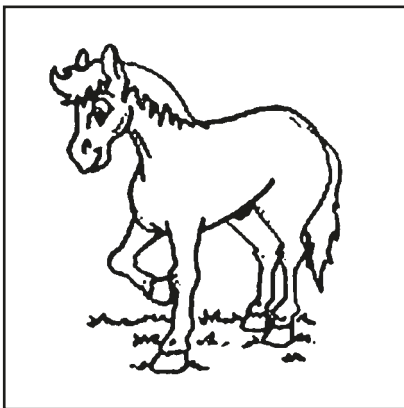
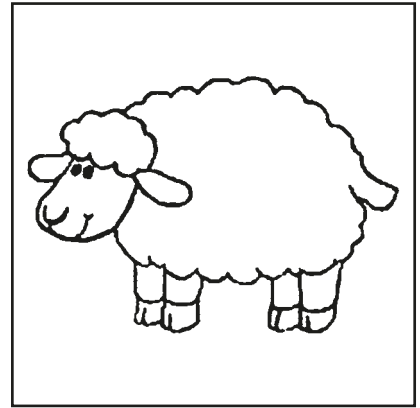
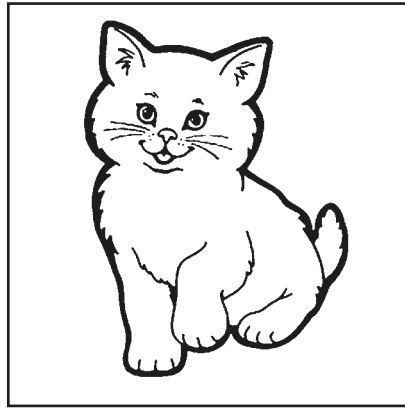
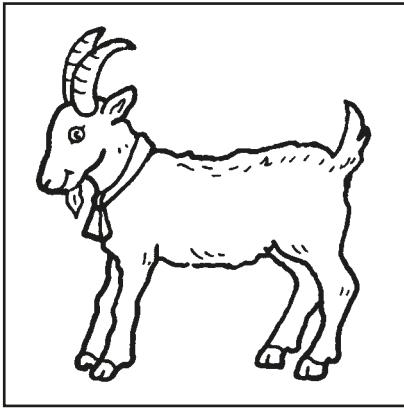
1. Vsak učenec dobi list, na katerem je šest kvadratov.
2. Na tabli so imena devetih domačih živali: koza, mačka, ovca, konj, puran, kokoš, petelin, krava, raca.
3. Učenci v svoj kvadrat vpišejo po eno ime živali s table.
4. Učitelj pokaže eno od slik navedenih živali. Učenec, ki je izbral ime te živali, prečrta besedo v kvadratu.
5. Zmagata učenec, ki največkrat prečrta vse besede v kvadratu.



PRILOGA: prilogo najdete na naslednji strani

BINGO!

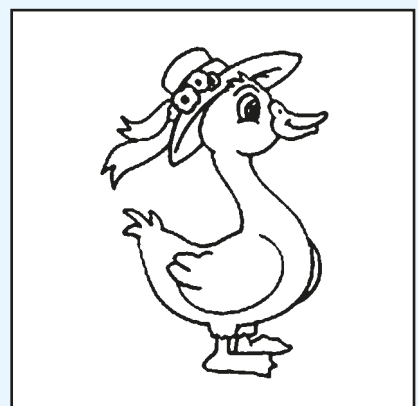
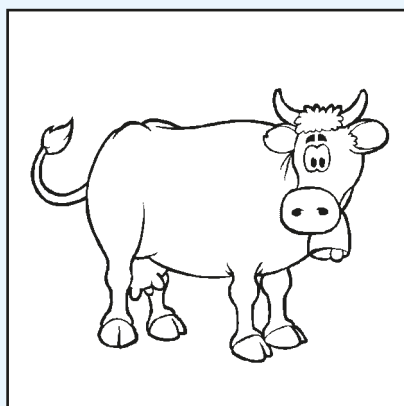
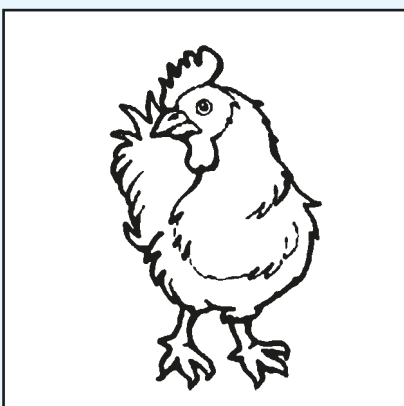
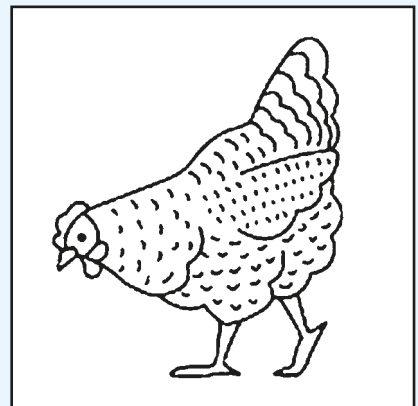
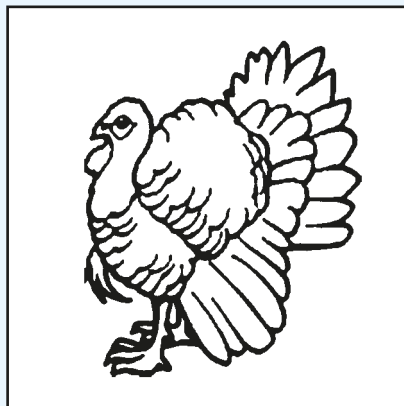
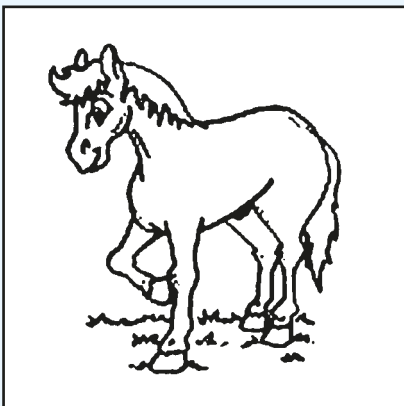
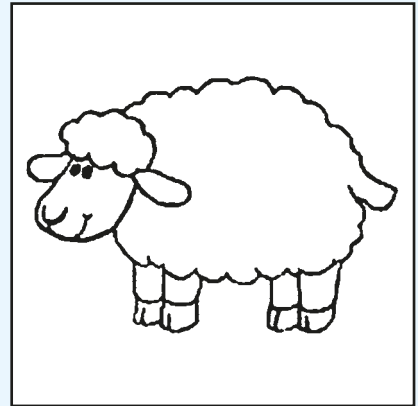
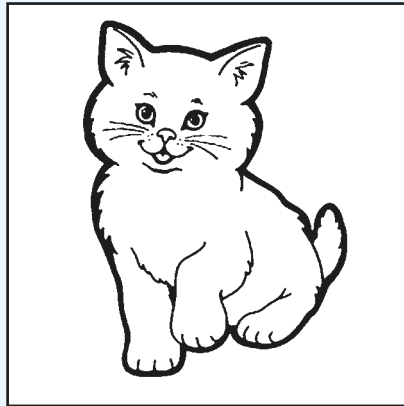
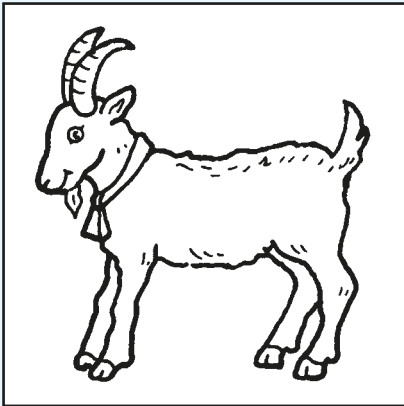
Jutalomjáték melléklet



Magyar mint második nyelv, 2. osztály

BINGO!

Nagradna igra - priloga

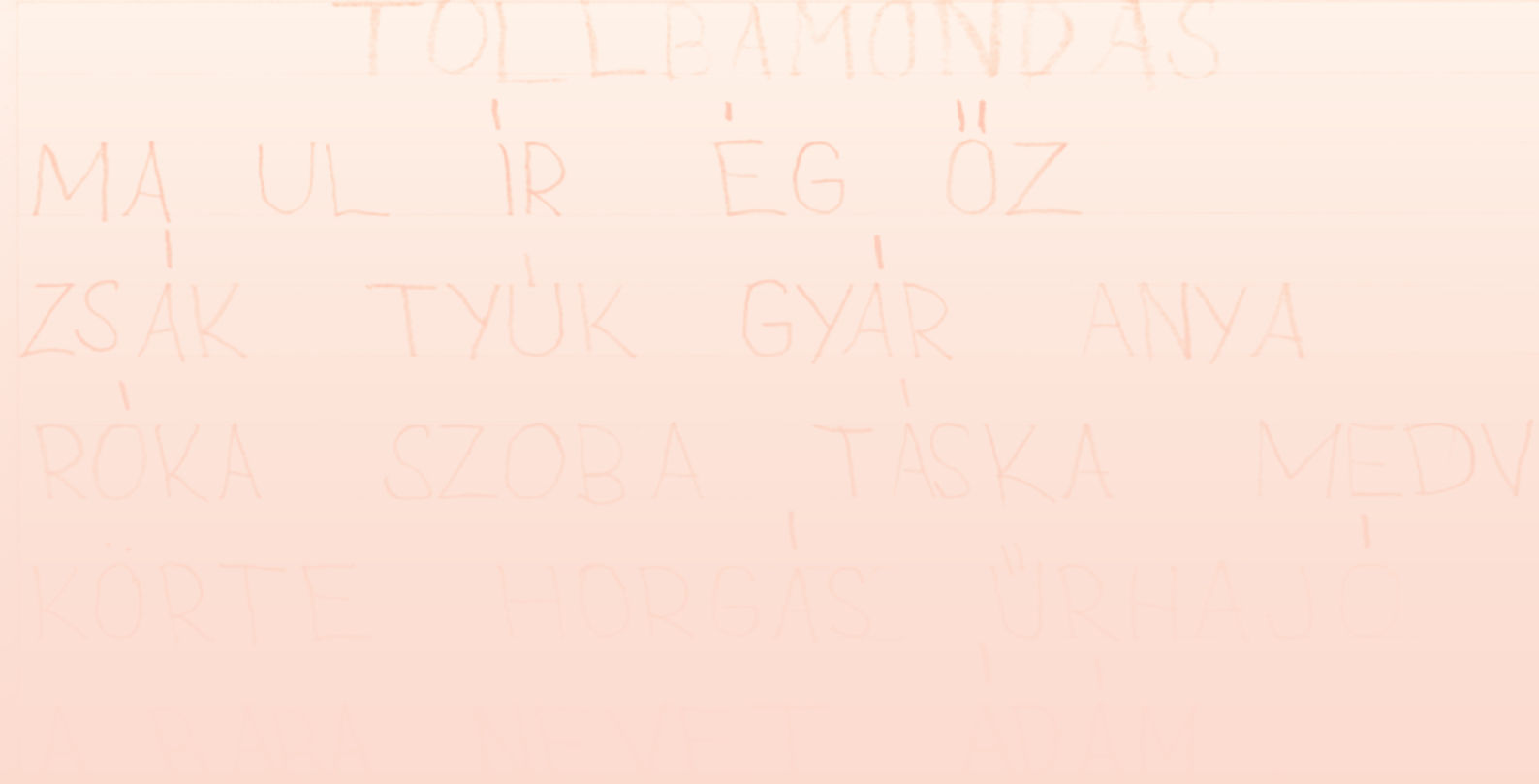




5.1.3

POSKUS

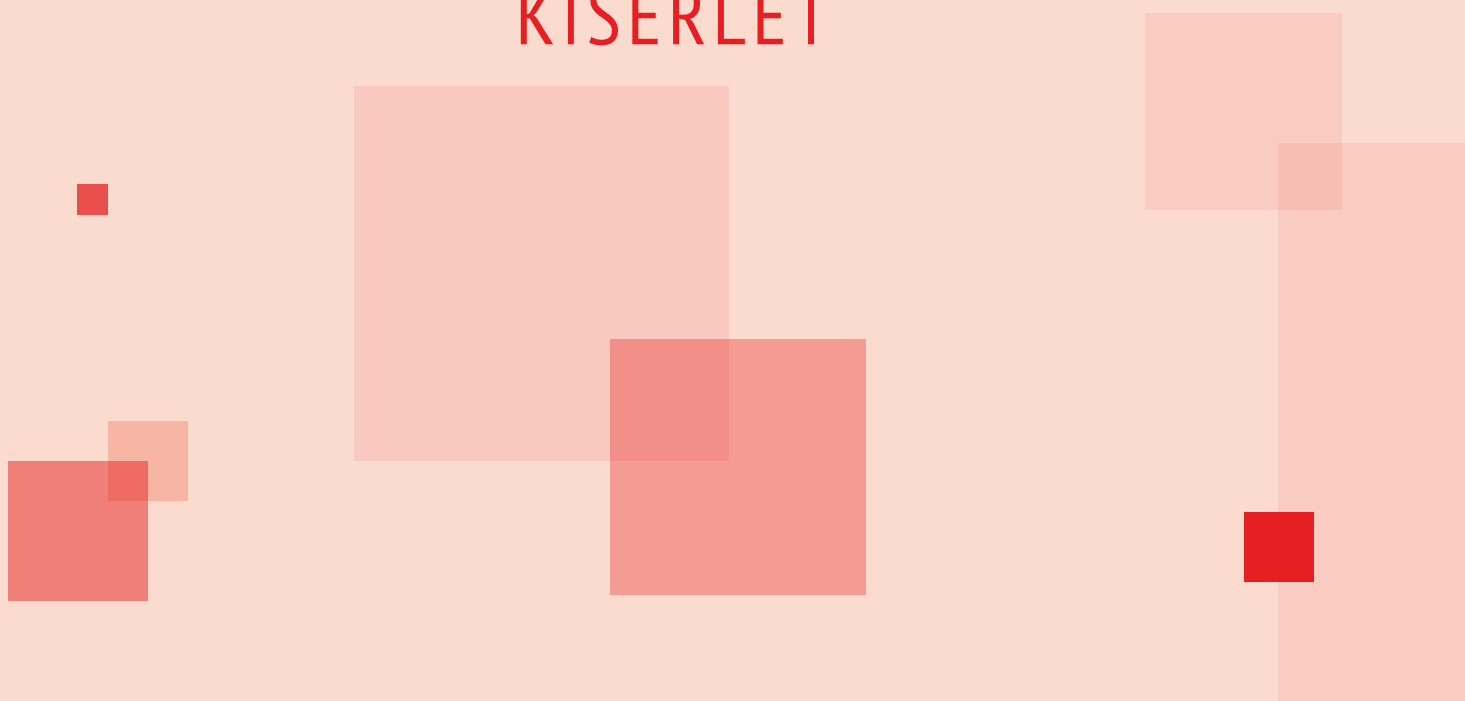
**HKRATNO OPISMENJEVANJE
V SLOVENŠČINI IN MADŽARŠČINI
V DVOJEZIČNI OSNOVNI ŠOLI**



5.1.3

AZ EGYIDEJŰ ÍRÁS- ÉS OLVASÁSTANÍTÁS

SZLOVÉN ÉS MAGYAR NYELVEN A KÉTNYELVŰ ÁLTALÁNOS ISKOLÁBAN KÍSÉRLET



mag. Vida Gomivnik Thuma | Zavod Republike Slovenije za šolstvo

Poskus hkratnega opismenjevanja v slovenščini in madžarščini v dvojezični osnovni šoli – cilji, namen in izvajanje

Poskus Hkratno opismenjevanje v slovenščini in madžarščini v dvojezični osnovni šoli poteka v okviru ESS-projekta *E-kompetence učiteljev v dvojezičnih šolah*.

Pri načrtovanju in izvajanju dejavnosti sodelujejo vse štiri dvojezične osnovne šole (v nadaljevanju DOŠ; eksperimentalna skupina je v DOŠ I Lendava, v ostalih DOŠ pa kontrolna skupina), Pomurska madžarska samoupravna narodna skupnost (v nadaljevanju PMSNS), Zavod za kulturo madžarske narodnosti in Zavod RS za šolstvo (v nadaljevanju ZRSŠ). Pristojno ministrstvo je dne 11. 6. 2012 na osnovi odločitve Strokovnega sveta RS za splošno izobraževanje (148. seja z dne 19. 4. 2012, 5. sklep) izdalo *Sklep o uvedbi poskusa Hkratno opismenjevanje v slovenščini in madžarščini v dvojezični osnovni šoli* (št. dopisa 603-29/2012/1 z dne 11. 6. 2012). Poskus bo trajal dve leti, in sicer od septembra 2012 do oktobra 2014, če bo vmesno poročilo o njegovem poteku, pripravljeno za strokovni svet, na osnovi ugotovitev o izvajanju v prvem letu vsebovalo predlog za nadaljevanje dejavnosti.

Cilji in namen uvajanja poskusa

Temeljni cilj uvajanja hkratnega opismenjevanja (v nadaljevanju HOP) je ustvariti možnost, da bi se lahko starši že ob vpisu otrok v 1. razred odločili za to, da se bodo njihovi otroci opismenjevali v slovenskem in madžarskem jeziku (že na začetku osnovne šole bodo torej lahko izbrali oba jezika kot prva jezika). To bi v prihodnje povečalo število učencev, ki se bodo opismenjevali v madžarščini (da za to obstajajo realne možnosti, kaže sestav sedanjih skupin za madžarščino kot drugi jezik), hkrati pa bodo lahko, če se bodo za to odločili, po vsej vzgojno-izobraževalni vertikalni oba jezika usvajali na ravni prvega jezika/materinščine. Posledično bi bilo tako mogoče doseči, da bi več pripadnikov manjšine obvladalo materni jezik na višji ravni in za to imelo tudi formalna dokazila.

mag. Vida Gomivnik Thuma | A Szlovén Köztársaság Oktatási Intézménye (ZRSŠ)

Az Egyidejű írás- és olvasástanítás szlovén és magyar nyelven a kétnyelvű általános iskolában c. kísérlet – célok, feladatok és megvalósítás

Az Egyidejű írás- és olvasástanítás szlovén és magyar nyelven a kétnyelvű általános iskolában c. kísérlet A tanárok e-kompetenciája kétnyelvű iskolákban elnevezésű projekt keretében folyik.

A tevékenységek megtervezésében és megszervezésében részt vesz mind a négy kétnyelvű általános iskola (a továbbiakban KÁI; a kísérleti csoport az I. Sz. Lendvai KÁI-ban van, a a kontrollcsoportok pedig a többi KÁI-ban), a Muravidéki Magyar Önkormányzati Nemzeti Közösség (a továbbiakban MMÖNK), a Magyar Nemzetiségi Művelődési Intézet és a Szlovén Köztársaság Oktatási Intézete (a továbbiakban SzKOI). Az illetékes minisztérium 2012. 6. 11-én a SzK Köznevelési Szaktanácsa 2012. 4. 19-i 148. ülésén hozott 5. számú határozata alapján kiadta *Az egyidejű írás- és olvasástanítás szlovén és magyar nyelven a kétnyelvű általános iskolában c. kísérlet bevezetéséről szóló rendeletet* (603-29/2012/ 1 számú irat, 2012. 6. 11.). A kísérlet időtartama két év, 2012 szeptemberétől 2014 októberéig, és az első év tapasztalatai alapján időközi beszámoló készül a szaktanács számára, a további tevékenységek javaslatával.

A kísérlet bevezetésének céljai és feladatai

Az egyidejű írás- és olvasástanítás (a továbbiakban EÍOT) alapvető célja, megteremteni annak a lehetőségét, hogy a szülők gyermekeik első osztályba íratásakor úgy dönthessenek, hogy azok egyidőben tanuljanak szlovén és magyar nyelven írni és olvasni (tehát az általános iskola megkezdésekor mindkét nyelvet elsőként jelölhesék meg). Ez a jövőben növelné a magyar nyelvet anyanyelvként tanulók számát (erre a magyart mint második nyelvet tanulók csoportjainak jelenlegi összetételéből következtetünk), egyúttal lehetővé tenné, hogy a tanulók – ha így döntenek – az általános iskola minden osztályában mindkét nyelvet anyanyelvi/első nyelvi szinten tanulják. Következésképpen a nemzetiség több tagja birtokolja majd anyanyelvét magasabb szinten, és erről hivatalos papírja is lesz.

Namen poskusa je torej ugotoviti, ali je mogoče obstoječima načinoma opismenjevanja učencev, po katerih se ti začnejo opismenjevati v enem jeziku, tj. v slovenščini ali madžarščini, drugi učni jezik pa usvajajo na ravni drugega jezika, dodati tudi tretjo možnost – hkratno opismenjevanje v obeh jezikih. Po mnenju PMSNS in ostalih sodelujočih v poskusu HOP bi bilo s to možnostjo mogoče zagotoviti učencem, ki so uravnoteženo dvojezični (oba jezika primerljivo in ustrezno obvladajo), da bi v učnem procesu po vsej vzgojno-izobraževalni vertikali ves čas optimalno razvijali sporazumevalno zmožnost v obeh jezikih. Z uvedbo hkratnega opismenjevanja prav tako starši/učenci ne bi bili prisiljeni postavljati državnega in maternega jezika v hierarhično razmerje oz. na simbolni ravni izbrati eno ali drugo narodno identiteto.

Situacija

V obstoječem modelu se starši, ko vpisujejo otroka v 1. razred, odločajo, v katerem jeziku se bo opismenjeval, s tem pa tudi, kateri jezik bo usvajal kot drugi jezik (odločitev velja za prvo vzgojno-izobraževalno obdobje, šele v 4. razredu lahko ima namreč učenec, če se za to odloči, oba jezika na ravni prvega jezika/materinščine). Tak način opismenjevanja je ustrezen za tiste, katerih sporazumevalna zmožnost je razvita samo v enem oz. bistveno bolj v enem od obeh jezikov, hkrati pa je problematičen z vidika uravnoteženo dvojezičnih otrok. Starši se namreč tudi v tem primeru pogosto pragmatično odločijo za opismenjevanje v slovenščini (madžarščina je drugi jezik). Razloge za to je mogoče iskati na več ravneh, najprej pa v obveznem prehodu od slovenščine kot drugega jezika k slovenščini kot prvemu jeziku v 4. razredu (starši najbrž menijo, da njihov otrok pri slovenščini kot drugem jeziku ne bo razvil svoje sporazumevalne zmožnosti do te mere, da bi v tem razredu in vseh naslednjih brez težav sodeloval pri pouku višje ravni tega jezika). Naslednji razlog je strah, da bodo, če bo kot prvi jezik na začetku šolanja izbrana madžarščina, nastopile težave pri usvajanju znanja v višjih razredih (tedaj kot učni jezik namreč prevlada slovenščina). Pojavlja se tudi skrb glede uspešnosti nadaljevanja izobraževanja na srednji šoli ter kasneje fakulteti s slovenskim učnim jezikom.

Posledica predstavljene pragmatične odločitve za opismenjevanje v slovenščini je nastajanje skupin za madžarščino kot drugi jezik, ki so zelo raznolike glede na sporazumevalno zmožnost učencev. To otežuje pedagoško delo pri tem predmetu, predvsem pa negativno učinkuje na vse člane skupine pri razvijanju njihove sporazumevalne zmožnosti v tem jeziku. V 4. razredu in naprej, ko imajo vsi udeleženci učnega procesa obvezno slovenščino kot prvi jezik, v obstoječem modelu sicer obstaja možnost odločitve za to, da učenec usvaja tudi madžarščino na višji ravni. Mnogi se za to res odločijo, vsekakor pa se jih za omenjeni prehod glede na raven razvitosti

A kísérlet feladata tehát annak a megállapítása, hogy a tanulók meglevő írás- és olvasástanítása (először az első nyelven sajátítják el, majd később a másodikon is) mellett fel lehet-e kínálni egy másik lehetőséget is: a két nyelv egyidejű elsajátítását. A MMNÖNK és a kísérletben közreműködők véleménye szerint az EÍOT a kiegyensúlyozottan kétnyelvű (mindkét nyelvet kb. egyformán jól tudó) tanulók számára lehetővé teszi, hogy az oktatási folyamat teljes vertikumában mindkét nyelven optimalisan fejlesszék kommunikációs készségeiket. Az egyidejű írás- és olvasástanítással a szülők/tanulók nem kényszerülnének az államnyelv és az anyanyelv közötti alá-fölérendeltségi viszonyt meghatározni, azaz szimbolikusan az egyik vagy másik nemzeti identitás között választani.

A helyzet

A jelenlegi modellben a szülők gyermekük 1. osztályba íratásakor eldöntik, hogy az melyik nyelven tanul meg írni-olvasni, és ezzel azt is, hogy melyik legyen a második nyelve (a döntés csak az első oktatási-nevelési szakaszra vonatkozik; a tanuló csak a 4. osztályban dönthet úgy, hogy mindkét nyelvet első nyelvként/anyanyelvként tanulja. Ez az iskolázási módszer megfelel azoknak a gyermekeknek, akiknél csak az egyik nyelvi kompetencia van anyanyelvi szinten, de kevésbé jó a kiegyensúlyozottan kétnyelvűek részére. A szülők az utóbbiak esetében – pragmatikusan – akkor is gyakran a szlovént választják első nyelvnek (a magyart pedig másodiknak), ha a gyermeknek a magyar nyelvi kompetenciája fejlettebb. Az okokat több tényezőben is kereshetjük, például abban, hogy a 4. osztályban kötelező áttérni a szlovénre mint első nyelvre, (a szülők félnek, hogy gyermekük a szlovén mint második nyelvként tanulása során nem fejleszti ki kommunikációs készségeit azon a szinten, hogy az a felsőbb osztályokban elegendő legyen az anyanyelvi tanuláshoz). Döntésük oka lehet az is, hogy tartanak attól, ha iskolakezdekortől első nyelvként a magyart választják, a gyerekek nehézségei támadnak a tudás elsajátításával a felsőbb osztályokban (ahol az oktatás nyelve túlnyomórészt szlovén). Aggódnak, gyermekük hogyan boldogul majd a középiskolában és később a szlovén nyelvű egyetemen.

Következésképpen pragmatikus döntésként a szlovént választják első nyelvnek, és a magyart második nyelvként tanulók csoportjaiban nagyon erős szórást mutat a tanulók magyar nyelvi kompetenciája. Ez megnehezíti a tantárgy tanítását, és negatív hatással lehet a csoportok valamennyi tagjára a magyar nyelvi fejlesztésben. A 4. és felsőbb osztályokban, ahol kötelező a szlovén mint első nyelv tanulása, a jelenlegi modell egyébként megengedi a magyar nyelv magasabb szintű tanulását is. Ezzel a lehetőséggel sokan élnek is, de kommunikációs készségeik az említett átálláshoz

sporazumevalne zmožnosti v tem jeziku ne izreče dovolj (to dokazujejo že omenjene izjemno velike razlike med učenci, ki imajo madžarščino kot drugi jezik v višjih razredih osnovne šole in tudi v srednji šoli). Negativne posledice odločitve za opismenjevanje v slovenščini na začetku izobraževalne poti, kar je posledica obstoječega modela, se torej kažejo ne le pri razvijanju jezikovne zmožnosti posameznika v madžarščini, temveč tudi v manjšem številu tistih, ki naj bi v višjih razredih osnovne šole in tudi v srednji šoli usvajali madžarščino kot prvi jezik/materinščino. S tem pa se posledično povzroča škoda madžarski narodni skupnosti, saj se znižuje število njenih pripadnikov, ki dobro obvladajo najvišjo, tj. knjižno zvrst jezika.

Prvo leto izvajanja poskusa (šolsko leto 2012/2013)

Delo v eksperimentalni in kontrolni skupini je potekalo v skladu z izvedbenim načrtom uvajanja, spremljanja in evalvacije poskusa. Učiteljice obeh skupin so bile deležne načrtovanih spopolnjevanj, pri učencih pa je bilo ob začetku šolskega leta opravljeno preverjanje njihove (pred)bralne/(pred)pisalne zmožnosti s standardiziranim preizkusom za slovenščino in/ali z njegovimi prilagoditvami za madžarščino ter z diagnostičnim testom v madžarščini. Učiteljice so na osnovi testiranja z omenjenimi testi ugotovile stopnjo v razvoju jezikovne zmožnosti vsakega učenca v obeh jezikih (eksperimentalna skupina) oz. v enem jeziku (kontrolna skupina); zapisale so jo v obliki opisne ocene. Na osnovi dosežkov so pripravile tudi individualne načrte dela za učence, vključene v poskus. Sproti so beležile ugotovitve o napredovanju vsakega učenca in načrtovale morebitne dopolnitve oz. prilagoditve predvidenega dela. Ob koncu šolskega leta so ponovno testirale učence z omenjenimi preizkusi, namenjenimi preverjanju ob zaključku pouka v 1. razredu. Znova so pripravile opisne ocene dosežkov in načrte dela (predvsem z vidika pri posamezniku zaznanih primanjkljajev). Vse to so zapisale tudi v delno in končno poročilo o izvajanju HOP v 1. razredu DOŠ (oddale so ju januarja in julija 2013). Ob koncu pouka so z internima testoma za slovenščino in madžarščino (pripravili so ju strokovnjaki, ki niso poučevali učencev v poskusu – za slovenščino projektna skupina DOŠ I Lendava v sodelovanju z vodjo poskusa in zunanjo recenzentko; za madžarščino svetovalka za ta jezik ob pomoči recenzentke z Madžarske) preverile tudi doseganje ciljev učnih načrtov za oba jezika.

V skladu z operativnim načrtom poskusa je namreč treba ugotoviti, ali učenci eksperimentalne skupine primerljivo z učenci, vključenimi v kontrolno skupino, dosegajo cilje/standarde učnih načrtov za slovenščino in madžarščino kot prva jezika, hkrati pa tudi to, ali učenci eksperimentalne skupine primerljivo dosegajo cilje/standarde obeh jezikov (slovenščine in madžarščine).

nem kifejezetten jók (amit bizonyítanak a magyar második nyelvként tanulók közötti nagy eltérések az általános iskola felső tagozatában és a középiskolában is). Az iskolakezddéskor első nyelvként a szlovén választásának negatív következményei, amelyek a jelenlegi modellből erednek, tehát nemcsak a szlovénnel induló tanulók magyar nyelvi készségeinek fejlődését vetik vissza, hanem kisebb számban azokat is, akik az általános iskola felsőbb osztályaiban és a középiskolában első nyelvként/ anyanyelvként tanulnák a magyart. Ez árt a magyar nemzeti kisebbségnek, mert csökkenti azon tagjainak számát, akik a legmagasabb, azaz irodalmi szinten birtokolják a magyar nyelvet.

A kísérlet első éve (a 2012/2013-as tanév)

A kísérleti és kontrollcsoportokban a munka a bevezetést, a nyomon követést és az értékelést is magába foglaló terv szerint haladt. Mindkét csoport tanítónői részt vettek a tervezett továbbképzéseken; a tanulók szlovén olvasási/írási készségét az iskolaév kezdetén standard tesztekkel megmérték, amelyeket megfelelő módosításokkal magyar nyelvnél is alkalmaztak, magyar diagnosztikai tesztekkel kiegészítve. Az említett tesztek alapján a tanítónők megállapították az egyes tanulók nyelvi készségeinek fejlettségét mindkét nyelven (a kísérleti csoportban), illetve egy nyelven (a kontrollcsoportban) és az eredményeket szöveges értékelésben rögzítették. Az eredmények alapján egyéni munkaterveket is készítettek a kísérletben részt vevő tanulóknak. Folyamatosan rögzítették az egyes tanulók haladására vonatkozó megállapításokat, és megtervezték az esetleg szükséges kiegészítéseket és módosításokat. Az említett tesztekkel a tanév végén is mérték a tanulók fejlődését. Ismét elkészítették az eredmények szöveges értékelését és a következő tanévre szóló munkaterveket (elsősorban az egyes tanulóknál talált hiányosságok szempontjából). Az eredmények bekerültek az általános iskolák köztes és záró jelentésébe. A tanítás végén külön erre a célra készített szlovén és magyar tesztekkel ellenőrizték a tantervi célok elérését mindkét nyelven (a szlovén nyelvre részére a lendvai iskola néhány olyan tanítója, akik nem tanított a kísérletben, a kísérlet vezetőjével és külső recenzenssel együttműködve; a magyar nyelv részére pedig a magyar nyelvi szaktanácsadó magyarországi bíráló közreműködésével).

A kísérlet operatív terve szerint ugyanis meg kell állapítani, hogy a kísérleti csoport tanulói a kontrollcsoport tagjaihoz hasonlóan érték-e el a tanterv szerinti célokat/követelményeket a szlovén és a magyar mint első nyelv esetén, és azt is, hogy a kísérleti csoport tanulói egyformán érik-e el mindkét nyelv (szlovén és magyar) céljait/követelményeit.

Nadaljevanje poskusa (šolsko leto 2013/2014)

Ugotovitve o dosežkih učencev oz. doseganju ciljev/standardov učnih načrtov za oba jezika bodo znane po statistični obdelavi podatkov, pridobljenih s testiranjem učencev in z anketiranjem staršev učencev, vključenih v HOP. Zapisane bodo v vmesnem poročilu poskusa, ki bo novembra 2013 predstavljeno na Strokovnem svetu RS za splošno izobraževanje. Poročilo bo na zahtevo pristojnega ministrstva vsebovalo tudi predlog za nadaljevanje oz. prekinitev poskusa. Če bodo ugotovitve take, da bodo podpirale odločitev za njegovo nadaljnje izvajanje, bo potekal tudi v šolskem letu 2013/2014, in sicer z istimi učenci, vključenimi v eksperimentalno in kontrolno skupino, ki bodo tedaj obiskovali 2. razred DOŠ. Delo bo znova potekalo v skladu z načrtom poskusa – opravljeni bodo koraki oz. izpeljane pedagoške in spremljevalne dejavnosti, ki so bile načrtovane in opravljene prvo leto izvajanja poskusa.

Končno poročilo za strokovni svet (pripravljeno bo oktobra 2014) pa bo vsebovalo tudi predlog, ali se novost uvede na nacionalni ravni (tj. v dvojezične osnovne šole), in oceno glede tega, ali bo potrebno nadaljnje spremljanje uvajanja in evalvacija dosežkov s strani ZRSŠ.

VIRI:

- Načrt za uvedbo poskusa »Hkratno opismenjevanje v slovenščini in madžarščini v dvojezični osnovni šoli« (2012). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Sklep o uvedbi poskusa »Hkratno opismenjevanje v slovenščini in madžarščini v dvojezični osnovni šoli« (2012). Ljubljana: Ministrstvo RS za izobraževanje, znanost, kulturo in šport.
- Poročila učiteljic, vključenih v poskus HOP, za šolsko leto 2012/2013 (eksperimentalna in kontrolna skupina) – oddano gradivo vodji poskusa, julija 2013.

A kísérlet folytatása (a 2013/2014-es tanév)

A tanulók mindkét nyelven elért eredményeiről, illetve a tantervi célok/követelmények eléréséről konkrét megállapításokat az EÍOT-ben részt vett tanulók tesztelésével és szüleik kérdőíves felmérésével kapott adatok statisztikai feldolgozása hozhat. Ezeket 2013 novemberében az SzK Közoktatási Szaktanácsa elé terjesztendő időközi jelentésben rögzítjük. A jelentés – az illetékes minisztérium követelményeinek megfelelően – tartalmazza majd a kísérlet folytatásáról vagy félbeszakításáról szóló javaslatot is. Ha a megállapítások alapján támogatható a kísérlet folytatása, akkor az folytatódik a 2013/2014-es iskolaévben a kísérleti és a kontrollcsoport ugyanazon tanulóival, akik akkor már a 2. osztályba járnak. A munka ismét a kísérlet terve szerint halad – a kísérlet első évére tervezett és akkor végrehajtott lépéseket, illetve pedagógiai és megfigyelési tevékenységeket végezzük el.

A 2014 októberében elkészítendő és a Szaktanács elé terjesztendő záró jelentés tartalmazni fog javaslatot arról, hogy az újítást országosan is bevezessük-e a kétnyelvű általános iskolákban, és értékelést arról, hogy szükség lesz-e a SzKOI további részvételére a bevezetés nyomon követésében és az eredmények értékelésében.

FORRÁSOK:

- ---. 2012. Načrt za uvedbo poskusa »Hkratno opismenjevanje v slovenščini in madžarščini v dvojezični osnovni šoli«. Ljubljana: ZRSŠ.
- Turk, Ž. 2012. Sklep o uvedbi poskusa »Hkratno opismenjevanje v slovenščini in madžarščini v dvojezični osnovni šoli«. Ljubljana: MIZKŠ.
- A kísérletben részt vevő tanítók 2012/2013 tanévre vonatkozó jelentése – július 2013

Aleša Novak in Renata Toth | Dvojezična osnovna šola | Lendava

Poskus hkratnega opismenjevanja učencev v slovenščini in madžarščini v dvojezični OŠ

Pravijo, da kolikor jezikov znaš, toliko veljaš in da je jezik okvir, skozi katerega opazujemo in mislimo svet okoli sebe. Tega se zaradi specifičnosti dela v dvojezičnih osnovnih šolah še kako zavedamo.

Ker dvojezične šole obiskujejo tudi zares uravnoteženo »dvojezični« učenci, sva se učiteljici, ki (tako kot ostale kolegice) sicer opismenjujeva učence pri prvem jeziku (slovenščini ali madžarščini), zelo razveselili nove možnosti načina opismenjevanja. Meniva namreč, da si ti otroci zaslužijo priložnost opismenjevanja v obeh jezikih že ob vstopu v šolo. To jim omogoča za naju (in za vse nas) nov način opismenjevanja, t. i. hkratno opismenjevanje (HOP), s katerim smo na naši šoli začeli v šolskem letu 2012/2013.

Ta model poučevanja poteka kot poskus; vanj je vključenih 11 učencev 1. razreda. Kljub temu, da je šola dvojezična, pri tem projektnem delu obe učiteljici prvič delava v skupini, v kateri so vsi učenci zares dvojezični. Vsi namreč razumejo in govorijo oba jezika primerljivo dobro, kar bistveno olajša delo pri vseh šolskih predmetih. Poskus je bil za naju nov izziv, hkrati pa nama je dal dodatno spodbudo in tudi motivacijo za delo. Vodila naju je tudi misel, da se mora učitelj skozi nekaj let prenoviti iz notranje potrebe ali zaradi zunanjih okoliščin, zato spopadanje s problemi in z odločitvami, ki sva jih morali pri tem sprejemati, ni bilo preveč naporno. V prispevku predstavljava, kako je potekalo delo v poskusni skupini od septembra 2012 do konca aprila 2013.

Na začetku šolskega leta so bili vsi učenci hkrati prisotni pri urah slovenščine in madžarščine. Pouk sva prilagodili njihovim individualnim potrebam in posebnostim. V obeh jezikih smo razvijali predvsem govorno zmožnost, grafomotoriko in fonološko zavedanje. Učenci so z velikim zanimanjem prisluhnili pravljicam in uživali v njih, ne glede na jezik, v katerem je bila posamezna pravljica povedana – pri razumevanju besedil v obeh jezikih niso imeli težav.

Novak Aleša és Toth Renata | 1. Sz. Kétnyelvű Általános Iskola Lendva

Az Egyidejű írás- és olvasástanítás szlovén és magyar nyelven a kétnyelvű általános iskolában kísérlet

Azt mondják, ahány nyelvet beszél, annyit ér az ember, és hogy a nyelv egy keret, amelyen keresztül megfigyeljük és értelmezzük a körülöttünk lévő világot. A kétnyelvű általános iskolákban folyó munka sajátosságai miatt ennek mi is tudatában vagyunk.

Mivel a kétnyelvű iskolákat valóban kiegyensúlyozottan kétnyelvű tanulók is látogatják, nagyon örültünk az írás- és olvasástanítás új módjának. Véleményünk szerint ugyanis ezek a gyerekek már az iskolakezdekéskor megérdemlik a mindkét nyelven történő anyanyelvi fejlesztést. Ezt a 2012/2013-as tanévtől kezdődően az egyidejű írás- és olvasástanítás kísérlet teszi lehetővé.

A kísérleti csoportban 11 első osztályos tanuló kezdte így az általános iskolát. Annak ellenére, hogy az iskola kétnyelvű, most történt meg először, hogy ténylegesen kétnyelvű tanulókkal dolgozhatunk. Ugyanis az összes tanuló meglehetősen jól érti és beszéli mindkét nyelvet, ami minden tantárgynál lényegesen megkönnyíti a munkát. Számunkra a kísérlet nagy kihívás volt, ugyanakkor további ösztönzést és motivációt adott a munkánkhoz. Attól a gondolattól vezérelve, hogy a tanárnak néhány év után, akár belső indíttatásból, akár a külső körülmények miatt meg kell újulnia, nem esett túlságosan nehezünkre a kísérlet során felmerült nehézségek kezelése, illetve a szükséges döntések meghozatala. Írásunkban a kísérleti csoportban 2012 szeptembere és 2013 áprilisa között folyó munkát szeretnénk bemutatni.

A tanév elején az összes tanuló együtt volt jelen a szlovén- és a magyarórákon. A tanítást az egyéni igényeikhez és sajátosságaikhoz alakítottuk. Mindkét nyelven elsősorban a beszédkésztséget, a grafomotoros képességeket és a fonológiai tudatosságot fejlesztettük. A tanulók élvezettel és nagy érdeklődéssel hallgatták a meséket, függetlenül attól, melyik nyelven hangoztak el – a szövegértéssel egyik nyelven sem volt gondjuk.

Tako kot sva predvidevali, so imeli učenci, ki so izkazali zmožnost fonološkega zavedanja pri enem jeziku, to razvito tudi pri drugem jeziku – fonološko zavedanje sva zato lahko razvijali hkrati. Ker so se učenci učili glasov obeh jezikov istočasno, sva dali velik poudarek izgovarjavi glasov. Pri obeh jezikih smo izvajali vaje za artikulacijo; za učence so bile zanimive, saj je vsako spremljala nova »zgodbica«, ki so jo spontano nadgradili z dramatizacijo in tako hkrati z učenjem pravilne artikulacije razvijali tudi svojo domišljijo.



í



o



m



l

Feltételezésünknek megfelelően azoknak a tanulóknak, akik az egyik nyelven fejlett fonológiai tudatossággal rendelkeznek, a másik nyelven sem okoz ez gondot – így a fonológiai tudatosságot egyidőben tudtuk fejleszteni. Mivel a tanulók a két nyelv hangjait egyszerre tanulták, nagy hangsúlyt fektettünk a kiejtésre. Mindkét nyelvnél artikulációs gyakorlatokat végeztünk; a tanulók számára ezek érdekesnek bizonyultak, hiszen mindegyikhez új „történet” kapcsolódott, amelyet spontán módon dramatizáltak, ezáltal pedig a helyes artikuláció mellett fantáziájuk is fejlődött.



í



o



m



l

Dva jezika torej nista bila ovira, temveč prednost, saj smo imeli na razpolago več časa za razvijanje fonoloških zmožnosti. Na enak način sva pridobili pri času tudi na ravni razvijanja grafomotorike.

Svoja opažanja o napredovanju učencev sva sproti beležili. Konec septembra sva ugotovili razvitost predbralnih in predpisalnih zmožnosti vsakega učenca v obeh jezikih z dvema instrumentoma: z Ocenjevalno shemo bralnih zmožnosti (OSBZ-1) in s standardiziranim testom za merjenje razvitosti fonološkega zavedanja ter predpisalnih zmožnosti (kratki DIFER).

Dejstvo je, da pri vseh dvojezičnih otrocih prevladuje eden od jezikov, v katerem razmišljajo, sanjajo, se lažje izražajo. Zato je bila ena izmed najinih pomembnejših nalog ugotavljanje dominantnega jezika pri vsakem posamezniku. Na podlagi testiranj in preverjanja predznanja ter tudi opazovanja učencev med samim izvajanjem različnih dejavnosti pri pouku sva ugotovili, kateri jezik je pri določenem učencu dominanten. Ta ugotovitev nama je v začetni fazi sistematičnega opismenjevanja pomagala razdeliti učence pri pouku jezikov v dve skupini glede na dominantni jezik. Pri sedmih učencih sva ugotovili, da je njihov dominantni jezik slovenščina, pri štirih madžarščina. Z ugotovitvami sva seznanili starše, ki so z najinim mnenjem soglašali.

V začetku novembra sva učence pri pouku jezika postopno ločili glede na njihov dominantni jezik. Vsak dan so imeli eno uro dominantnega in eno uro nedominantnega jezika. Pri dominantnem jeziku je bil poudarek na spoznavanju, pisanju in branju velikih tiskanih črk. Delo je potekalo diferencirano in individualizirano glede na sposobnosti in predznanje učencev – ob vstopu v šolo so namreč nekateri že poznali posamezne črke. Glasove, ki se v madžarščini in slovenščini izgovarjajo enako, pišejo pa različno, so učenci zapisovali le s slovenskimi črkami (cs – č, sz – s, s – š, zs – ž). Učenci niso poimenovali in prepoznali nobene črke, ki je specifična za madžarski jezik (á, e, é, í, ó, ö, ő, ú, ü, ű, s, sz, c, cs, z, zs, gy, ny, ty, dz, dzs). S sičniki in šumniki pri slovenskem jeziku niso imeli težav. Presenetilo naju je, da so tudi učenci, katerih dominantni jezik je madžarski, glasove, ki se v madžarščini in slovenščini izgovarjajo enako, pišejo pa različno, zapisovali le s slovenskimi črkami. Spraševali sva se, zakaj je temu tako, in sklepali, da morda zato, ker se otroci že od malega tudi v dvojezičnem okolju več srečujejo z zapisi v slovenskem jeziku (trgovine, reklame ipd.).

Pri slovenskem jeziku kot dominantnem jeziku so učenci spoznavali velike tiskane črke v naslednjem vrstnem redu: A-I, N, M, E, T, O, J, V, K, L, D, U-R, C-Č, P, S-Š, G, B, H, F, Z-Ž. Po vsaki obravnavi črke so učenci dobili nov bralni listič. Na njem so imeli

A két nyelv így nem akadálynak, hanem előnynek bizonyult, mivel több időnk maradt a fonológiai tudatosság fejlesztésére. Hasonló módon időt nyertünk a grafo-motoros képességek fejlesztésénél is.

A tanulók fejlődésével kapcsolatos megfigyeléseinket folyamatosan írásban rögzítettük. Szeptember végén minden tanulónál standardizált tesztekkel mértük az olvasáshoz és íráshoz szükséges készségek fejlettségét, szlovén nyelven az Ocenjevalna shema bralnih zmožnosti (OSBZ-1) cíművel, magyar nyelven pedig ennek módosított változatával és a Diagnosztikus fejlődésvizsgáló rendszerrel (rövid DIFER).

Tény ugyan, hogy valamennyi kétnyelvű gyereknél az egyik nyelv mégis erősebb, ezen gondolkodnak, álmodnak, és ezen fejezik ki könnyebben magukat. Ezért egyik legfontosabb feladatunk az egyénnél domináló nyelv megállapítása volt. A teszteknek és az előtudás felmérésének, valamint a különböző tanulási tevékenységek során végzett megfigyeléseknek köszönhetően meg tudtuk állapítani, melyik az egyes tanulók domináns nyelve. Ennek alapján az írás- és olvasástanítás kezdeti szakaszában a tanulókat - a domináns nyelv alapján - két csoportra osztottuk. Hét tanulónál a szlovén, négyenél a magyar nyelv bizonyult domináns nyelvnek. Megállapításainkról a szülőket is tájékoztattuk, akik véleményünket megerősítették.

November elején a nyelvi óráknál a tanulókat fokozatosan két csoportra bontottuk. Naponta volt egy domináns és egy nem domináns nyelvi órájuk. A domináns nyelvénél a hangsúlyt a nagy nyomtatott betűk megismerésére, írására és olvasására helyeztük. A foglalkozás differenciáltan és egyénileg, a tanulók képességeinek és előtudásának megfelelően zajlott – az iskolakezdésnél néhányan ugyanis már ismerték az egyes betűket. Azokat a hangokat, amelyeket mind a magyar, mind a szlovén nyelvben azonosan ejtjük, de másképp írjuk, a tanulók csak szlovén betűkkel írták le (cs – č, sz – s, s – š, zs – ž). A tanulók nem tudtak sem megnevezni, sem felismerni egy, a magyar nyelvre jellemző betűt (á, e, é, í, ó, ö, ő, ú, ü, ű, s, sz, c, cs, z, zs, gy, ny, ty, dz, dzs) sem. Szlovén nyelvénél a sziszegőhangoknál nem voltak nehézségeik. Ami meglepő volt számunkra, hogy azok a tanulók is, akiknél a magyar nyelv a domináns, a magyar és a szlovén nyelvben azonos kiejtésű, de eltérő írásmódú hangokat kizárólag szlovén betűkkel jelölték. Elgondolkodtunk azon, vajon miért van ez így, és azt a magyarázatot találtuk a legvalószínűbbnek, hogy a kiskoruktól fogva kétnyelvű környezetben élő gyerekek gyakrabban találkoznak szlovén nyelvű feliratokkal (üzletek, reklámok stb.).

A szlovén nyelvénél mint domináns nyelvénél a tanulók a következő sorrendben tanulták a nagy nyomtatott betűket: A-I, N, M, E, T, O, J, V, K, L, D, U-R, C-Č, P, S-Š, G, B, H, F, Z-Ž. Minden betű bemutatását követően a tanulók új olvasólapot kaptak. Ezen megjelöltük, hogy a szövegből melyik részt kell otthon elolvasniuk. A magyar

označeno, kolikšen del besedila morajo doma prebrati. Pri madžarskem jeziku kot dominantnem jeziku so najprej spoznali samoglasnike (A, E, Ú, I, Í, O, Ő, É, Á, Ü, Ű, Ö, Ő). Med obravnavo teh glasov so brali le črke in slike. Soglasnike so spoznavali po naslednjem vrstnem redu: M, L, H, T, S, K, R, N, B, Z, G, D, SZ, P-C, GY, J-CS, NY-F, TY, ZS, LY, DZ-X, DZS. Ob obravnavi teh glasov so učenci postopoma začeli brati. Branje je bilo pri obeh jezikih diferencirano tako, da so nekateri učenci brali najprej le zloge, nekateri pa takoj besede in krajše povedi. Postopoma je bilo pri dominantnem jeziku vedno več tudi pisanja besed in povedi.

Pri pouku obeh nedominantnih jezikov je bil poudarek na razvijanju in bogatenju besednega zaklada, pri madžarščini pa tudi na izgovorjavi glasov, ki so specifični za madžarski jezik.

Prvotno sva načrtovali, da se bodo učenci najprej v celoti opismenili v dominantnem jeziku (velike tiskane črke), nato pa spoznali še črke, specifične za nedominantni jezik. Konec januarja sva prišli do ugotovitve, da z opismenjevanjem pri nedominantnem jeziku ni smiselno čakati tako dolgo, zato sva tudi tu začeli uvajati dejavnosti pisanja in branja. Izhajali sva iz črk, ki so jih učenci spoznali pri dominantnem jeziku, in sicer tako, da so najprej ugotavljali, katere črke ima samo njihov dominantni jezik, katere so »skupne« in katere se v obeh jezikih pišejo ali izgovarjajo različno. Z zadnjo skupino črk smo zapisovali zloge in kratke besede ter jih tako usvajali »v rabi«.

Ker ima madžarska abeceda več črk, so učenci pri slovenskem jeziku prej spoznali vse črke abecede kot pri tem jeziku. Zato so imeli po obravnavi abecede velikih tiskanih črk na razpolago več časa za branje in pisanje. Tako so v času, ko so pri predmetu madžarščina še spoznavali črke madžarske abecede, isti učenci pri slovenščini že razvijali tehniki branja in pisanja.

Po končani obravnavi velikih tiskanih črk se učenci niso več delili glede na dominantni jezik, temveč so bili pri pouku jezikov ponovno združeni in so imeli vsak dan eno uro slovenskega in eno uro madžarskega jezika. Z njihovim pisanjem in branjem sva bili zadovoljni; kazali so zanimanje za obe dejavnosti v obeh jezikih in so bili pri tem (vsak po svoje) uspešni. Iz dneva v dan so vidno napredovali, česar so bili veseli tako oni kot medve.

Na začetku aprila, po končani obravnavi vseh velikih tiskanih črk, so učenci pisali narek. Z izkazanim znanjem sva bili zadovoljni. Vsi so v obeh jezikih uspeli zapisati vse narekovane zloge, krajše in daljše besede ter povedi. Zapisa v obeh jezikih se pri posameznem učencu po številu napak nista bistveno razlikovala, pri čemer ni bilo pomembno, kateri je bil njegov dominantni jezik.

nyelvnél mint domináns nyelvnél, először a magánhangzókat ismerték meg (A, E, Ú, I, Í, O, Ő, É, Á, Ü, Ű, Ö, Ő). A hangokkal való ismerkedés során csak a betűket és a képeket olvasták. A mássalhangzókat az alábbi sorrendben ismerték meg: M, L, H, T, S, K, R, N, B, Z, G, D, SZ, P-C, GY, J-CS, NY-F, TY, ZS, LY, DZ-X, DZS. A mássalhangzók tanulása során a tanulók fokozatosan elkezdtek olvasni. Az olvasás mindkét nyelvnél differenciált volt, és pedig oly módon, hogy néhány tanuló kezdetben csak szótagokat olvasott, néhányan pedig már szavakat és rövidebb mondatokat is. A domináns nyelvnél fokozatosan egyre több szót és mondatot írtak le.

A két nem domináns nyelv tanításánál a hangsúlyt a szókincs fejlesztésére és gazdagítására, a magyar nyelvnél pedig a magyar nyelvre jellemző hangok kiejtésének gyakorlására helyezték.

Úgy terveztük, hogy a tanulók először teljes egészében a domináns nyelvükön sajátítják el az írás képességét (nagy nyomtatott betűk), ezt követően pedig majd megismerkednek a nem domináns nyelvre jellemző betűkkel. Január végén azonban arra a megállapításra jutottunk, hogy a nem domináns nyelvnél nem érdemes olyan sokáig várni az írástanítással, így elkezdtek tanítani az írást és az olvasást. A domináns nyelvnél megismert betűkből indultunk ki, és pedig oly módon, hogy először azt állapították meg, melyek azok a betűk, amelyek csak az ő domináns nyelvükben szerepelnek, melyek a „közös”, és melyek azok, amelyeket a két nyelven eltérően írunk, illetve ejtünk. Az utolsó betűcsoportból szótagokat és szavakat alkottunk, és így a „gyakorlatban” ismertük meg őket.

Mivel a magyar ábécének több betűje van, a tanulók szlovén nyelvnél korábban megismerték az ábécé összes betűjét, mint magyar nyelvnél. Ezért az ábécé nagy nyomtatott betűinek megismerését követően több idejük volt az olvasásra és az írásra. Így aztán abban az időben, amikor magyar nyelvnél még a magyar ábécé betűivel ismerkedtek, szlovén nyelvnél már az olvasás- és írástechnikát fejlesztették.

Miután megismerkedtek a nagy nyomtatott betűkkel, a tanulókat már nem bontottuk két csoportra, együtt voltak a napi egy magyar és szlovénórán. Írás- és olvasáskészségükkel mindkét nyelvnél elégedettek voltunk, valamennyien szépen fejlődtek ezen a téren, aminek ők is és mi ketten is nagyon örültünk.

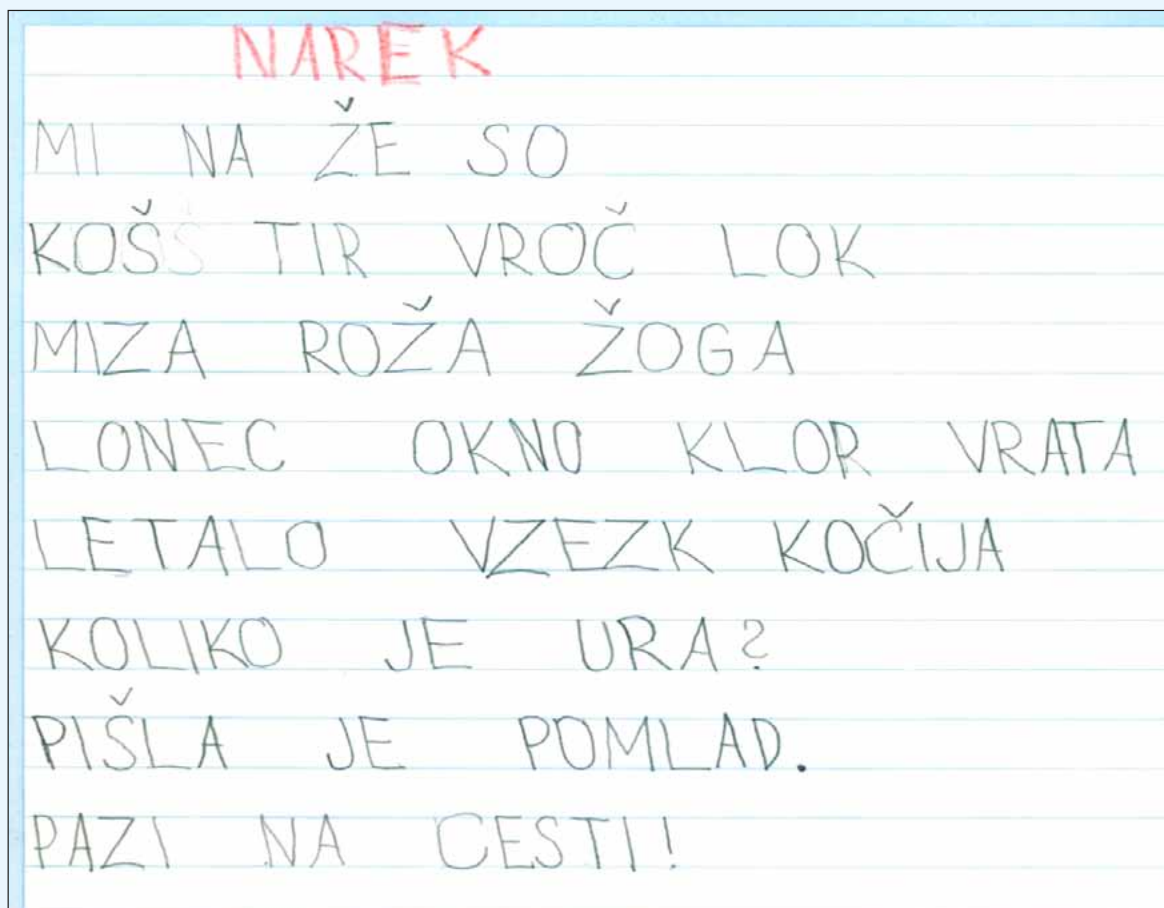
Április elején, miután befejeztük a nagy nyomtatott betűk megismerését, a tanulók tollbamondást írtak. A tudásukkal elégedettek voltunk. Mindkét nyelven mindenki képes volt leírni a tollba mondott szótagokat, rövidebb és hosszabb szavakat, mondatokat. Függetlenül attól, hogy melyik volt az adott tanuló domináns nyelve, a hibák számát illetően a két nyelven leírtak között nem volt lényeges különbség.

Besedili narekov:

NAREK	TOLLBAMONDÁS
MI NA ŽE SO	MA ÜL ÍR ÉG ŐZ
KOŠ TIR VRČ LOK	ZSÁK TYÚK GYÁR ANYA
MIZA ROŽA ŽOGA	RÓKA SZOBA TÁSKA MEDVE
LONEC OKNO KLOP VRATA	KÖRTE HORGÁSZ ŰRHAJÓ
LETALO ZVEZEK KOČIJA	A BABA NEVE ÁDÁM.
KOLIKO JE URA?	GYERE IDE!
PRIŠLA JE POMLAD.	MIT OLVAS GERGŐ?
PAZI NA CESTI!	

V nadaljevanju sta predstavljena nareka učencev, ki sta pri pisanju in branju glede na predznanje najbolj napredovala.

Učenkin dominantni jezik je slovenski. Ob vstopu v šolo še ni brala, poznala je nekaj črk slovenske abecede:

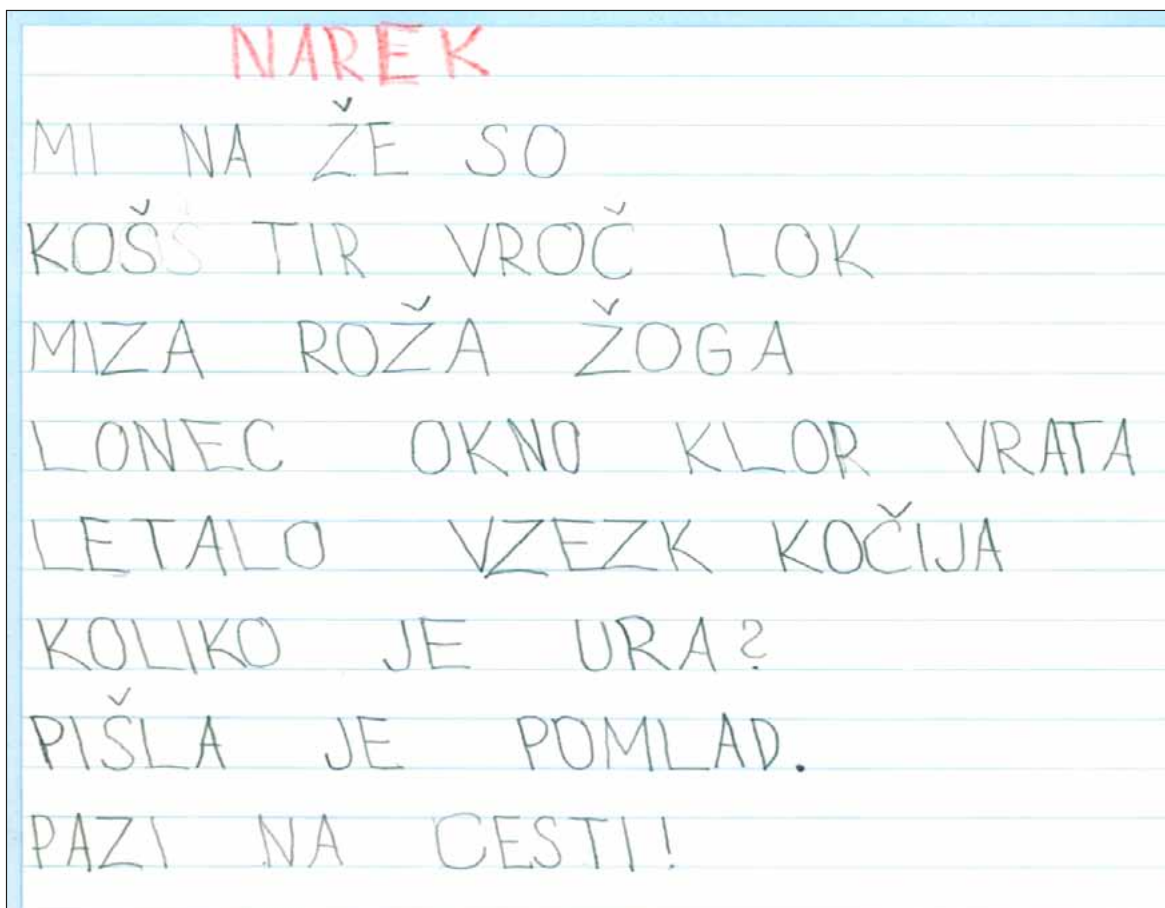


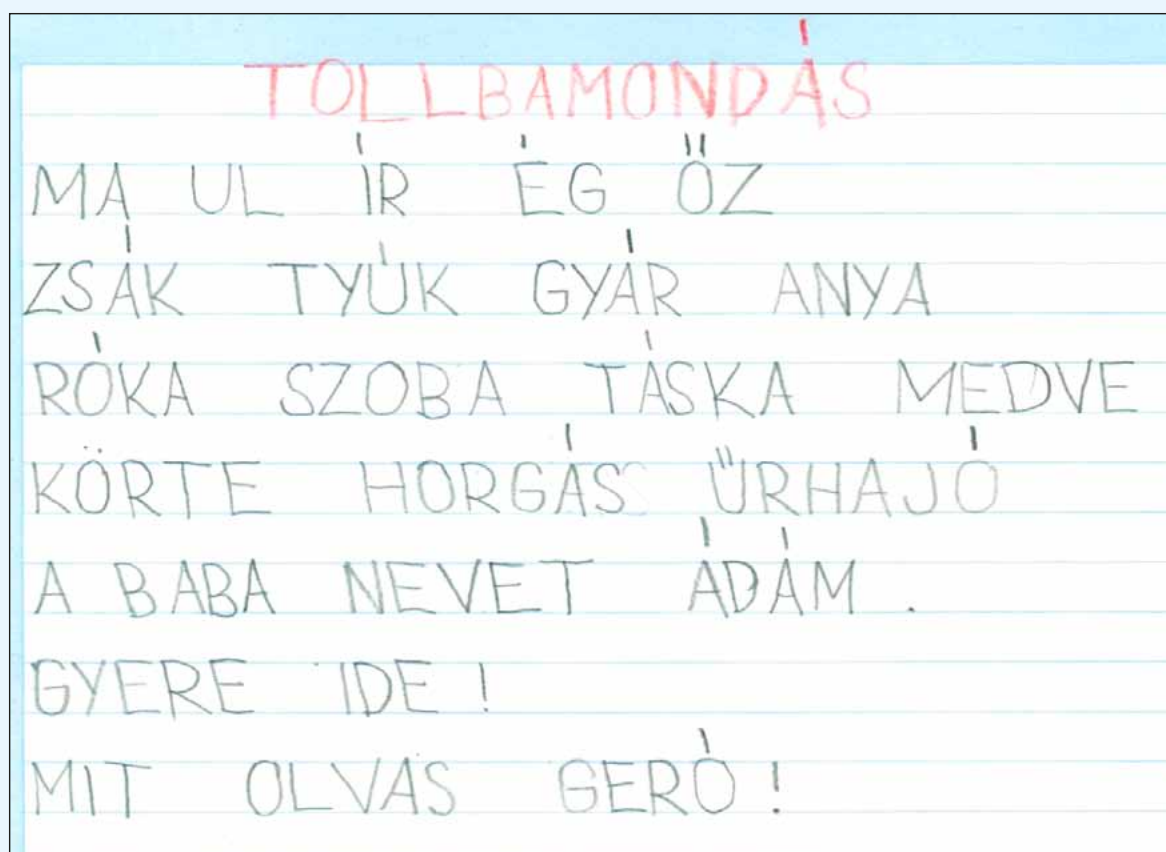
A tollbamondások szövege:

NAREK	TOLLBAMONDÁS
MI NA ŽE SO	MA ÜL ÍR ÉG ŐZ
KOŠ TIR VRČ LOK	ZSÁK TYÚK GYÁR ANYA
MIZA ROŽA ŽOGA	RÓKA SZOBA TÁSKA MEDVE
LONEC OKNO KLOP VRATA	KÖRTE HORGÁSZ ŰRHAJÓ
LETALO ZVEZEK KOČIJA	A BABA NEVE ÁDÁM.
KOLIKO JE URA?	GYERE IDE!
PRIŠLA JE POMLAD.	MIT OLVAS GERGŐ?
PAZI NA CESTI!	

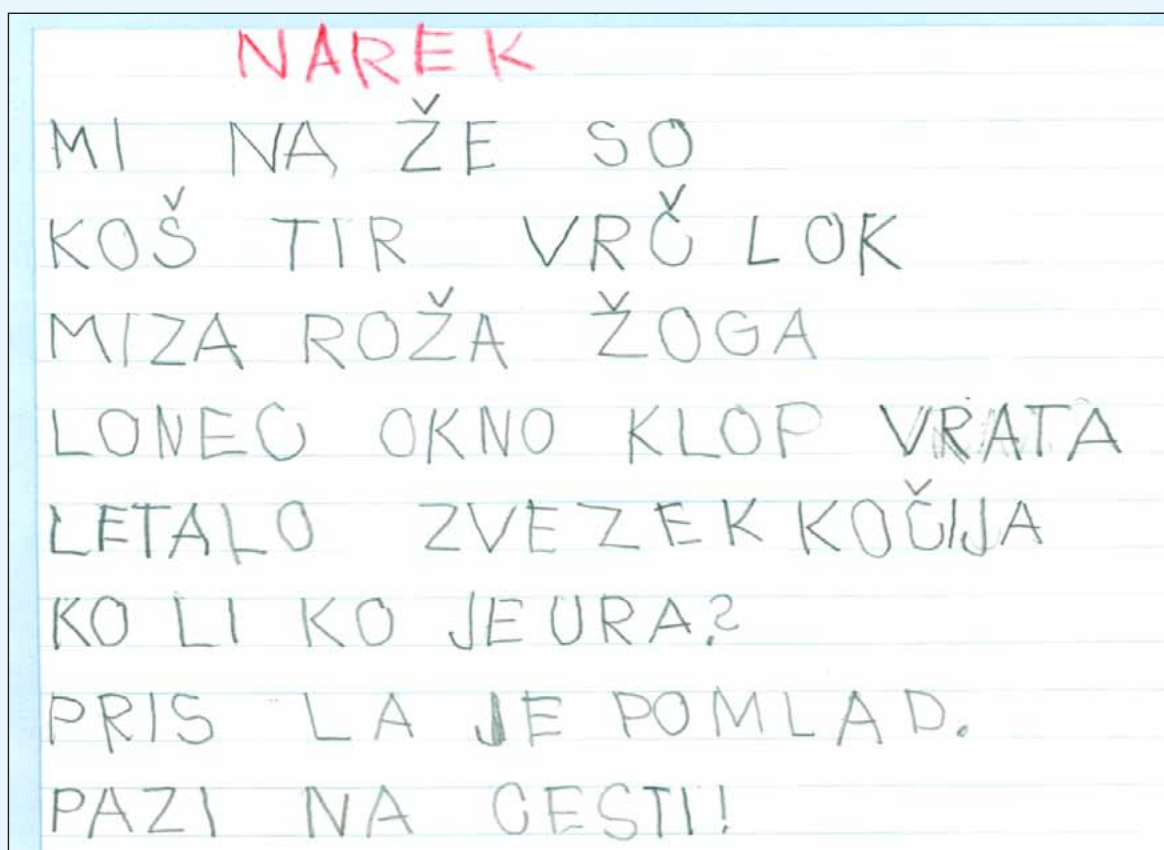
A folytatásban annak a két tanulóknak a tollbamondását közöljük, akik az előzetes tudásukhoz képest a legtöbbet fejlődtek az írás és olvasás terén.

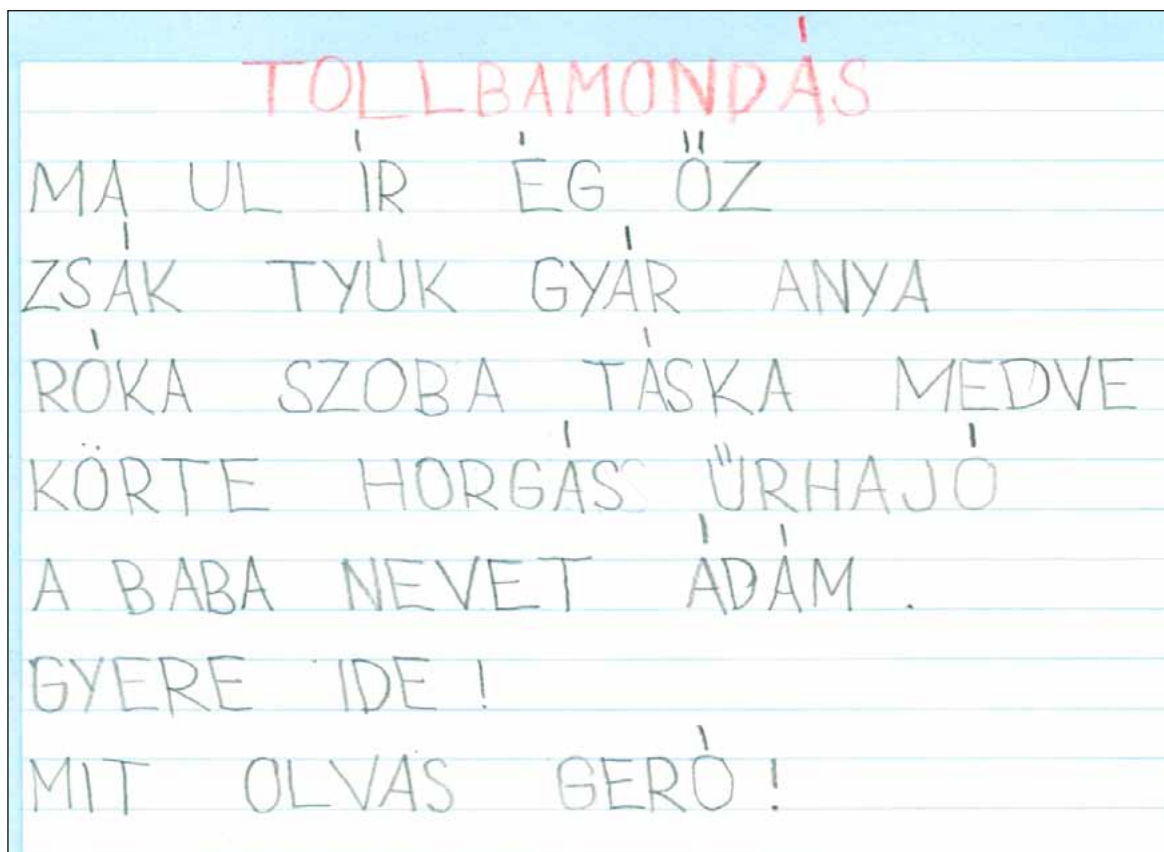
A tanuló domináns nyelve a szlovén. Iskolakezdekor még nem tudott olvasni, csupán a szlovén ábécé néhány betűjét ismerte.



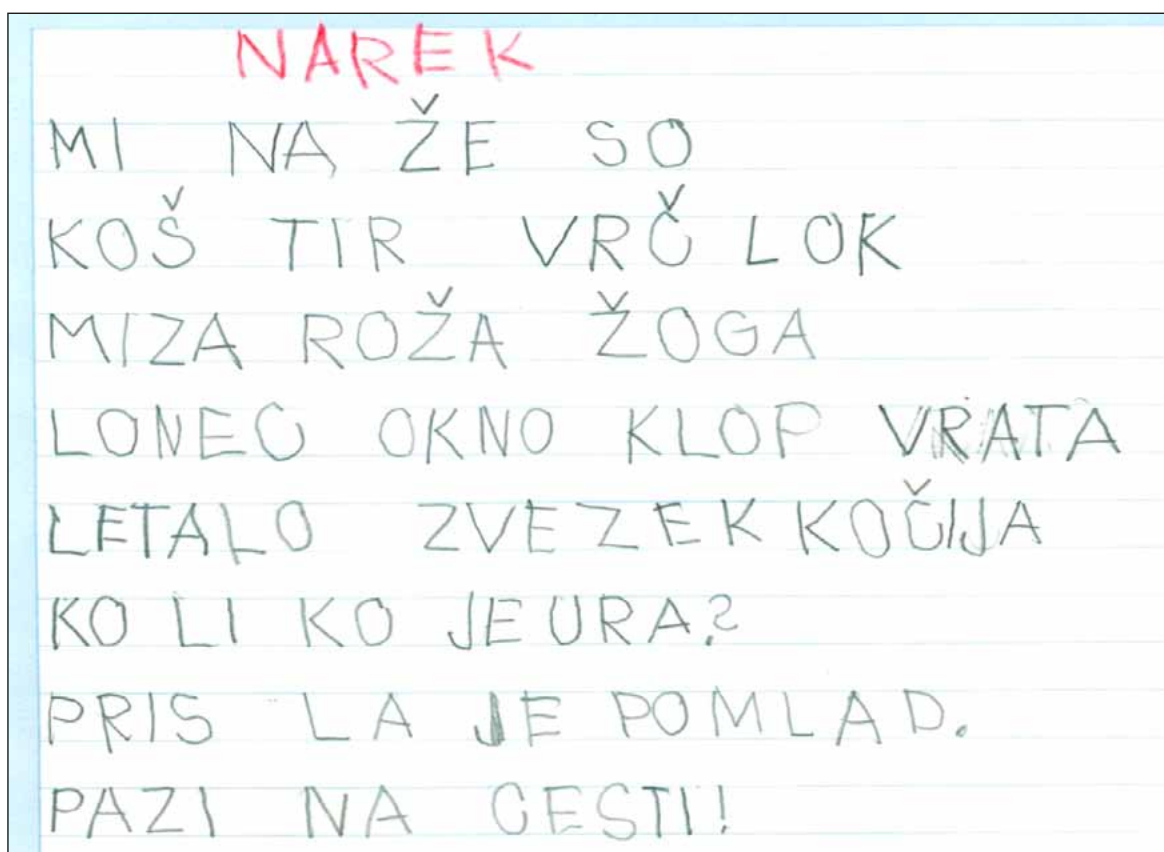


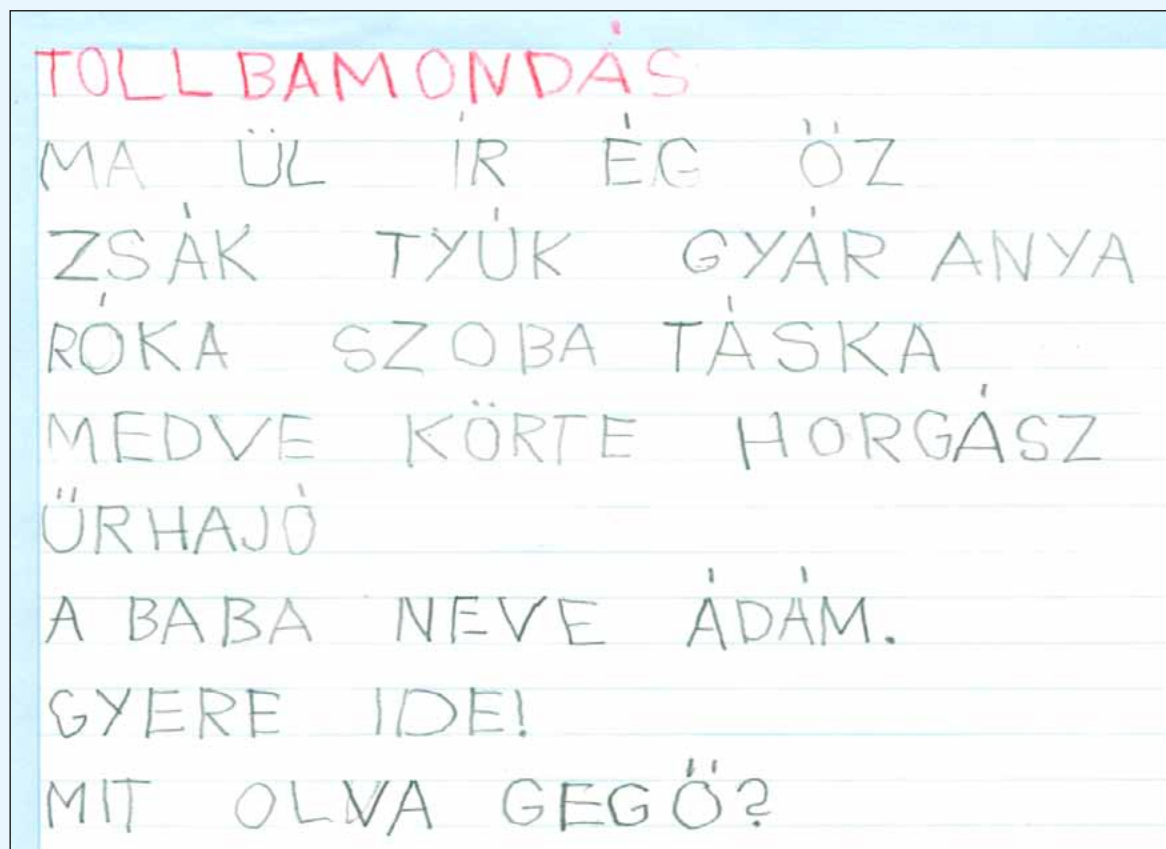
Učenčev dominantni jezik je madžarski. Ob vstopu v šolo še ni bral, poznal je nekaj črk, vendar nobene, ki je specifična za madžarski jezik:





A tanuló domináns nyelve a magyar. Iskolakezddéskor még nem tudott olvasni, ismert ugyan néhány betűt, de ezek közül egyik sem a magyar nyelv sajátos betűje volt.

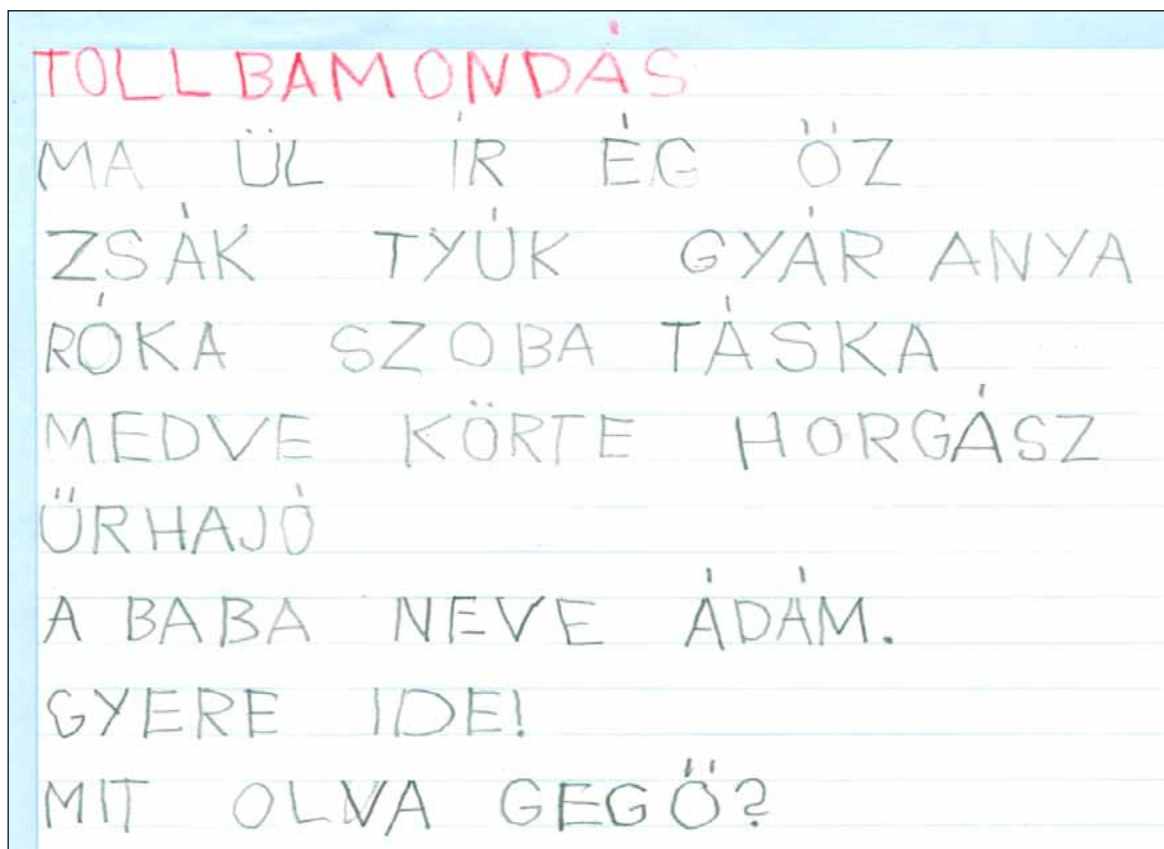




Aprila smo začeli z obravnavo malih tiskanih črk. Tako kot pri velikih pismenkah tudi pri teh nismo podvajali obravnave tistih enot, ki se pišejo in izgovarjajo v obeh jezikih enako.

Kljub bojazni, da bo tak način dela za otroke obremenjujoč, ugotavljava, da temu ni bilo tako. Učenci so bili ves čas opismenjevanja motivirani. K uspehu pa je veliko pripomoglo tudi domače delo, tj. pomoč staršev. Za uspešnost poskusa HOP je pomembno tudi timsko delo obeh učiteljic; od naju je zahtevalo veliko dogovarjanja, usklajevanja in medsebojnega prilagajanja. V delo sva vložili ogromno energije in truda, a napredek in znanje najinih učencev je najdragocenejše plačilo za to. Kot učiteljici, ki sva »orali ledino« hkratnega opismenjevanja, upava, da bo tudi tak način opismenjevanja postal stalnica v vseh dvojezičnih osnovnih šolah.

Šolsko leto še ni zaključeno, tudi poskus še ne, vendar verjameva, da bomo uresničili zastavljene cilje. Učenci najinega razreda so rojeni na dvojezičnem območju, v dvojezičnih družinah. Pomembno je, da se jezikovna situacija, ki jo otrok pozna od doma (raba obeh jezikov), nadaljuje tudi v šoli in mu s tem omogoča dvojezičnost v vseh okoljih njegovega življenja. Dvojezični učenci poskusnega oddelka imajo s hkratnim opismenjevanjem možnost enakovredno razvijati oba jezika že od prvega razreda, saj zaradi lastne dvojezičnosti že v samem začetku nimajo težav s preklapljanjem med obema jezikovnima kodoma, oba razumejo in v obeh komunicirajo.



Áprilisban kezdtünk ismerkedni a kis nyomtatott betűkkel. Hasonlóan, mint a nagy nyomtatott betűk esetében, itt sem dupláztuk azokat az egységeket, amelyeket mindkét nyelven egyformán írunk és ejtünk.

Noha attól tartottunk, hogy a gyerekek számára ez a munkamódszer megterhelő lesz, azt állapíthatjuk meg, hogy nem így történt. A tanulók végig motiváltak voltak. A sikerhez nagymértékben hozzájárult az otthoni munka, vagyis a szülői segítség. Az egyidejű írástanítási kísérlet sikeréhez a mi közös munkánk is hozzájárult; a kísérlet számos megbeszéléssel, egyeztetéssel és kölcsönös alkalmazkodással járt. Rengeteg energiát és fáradságot fektettünk a munkába, de tanulóink fejlődése és tudása a legértékesebb fizetségünk. Pedagógusként úttörőmunkát végeztünk az egyidejű írástanításban, és reméljük, hogy a kétnyelvű iskolákban az írástanításnak ez a módszere állandó gyakorlattá válik.

A tanévnek még nincs vége, a kísérlet sem fejeződött még be, mégis hisszük, hogy elérjük a kitűzött célokat. Osztályunk tanulói a nemzetiségileg vegyesen lakott területen, kétnyelvű családokban születtek. Fontos, hogy a gyermek által otthon megismert nyelvi szituáció (mindkét nyelv használata) az iskolában is folytatódjon, és ezáltal a kétnyelvűség a gyerek életének minden területén érvényesüljön. A kísérleti csoport kétnyelvű tanulóinak az egyidejű íráselsajátítás mellett lehetőségük van az első osztálytól kezdődően mindkét nyelvet egyenlő szinten fejleszteni, hiszen

Pouk v takšnem oddelku je zanje velika prednost. Na ta način se obeh jezikov učijo na ravni materinščine, in to ne le od 4. razreda dalje, kot je bilo mogoče do sedaj, temveč kontinuirano že od 1. razreda naprej.

»Meje mojega jezika so meje mojega sveta.«
(Wittgenstein)

saját kétnyelvűségük következtében számukra nem okoz gondot a nyelvi kódváltás, mindkét nyelvet értik, és mindkét nyelven beszélnek.

Számukra az ilyen osztály nagy előnnyel jár, hiszen mindkét nyelvet anyanyelvi szinten tanulhatják, nemcsak a 4. osztálytól, ahogy ez eddig volt, hanem folyamatosan, az 1. osztálytól kezdődően.

„A nyelvem határai világom határait jelentik.”
(Wittgenstein)

DVOJEZIČNA OSNOVNA ŠOLA

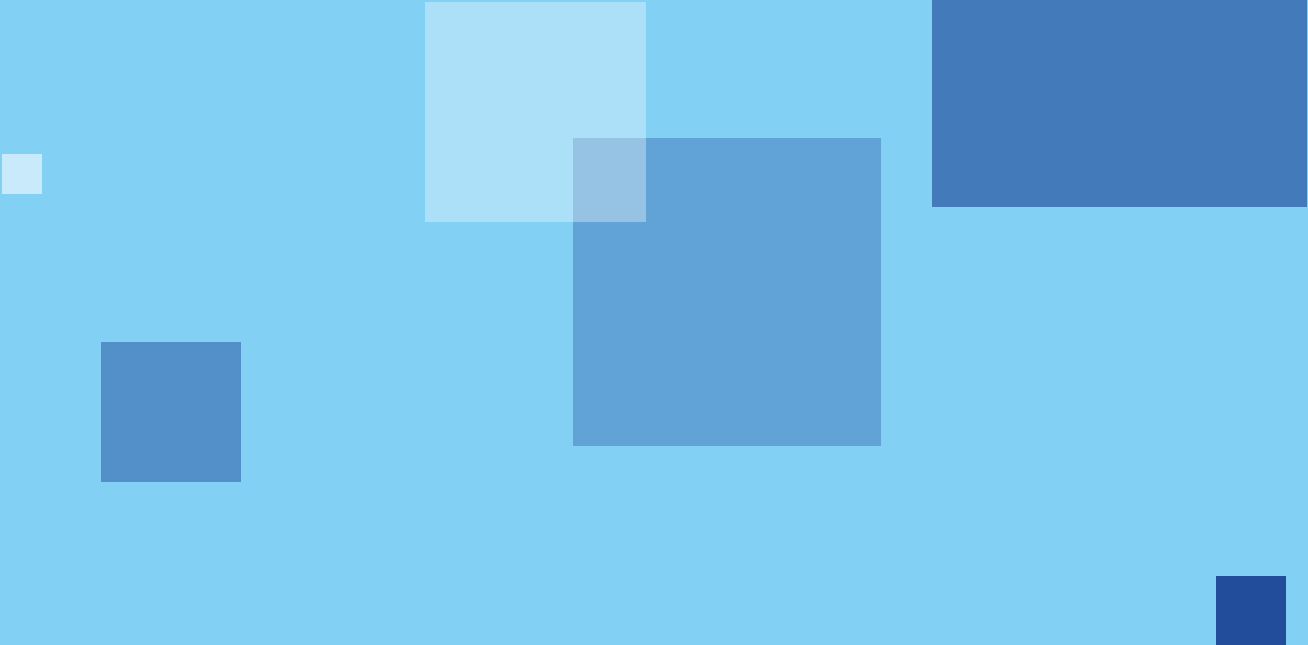
5.2

Drugo vzgojno- izobraževalno obdobje

KÉTNYELVŰ ÁLTALÁNOS ISKOLA

5.2

Második nevelési- oktatási szakasz

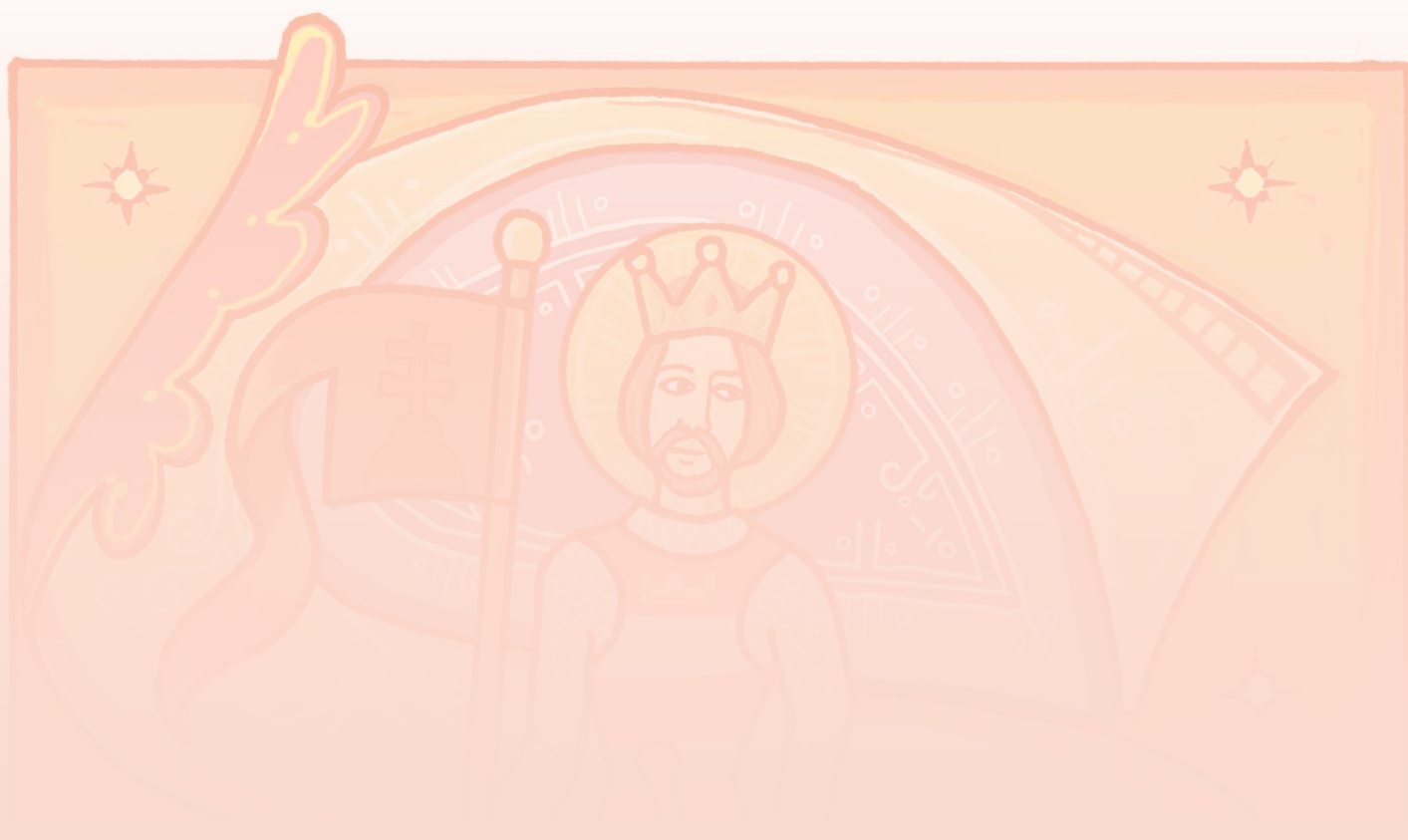
Several squares of different shades of blue and white are arranged in the top left corner of the page. There is a small white square, a medium blue square, a large light blue square, a medium blue square overlapping the light blue one, and a large dark blue square in the top right.

5.2.1

PRIMERI DOBRE PRAKSE

ZA
CILJNO-VZPOREDNO METODO
(CVM)

A grid of squares in various shades of blue and cyan covers the bottom right portion of the page, creating a textured background.



5.2.1

JÓ GYAKORLATOK

**A
CÉLIRÁNYOS PÁRHUZAMOS MÓDSZER
SZERINT**



Tematski sklop: Čutila

CILJI:

- Spodbujanje natančnega in sistematičnega zaznavanja/opazovanja s čim več čutili, uporaba veščine eksperimentalnega dela ob izvajanju preprostih poskusov s človekovimi čutili .
- Navaditi učenca na oblikovanje sklepne ugotovitve, zaključkov in poročanja. Učenec bo načrtoval in izvajal preprosto raziskavo, v kateri bo moral sam dokazati, da so čutila sprejemniki podatkov in da omogočajo razlikovanje zunanjih dražljajev po vrsti in količini.

OPERATIVNI CILJI UČNE URE - SKLOPA:

- Spoznali so možnosti zaznav s čutili.
- Preizkušali so svoja čutila.
- Doživeli so uspeh in zadovoljstvo ob novih spoznanjih, izkušnjah.

UČNI CILJI :

- Uporabljali so čutila: oko, uho, nos, jezik in kožo, z okušanjem, vohanjem, otipavanjem, gledanjem in poslušanjem so razvrščali in urejali predmete, pojave in snovi.
- Spoznali so, da so čutila prejemniki podatkov.
- Z okušanjem, vonjanjem, otipavanjem, gledanjem in poslušanjem so razvrščali in urejali predmete, snovi in pojave.
- Predmete in snovi so zaznavali z vsemi čutili.
- Spoznali so, da uporablja človek za natančne zaznave več čutil hkrati.
- Ugotovili so, da se čutila lahko tudi motijo.
- Spoznali so, da je težko zaznavati okolico z uporabo samo enega čutila.

Témakör: Az érzékszervek

A TÉMAKÖR CÉLJAI:

- A minél több érzékszervet megmozgató pontos és szisztematikus érzékelés/megfigyelés ösztönzése, kísérletezési készségek alkalmazása az érzékszervek használatát igénylő egyszerű kísérletek során.
- A tanulók hozzászoktatása következtetések levonásához és beszámolók, jegyzőkönyvek írásához. A tanuló egyszerű felmérést tervez meg és hajt végre, amellyel bizonyítja, hogy az érzékszervek vevőkészülékek, és lehetővé teszik a külső ingerek típus és nagyság szerinti megkülönböztetését.

A TANÓRA - TÉMAKÖR OPERATÍV CÉLJAI

- Az érzékszervekkel történő érzékelés megismerése.
- A saját érzékszervek kipróbálása.
- Sikerélmény és elégedettség szerzése az új felismerések és tapasztalatok kapcsán.

TANULÁSI CÉLOK:

- Az érzékszervek (szem, fül, orr, nyelv és bőr) használatával, ízlelés, szaglás, tapintás, megtekintés és meghallgatás útján szétválasztják és rendezik a tárgyakat, jelenségeket és anyagokat.
- Felismerik, hogy az érzékszervek vevőkészülékek.
- Felismerik, hogy a pontosabb megismeréshez egyszerre több érzékszervünket használjuk.
- Megállapítják, hogy az érzékszervek zavarhatják is egymást.
- Felismerik, hogy nehezen ismerhető meg a környezet pusztán egyetlen érzékszervvel.

- Ugotovili so, da morajo za normalno delovanje telesa usklajeno delovati vsa čutila.
- Spoznali so, da živčevje uravnava delovanje telesa.

UČNE METODE:

pogovor, razlaga, načrtovanje, praktično delo, delo z besedili, poročanje, zapisovanje, urejanje in razvrščanje podatkov, eksperimentiranje, poročanje, delo z računalnikom, delo z učnimi listi

UČNE OBLIKE:

frontalna, individualna, skupinska, delo v dvojicah, sodelovalno učenje

KLJUČNE BESEDE:

uho, jezik, koža, nos, čutila, možgani, sporočila, živec, alkohol, droge, cigaretni dim, poškodba čutil

UČNA SREDSTVA IN PRIPOMOČKI:

učni listi, knjiga, lončnica, slamice, vrečka z različnimi predmeti (svinčnik, žepni robčki, čajna svečka, lepilo, plišast pujs, leseni kolešček, kocka, stekleni kozarček, kovinska posodica), 6 posodic, označenih s številko, 6 posodic, označenih s črko, 4 lončki, označeni s številko, črn alkoholni flomaster, igra slušni pari, 2 traka za oči, 4 listi a5 formata, sol, sladkor, grenivka, citronka, origano, cimet, rožmarin, čebula, česen, vata, parfum, 2 embalaži za jajca, leksikoni, slovarji, zvezek, delovni zvezek, učbenik, računalnik ...

POTEK DELA:

Samostojno izvajanje eksperimentov - vaj (sklop 2 učnih ur):

PREISKUSILI SMO DELOVANJE SVOJIH ČUTIL

- Megállapítják, hogy a testünk normális működéséhez összes érzékszervünk összehangolt működése szükséges.
- Felismerik, hogy az idegrendszer irányítja testünk működését.

TANULÁSI MÓDSZEREK:

beszélgetés, magyarázat, tervezés, gyakorlati munka, szövegekkel végzett munka, beszámolás, feljegyzés, az adatok rendezése és osztályozása, kísérletezés, jelentésírás, számítógép-használat, munkalapok használata stb.

TANULÁSI FORMÁK:

frontális, egyéni, csoportos, páros munka, kooperatív tanulás

KULCSSZAVAK:

fül, nyelv, bőr, orr, érzékszervek, agy, üzenetek, ideg, alkohol, drogok, cigarettafüst, az érzékszervek sérülése

A TANULÁST SEGÍTŐ ESZKÖZÖK:

munkalapok, könyv, tégely, szívószálak, zacskó különböző tárgyakkal (ceruza, zsebkendő, gyertya, ragasztó, plüssmalac, fakerék, kocka, üveg pohár, fém edényke), 6 számozott edényke, 6 betűjeles edényke, 4 számozott tégely, fekete alkoholos filctoll, „hallgató párok” játék, 2 szembekötő, 4 db A5-ös írólap, só, cukor, citranci, citrom, oregánó, fahéj, rozmarin, vöröshagyma, fokhagyma, vatta, illatszer, 2 tojásos doboz, lexikonok, szótárak, füzet, munkafüzet, tankönyv, számítógép stb.

A MUNKA FOLYAMATA:

Önálló kísérletezés – gyakorlatok (összesen 2 tanóra):

MEGVIZSGÁLJUK ÉRZÉKSZERVEINK MŰKÖDÉSÉT

UVODNA MOTIVACIJA

(ugotavljanje predznanja)

V uvodni motivaciji smo utrjevali pojem čutilo in zaznavanje dražljajev. Učenci so spoznali čutila in delovanje le-teh že v prvem izobraževalnem obdobju. Našteli so vsa čutila in opisali njihovo delovanje. V leksikonih, na spletu in ob različnem slikovnem gradivu so poiskali informacije o delovanju čutil. Njihovo predznanje je bilo ključno za izvajanje nadaljnjega dela.

Učencem sem pokazal videoposnetek o peki palačink.

Po ogledu posnetka so v dvojicah ali manjših skupinah narisali, opisali postopek priprave palačink (miselni vzorec, ribja kost).¹ Predstavili so že znana dejstva in spoznanja o peki palačink ter ob tem izpostavili delovanje posameznega čutila. Ob pripovedovanju in poročanju so pritrdili na tablo slikovne aplikacije, ki so prikazovale, katera čutila zaznavajo postopek peke palačink:

*cvrčanje vročega olja - ušesa,
dim ob peki - nos,
pečenje palačinke - oči,
marmelada v palačinkah - jezik,
vroča palačinka - koža*

Učenci so postopek peke palačink in znanje o delovanju čutil izražali v obeh jezikih. Učitelj je vodil in usmerjal komunikacijo učencev, tako da je s spodbujanjem in postavljanjem vprašanj motiviral učence za poročanje tudi v drugem jeziku (ključne besede, pojmi):

*Zakaj uporabljamo čutila ?
Katera čutila uporabljamo ?
Kaj zaznavamo s čutili ?
Kako deluje določeno čutilo ?
Kako se čutila lahko poškodujejo ?
Katera čutila so zaznavala peko palačink ?*

1 Poševni tisk označuje dejavnosti ali sprčila v madžarščini.

BEVEZETŐ MOTIVÁCIÓ

(az előismeretek felmérése)

A bevezető motiválás során felelevenítjük az érzékszervek fogalmát és az ingerek érzékelését. A tanulók már az első hároméves szakaszban megismerték érzékszerveiket és azok működését. Felsorolják összes érzékszervüket, és leírják működésüket. A lexikonokban, a világhálón és különböző képes olvasmányokban utánanéznek az érzékszervek működésének. Előzetes ismereteik nélkülözhetetlenek a további munkához.

A tanulók videofelvételt néznek meg palacsintasütésről.

A videó megtekintése után párban vagy kiscsoportokban felrajzolják, megírják a palacsintakészítés eljárását (gondolattérkép, diagram).¹ Bemutatják meglevő ismereteiket a palacsintasütésről, és ennek kapcsán rámutatnak az egyes érzékszervek működésére. Történetmesélés és beszámolás kapcsán a táblára erősített képekkel szemléltetik az érzékszervek szerepét a palacsintasütés folyamatában:

*a forró olaj sercegése – fül,
a sütéskor keletkező füst – orr,
a palacsinta sülése – szem,
lekvár töltelékként a palacsintában – nyelv,
forró palacsinta – bőr.*

A tanulók a palacsintasütés eljárását és az érzékszervek működését mindkét nyelven elmondják. A tanár úgy vezeti és irányítja a kommunikációt, hogy a tanulókat bátorítsa és kérdésekkel motiválja a másik nyelven való megszólalásra is (*kulcsszavak, fogalmak*):

*Mire használjuk az érzékszerveinket?
Mely érzékszerveinket használjuk?
Mit érzékelünk az érzékszerveinkkel?
Hogyan működik egy-egy érzékszervünk?
Hogyan sérülhetnek meg az érzékszerveink?
Mely érzékszerveinkkel érzékeljük, hogy palacsinta készül?*

1 Az óra magyar nyelven folyó részeit, közléseit dőlt betűvel jelölöm.

DOGOVOR O DELU

(izražanje stališč)

Učence sem seznanil, motiviral z navodili/napotki o tem, kaj bodo počeli in kako bodo pri svojem raziskovalnem delu preizkušali delovanje čutil:

- po skupinah ali v dvojicah so pripravili različne raziskovalne dejavnosti, pri katerih so opazovali in ugotavljali delovanje posameznih čutil,
- pomembno je, da so učenci pripravili takšne dejavnosti (eksperimente), ki so jih zanimale in so zanje izkazali interes ter jih uspešno, predvsem pa samostojno izpeljali,
- učitelj je sestavil heterogene skupine ali določil dvojice učencev, tako da je bil v komunikaciji delež obeh jezikov približno enak,
- učenci so prinesli, pripravili potrebna sredstva in pripomočke za izvajanje dejavnosti (domača naloga).

IZVAJANJE DEJAVNOSTI – eksperimentiranje

Vsak učenec, dvojica ali skupina je pripravila raziskovalno vajo – nalogo, pri kateri so sošolci preizkušali delovanje določenega čutila. Pri nalogi je bilo potrebno zapisati natančna navodila za izvedbo vaje. Vsaka skupina je izbrala vodjo, ki je usmerjal delo skupine (branje, zapisovanje navodil ...). Uporabljali so lahko različno literaturo, učbenike in delovne zvezke, internet, slovarje in slikovne aplikacije. Navodila so zapisali v obeh jezikih – določena vprašanja pa samo v slovenskem ali madžarskem jeziku.

Učenci so pripravili naslednje raziskovalne vaje:

1. Skrivnostna vrečka – preizkušali so čutilo za otip (koža).
2. Mmm, kako je dobro – preizkušali so čutilo za okus (jezik).
3. Mmm, kako diši – preizkušali so čutilo za vonj (nos).
4. Slišim – preizkušali so čutilo za sluh (ušesa).
5. Gledam in vidim – preizkušali so čutilo za vid (oči).

Vsi člani (učenci, dvojice, skupine) so rešili/opravili vse naloge na vseh postajah. Učencem sem svetoval in pomagal pri izvajanju nalog. Odgovarjali so na vprašanja. Učenci so napisali odgovore v zvezek v tistem jeziku, v katerem je bilo vprašanje postavljeno. Vzpodbujal sem tudi njihovo kreativnost pri uporabi spoznanj v vsakdanjem življenju. Vsaka skupina je morala zapisati eno vprašanje in nalogo v enem od obeh jezikov – enojezično, eno nalogo pa v obeh jezikih – dvojezično. Tako je potekalo tudi poročanje.

MEGÁLLAPODÁS A MUNKÁRÓL

(az álláspontok kifejezése)

A tanulókat bátorítom, és tájékoztatom arról, mit fognak csinálni, és hogyan vizsgálják érzékszerveik működését a kutatómunkában:

- csoportosan vagy párosan kutatási tevékenységeket végeznek, amelyek során megfigyelik egyes érzékszerveik működését,
- önálló munkájuk sikeréhez fontos, hogy a tanulók olyan tevékenységeket (kísérleteket) végezzenek, amelyekről kijelentették, hogy érdeklik őket,
- a tanár olyan vegyes csoportokat vagy párokat alakít ki, amelyekben a két nyelven folyó kommunikáció aránya nagyjából egyforma,
- a tanulók behozzák és előkészítik a tevékenységekhez szükséges eszközöket és segédleteket (házi feladat).

A TEVÉKENYSÉGEK ELVÉGZÉSE – kísérletezés

Minden tanuló, páros vagy csoport munkában elvégzi a kutatási gyakorlatot, illetve feladatot, amely során az egyes érzékszervek működését vizsgálják. A gyakorlat elvégzéséhez pontos utasítást kell írni. Minden csoport vezetőt választ, aki irányítja a csoport munkáját (utasítások olvasása, írása). Használhatnak különböző szakirodalmi anyagokat, tankönyveket, munkafüzeteket, az internetet, szótárakat és grafikus alkalmazásokat. Az utasításokat két nyelven írják meg, egyes kérdéseket pedig csak szlovénül vagy magyarul.

A tanulók a következő kutatási gyakorlatokat dolgozzák ki:

1. Titkos zacskó – a tapintás próbája (bőr)
2. Mmm, de finom – az ízlelés próbája (nyelv)
3. Mmmicsoda illat – a szaglás próbája (orr)
4. Hallom – a hallás próbája (fül)
5. Nézem és látom – a látás próbája (szem)

Minden tag (tanuló, páros, csoport) elvégzi az összes feladatot, minden állomáson. A tanár tanácsokkal segíti a feladatok elvégzését. Kérdésekre válaszolunk. A választ azon a nyelven írják a füzetbe, amelyen a kérdés elhangzik. Minden csoportnak kell egy kérdést és egy feladatot alkotnia szlovén vagy magyar nyelven, ezen kívül pedig egy feladatot kétnyelvűen. Így történik a jelentés is.

1. Skrivnostna vrečka – čutilo za tip (koža)

Učenec je zavezanih oči potegnil iz vrečke štiri različne predmete. Predmete je otipal in jih poimenoval ter opisal posamezne lastnosti (*oblika, velikost, material*). Sošolec/sošolka je v tabelo sproti zapisoval/a ugotovitve. Nato si je lahko odvezal oči in ugotovil, ali je pravilno poimenoval in opisal predmete iz vrečke. Po ponovnem ogledu predmetov je tabelo dopolnil z novimi ugotovitvami. Nove ugotovitve je zapisal z drugo barvo.

2. Mmm, kako je dobro – čutilo za okus (jezik)

Učenec je imel pred sabo 4 lončke, v katerih so bile različne tekočine. S pomočjo slamice je poskušal ugotoviti, kakšen okus ima tekočina. Na dnu lončka je bil napisan okus, ki ga je skušal učenec prepoznati. Po opravljenem poizkusu je odgovoril na vprašanja, katero čutilo je uporabil za okušanje, kateri okus je najhitreje prepoznal in kako je bil pri okušanju uspešen. V preprosto sliko - silhueto jezika - je označil ali pobarval tisti del jezika, na katerem je zaznal določen okus.

3. Mmm, kako diši – čutilo za vonj (nos)

Na mizi je bilo 12 posodic (6 posodic je bilo označenih s številkami, 6 s črkami), v katerih je bilo 6 različnih snovi (začimbe, parfum, ipd.). Naloga učencev je bila, da so prepoznali snov v posodici in ji poiskali par. Svoje ugotovitve so zapisali v priloženo tabelo (kateri vonj si najprej prepoznal, kateri vonj ti je najbolj všeč in zakaj ...).

4. Slišim – čutilo za sluh (ušesa)

Učenci so imeli na mizi posodice, v katerih so bili različni predmeti (fižol, riž, bučke, vžigalice, moka, kovanci ...). Posodice so stresali in ugotavljali, katere posodice predstavljajo par. Po stresanju so zapisali/opisali zvoke, ki so jih slišali. Ugotavljali so, ali so slišali bolje, če so postavili dlan za svoj uhelj ali pred njega. Lahko pa so z dlanjo uho tudi prekrili. Odgovarjali so, kdaj so slišali enako kot prej, boljše ali slabše.

5. Gledam in vidim ... čutilo za vid (oči)

Učencem sem pripravil slike z motivi, ob katerih so odgovarjali na vprašanja. Svoje odgovore so nato primerjali med sabo.

1. Titokzacskó – a tapintás próbája (bőr)

A tanuló bekötött szemmel négy különböző tárgyat vesz ki a zacskóból. Megtapogatja és megnevezi őket, leírja jellemzőiket (*forma, nagyság, anyagminőség*). Tanulótársa egyidejűleg egy táblázatba írja megállapításait. Utána leveszi a szemkötőt, és megállapítja, hogy helyesen nevezte-e meg és írta-e le a zacskóból kivett tárgyakat. Megállapításaival kiegészíti a táblázatot. Az új megállapításokat más színnel írja be.

2. Mmm, de finom – az ízlelés próbája (nyelv)

Négy tégely áll a tanuló előtt, különböző folyadékokkal. Szívószállal megkóstolja őket. A tégely aljára van írva az íz, amit a tanuló megpróbál kitalálni. A kísérlet végén válaszol a kérdésre, hogy melyik érzékszervét használta az ízleléshez, melyik ízt ismerte fel a leghamarabb, és hogyan sikerült elvégeznie a kísérletet. A nyelv egyszerű vázlatos rajzán megjelöli vagy kiszínezi azt a területet, amely érzékeli az adott ízt.

3. Mmmicsoda illat – a szaglás próbája (orr)

12 edény áll az asztalon (6 számozott és 6 betűjeles), amelyekben hatféle anyag (fűszer, illatszer stb.) van. A tanuló feladata az, hogy felismerje az edényekben levő anyagokat, és megtalálja a párokat. A tanulók megállapításaikat a kiosztott táblázatba írják (melyik illatot ismerték fel először, melyik tetszett a legjobban és miért, stb.).

4. Hallom – a hallás próbája (fül)

A tanulók előtt az asztalon edények állnak, bennük különböző tárgyak (bab, rizs, kötőtű, gyufa, liszt, fémpénz stb.). Megrázogatják őket, és megkeresik a párokat. Rázogatás közben körülírják és lejegyzik, mit hallanak. Megállapítják, hogy a fülükre helyezett tenyérrel vagy anélkül hallják-e jobban. Akár teljesen el is takarhatják a fülüket. Válaszolnak a kérdésre, mikor hallottak ugyanúgy, jobban vagy rosszabbul.

5. Nézem és látom – a látás próbája (szem)

A tanár motívumokat ábrázoló képeket mutat a tanulóknak, akik válaszolnak kérdéseire. Összehasonlítják egymás válaszait.

POROČANJE - zaključek

V plenarnem delu so učenci poročali o svojih spoznanjih: kaj jim je bilo težko narediti, kje so pričakovali težave, kako so jih rešili, kaj pomenijo njihova spoznanja. Vsi učenci so poročali o delu svoje skupine, dvojice. Jezik, v katerem so poročali, je bil poljuben – slovenski ali madžarski, lahko pa so poročali tudi dvojezično. Učenci so večinoma poročali v tistem jeziku, v katerem se običajno sporazumevajo. Predstavili so svoja razmišljanja, načrtovanje in izvedbo – pripravo vaje. Učence sem spodbujal, da so odgovarjali v obeh jezikih in pokomentirali naloge, ki so jih pripravili sošolci. Učenci so dobili povratno informacijo o uspešnosti svojega dela tudi od učitelja.

EVALVACIJA

Učenci so bili pri tako izbrani obliki dela zelo kreativni in ustvarjalni, potrebna pa je bila pozornost in osredotočenost na zastavljene cilje. Tematika jim je blizu, zato so imeli tudi dobro predznanje, ki so ga zlahka uporabili pri raznih dejavnostih - etapah skozi učni proces. Takšen pouk temelji na skupinskem pouku oziroma na delitvi oddelka na majhne učne skupine, ki pri dvojezičnem poučevanju kažejo pozitivne učinke:

- noben jezik ni v podrejenem položaju,
- s hkratnim/sočasnim delom skupin zagotovimo racionalno raba časa in enak položaj obeh jezikov,
- izoblikuje se pozitiven odnos učencev do učenja obeh jezikov,
- učitelj načrtuje vsebine in naloge za posamezne etape pouka tako, da upošteva sporazumevalno zmožnost učencev v slovenskem in tudi madžarskem jeziku.



PRILOGA: prilogo najdete na naslednji strani

BESZÁMOLÓ - lezárás

A plenáris részben a tanulók beszámolnak felismeréseikről: mit találtak nehéznek, hol számítottak nehézségekre, és hogyan oldották meg őket, mit jelentenek felismeréseik. Minden tanuló beszámol a páros vagy a csoport munkájáról. Szabadon választják meg, melyik nyelven – szlovén, magyar, vagy akár mindkettőn – számolnak be. A tanulók általában azon a nyelven számolnak be, amelyet általában használnak. Elmondják gondolataikat a gyakorlat megtervezéséről, előkészítéséről és kivitelezéséről. A tanár időnként bátoríthatja őket, hogy mindkét nyelven megszólaljanak, és fűzzenek kommentárt az társaik által elvégzett feladatokhoz. A tanulók a tanártól is kapnak visszajelzést munkájuk sikerességéről.

ÉRTÉKELÉS

A gyakorlatok során a tanulóim általában nagyon kreatívak és aktívak. Ügyelni kell arra, hogy a feladat céljaira figyeljenek. A téma közel áll hozzájuk, így előzetes ismereteik is vannak, amelyek könnyen hasznosíthatók a különböző tevékenységek során a tanulási folyamatban. A tanulás csoportokban vagy kiscsoportokban folyik, ami a kétnyelvű oktatás esetén a következő előnyökkel jár:

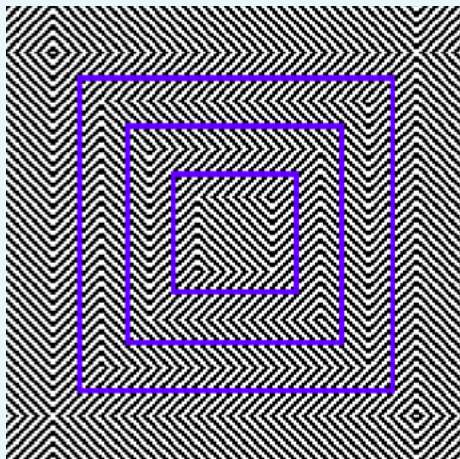
- egyik nyelv sem kerül alárendelt helyzetbe,
- a párhuzamosan dolgozó csoportoknak köszönhetően jól lehet az idővel gazdálkodni, és biztosított a két nyelv egyenrangúsága,
- pozitív viszony alakul ki a tanulóknál mindkét nyelv tanulása iránt,
- a tanár úgy tervezi meg a tananyagot és a feladatokat, hogy figyelembe veszi a tanulók szlovén és magyar kommunikációs készségeit és képességeit.



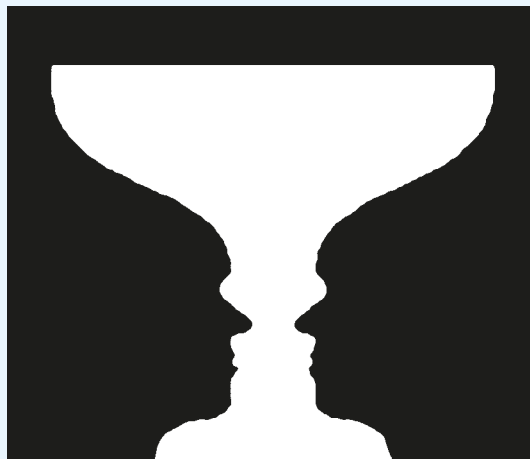
MELLÉKLET: a melléklet a következő oldalon található

PRILOGE: GLEDAM IN VIDIM

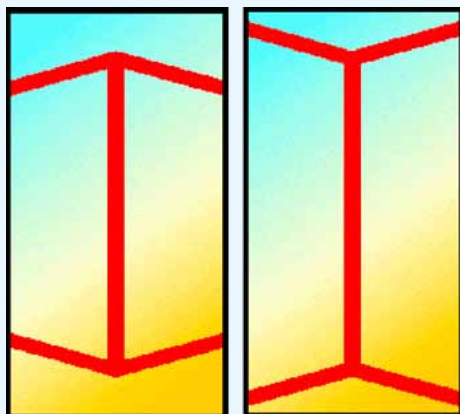
A) Ali so črte na kvadratih krive ali ravne?



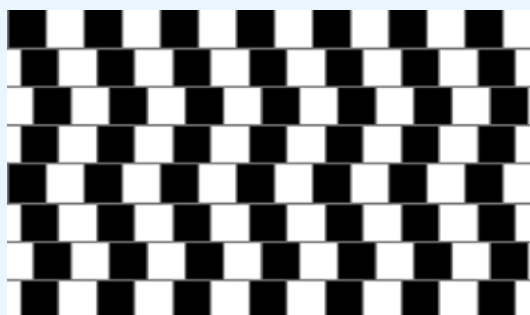
B) Kaj vidiš na sliki?



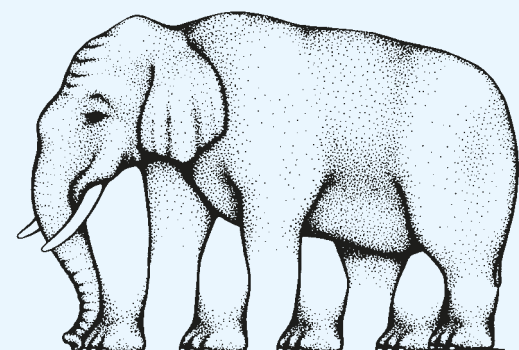
C) Katera črta je daljša?



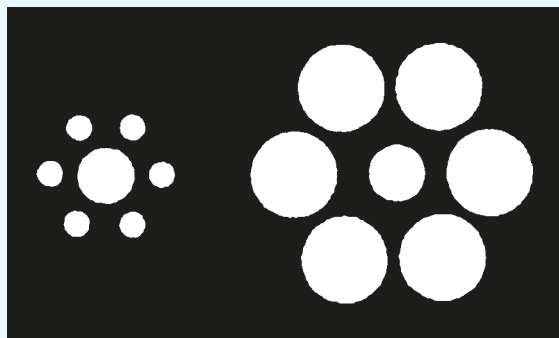
D) Ali so vmesne črte krive ali ravne?



E) Koliko nog ima slon?

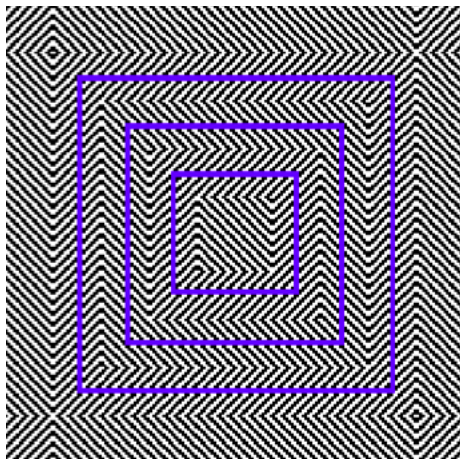


F) Katera točka v sredini je večja?

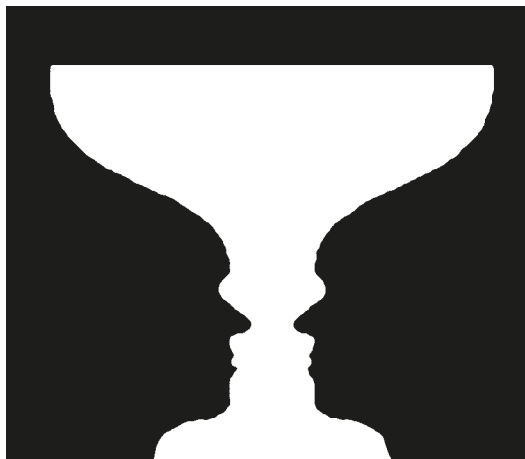


MELLÉKLET: NÉZEM ÉS LÁTOM

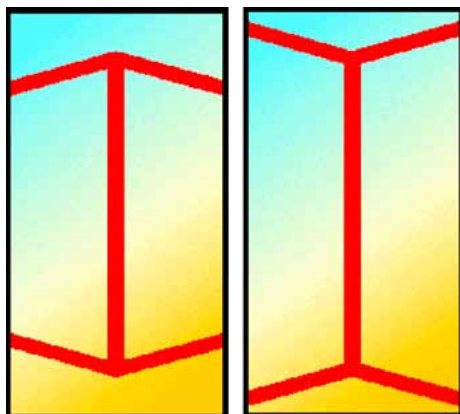
A) Egyenesek vagy ferdek a négyzetek vonalai?



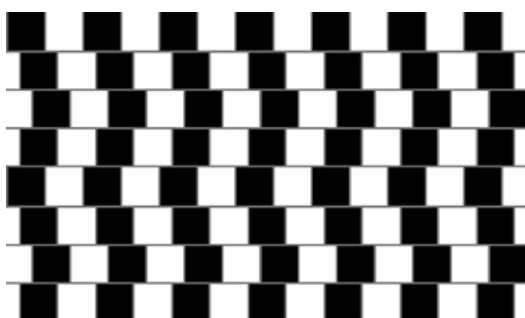
B) Mit látsz a képen?



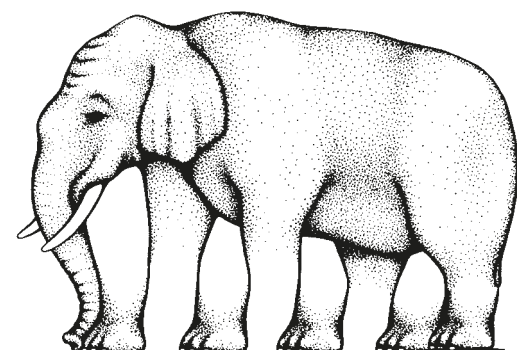
C) Melyik vonal hosszabb?



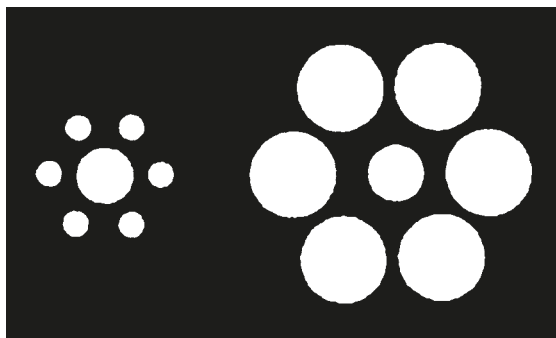
D) Egyenesek vagy ferdek a közbenső vonalak?



E) Hány lába van az elefántnak?



F) A középen álló pontok közül melyik a nagyobb?



Tematski sklop: Življenje na gradu

VZGOJNO-IZOBRAŽEVALNI CILJI:

Učenci:

- spoznajo in razumejo življenje v srednjeveškem gradu,
- spoznavajo življenje ljudi v preteklosti in ga primerjajo z današnjim,
- se znajo orientirati v času in prostoru,
- znajo razvijati aktivne oblike dela in raziskovati preteklost (s pomočjo literature, virov, obiska muzeja),
- razumejo, kaj vpliva na družbeni razvoj (razvoj znanosti, tehnologije, razmerij med ljudmi),
- spoštujejo, ohranjajo pozitivno tradicijo (šege, kulturne spomenike ...).

Učne metode:

razlaga, pripovedovanje, opis, poročanje, pogovor, grafična in pisna dela, delo z besedilom, opazovanje, kazanje, demonstracija, reševanje problemov, praktično delo, delo z IKT, ekskurzija

Učne oblike:

frontalna, individualna, delo v dvojicah

Družboslovne dejavnosti in spretnosti:

opisovanje, izmenjava mnenj, pogovor ob različnem gradivu, raziskovanje po spletu, določanje, načrtovanje, zbiranje podatkov, beleženje ugotovitev, primerjanje, razvrščanje, uvrščanje, urejanje, sklepanje, analiziranje, komuniciranje

Ključne besede: srednji vek, grad, obramba, vitez

Tot Slavinec Marija | Göntérházi Kétnyelvű Általános Iskola

Társadalom, 5. osztály

Témakör: Élet a várban¹

OKTATÁSI-KÉPZÉSI CÉLOK:

A tanulók:

- megismerik és megértik, milyen az élet egy középkori várban,
- megismerik az emberek életét a múltban, és összehasonlítják a mai élettel,
- tudnak időben és térben tájékozódni,
- képesek aktív munkaformákat kialakítani és kutatni a múltat (irodalom, más források, múzeumlátogatások alapján),
- megértik, mi befolyásolja a társadalmi fejlődést (a tudomány, a technika, az emberek közötti kapcsolatok fejlődését),
- tisztelik és őrzik a pozitív hagyományokat (szokásokat, műemlékeket stb.).

Tanulási módszerek:

magyarázat, elbeszélés, leírás, jelentés, beszélgetés, grafikus és írásos munka, szöveg feldolgozása, megfigyelés, bemutatás, demonstrálás, feladatok megoldása, gyakorlati munka, infokommunikációs eszközök használata, kirándulás.

Tanulási formák:

előadás, egyéni munka, páros munka.

Társadalomtudományi tevékenységek és készségek:

leírás, véleménycsere, beszélgetés különféle anyagok kapcsán, böngészés a világhálón, meghatározás, tervezés, adatgyűjtés, a megállapítások feljegyzése, összehasonlítás, osztályozás, besorolás, rendszerezés, következtetés, elemzés, kommunikálás

¹ Az óra magyar nyelvű részeit, közléseit dőlt betűvel jelölöm.

KLJUČNA VPRAŠANJA IN NALOGE:

- Zakaj so začeli graditi gradove in kako so se spreminjali skozi čas?
- Kako so dečki postali vitezi?
- Primerjaj viteza, rimskega vojščaka in sodobnega vojaka.
- Primerjaj življenje grajskih gospa in gospodičen z današnjim življenjem deklic in žensk.

Potek dela:

MOTIVACIJA

O življenju na gradu imajo učenci že kar nekaj predznanja. Gradove in njihove ostanke vidijo v pokrajini, precej je knjig, televizijskih oddaj, umetnostnih in poljudnoznanstvenih na temo gradov, življenje na gradu pa so spoznavali tudi v prejšnjih razredih pri spoznavanju okolja. Ker imajo učenci o življenju na gradu pogosto tudi precej nepravilnih predstav (kraljeviči, kraljične, pravljичno življenje na gradu ...), je najpomembnejša naloga, da preverimo dejansko predznanje učencev o tej temi.

Učence (v obeh jezikih) seznanim z vsebino snovi, ki je na vrsti za obravnavo. To pa je ŽIVLJENJE NA GRADU v srednjem veku.

Vprašam jih, kaj že vedo o tej temi, od kod to vedo in kako so do teh spoznanj prišli ter kaj jih v zvezi s to snovjo najbolj zanima in o čem bi radi čim več izvedeli.

Učenci so spontano povedali svoja razmišljanja, vedenja, zanimanja, želje in interese. Govorili so poljubno in spontano – vsak odgovor, vsako razmišljanje sem sprejela, bodisi v madžarskem ali slovenskem jeziku.

Večina učencev je govorila o spoznanjih, ki so si jih pridobili ob poslušanju in branju različnih pravljic (Pepelka, Trnuljčica, Obuti maček, Notredamski zvonar ...). Nekateri so pripovedovali o oddajah na televiziji, o različnih filmih, ki so prikazovali življenje ljudi v srednjem veku, o srednjeveških oblačilih. Ena učenka pa je pripovedovala o življenju na srednjeveškem gradu, saj ima doma knjigo, ki govori o tem. Tako so postali učenci zelo radovedni in polni pričakovanj, kaj vse bodo še izvedeli o tej zanimivi temi.

Kulcsszavak: középkor, vár, védelem, vitéz.

KULCSKÉRDÉSEK:

Miért kezdtek várakat építeni, és hogyan változott ez az idők folyamán?

Hogyan lettek a gyerekekből vitézek?

Hasonlítsd össze a vitézt a római katonával és egy mai katonával!

Hasonlítsd össze a várakban élő kisasszonyok és várhölgyek életét a mai lányokéval és asszonyokéval!

Az óra menete:

MOTIVÁLÁS

A tanulók már rendelkeznek némi előismeretekkel a várbeli életről. A térségben már láttak várakat és várromokat; könyvekből, tévéműsorokból, művészeti és tudományos népszerűsítő előadásokból megismerhették a várakat és az ott folyó életet; a környezetismeret tantárgy keretében az előző években is ismerkedtek ezzel a témával. Mivel a tanulóknak téves elképzeléseik is vannak a vári életről (királyfiak és királykisasszonyok, mesevilág...), a legfontosabb feladat az volt, hogy felmérjem a tényleges előtudást.

A tanulókkal (mindkét nyelven) ismertettem a feldolgozandó tananyagot, ami az Élet a középkori várban.

Megkérdeztem, mit tudnak erről a témáról, honnét tudják, hogyan jutottak ezeknek az ismereteknek a birtokába, mi érdekli őket a leginkább ebben a témában, és mit szeretnének tanulni róla.

A tanulók spontán módon beszéltek gondolataikról, ismereteikről, érdeklődésükről. Szabadon és önként beszéltek, minden választ elfogadtam.

A tanulók többsége mesehallgatási és -olvasási élményeiről számolt be (Hamupipőke, Hófehérke, Csizmás kandúr, a Notre Dame-i toronyőr stb.). Néhányan tévéműsorokból és filmekből szereztek ismereteket a középkori életről és ruházatról, és ezekről beszéltek. Egy lány pedig a középkori vári életről beszélt, amiről egy könyvben olvasott.

UGOTAVLJANJE PREDZNANJA IN INTERESOV

Učencem sem razdelila učne liste z vprašanji, s katerimi sem želela izvedeti več podrobnosti in ugotoviti interese vsakega posameznika.

Vsak učenec izpolni učni list, na katerem so vprašanja, ki preverjajo njihovo predznanje in njihove interese. Učni list je dvojezičen, učenci ga izpolnjujejo v jeziku, ki jim je bolj blizu – v katerem se lažje izražajo. **(priloga 1)**

Ko so učenci izpolnili učni list, so svoje odgovore predstavili sošolcem. Po predstavitvi smo se skupno pomenili o slišnem in učenci so sami utemeljili svoja razmišljanja. V kolikor sami niso znali povedati utemeljitve (učenci s posebnimi potrebami), so jim sošolci priskočili na pomoč in jim pomagali.

Nekatere odgovore smo tudi prevedli.

Na ta način smo razvijali logično mišljenje vseh učencev v razredu. Vsa ta razmišljanja so potekala spontano in dvojezično. Sama sem vodila diskusijo in prevedla ter dodatno razložila določene izraze.

Potem ko so vsi učenci izrazili svoje interese in sem dobila popolno sliko o predznanju učencev in o tem, kaj jih najbolj zanima, smo se lotili pridobivanja znanja.

Seznanila sem jih z nalogo – Vsak učenec bo pripravil predstavitev tistega, kar ga najbolj zanima in kar se mu zdi najbolj zanimivo.

Učenci so izrazili svoje interese, ki so bili sledeči:

- vitezi,
- stanovalci gradov (osebje),
- predstavitev najstarejšega gradu na Slovenskem,
- predstavitev izbranega gradu,
- predstavitev lokalnega gradu.

NAČRTOVANJE DELA

Učenci so na učni list zapisali, kaj jih najbolj zanima in kako bodo do novih spoznanj prišli.

Nato smo analizirali vsak načrt posebej in ugotavljali, v čem je ta načrt boljši od

A tanulók a bevezető beszélgetésnek köszönhetően érdeklődve vártak, mit fognak még megtudni erről az érdekes témáról.

AZ ELŐZETES ISMERETEK ÉS AZ ÉRDEKLŐDÉS FELMÉRÉSE

A tanulóknak munkalapot osztottam ki olyan kérdésekkel, amelyekkel további részleteket kívántam megtudni az egyes tanulók előzetes ismereteiről és érdeklődésére számot tartó témákról.

Mindegyik tanuló kitöltötte az előzetes ismeretekre és érdeklődési területekre vonatkozó kérdéseket tartalmazó munkalapot. A munkalap kétnyelvű, és a tanulók azon a nyelven töltötték ki, amely közelebb áll hozzájuk, amelyiken könnyebben ki tudják fejezni magukat (**1. melléklet**).

A munkalap kitöltése után válaszaikat bemutatták a többi tanulónak. A bemutatást követően megbeszéltük a hallottakat, és a tanulók megindokolták a kérdésekre adott válaszaikat. Ha nem tudták maguk elmondani indokaikat (sajátos nevelési igényű tanulók esetén), társaik segítettek nekik ebben. Ezzel fejlesztettük az osztály tanulóinak logikus gondolkodását. Mindez spontán módon és két nyelven folyt. A beszélgetést magam moderáltam, szükség esetén fordítottam is, és megmagyaráztam egyes kifejezéseket.

Miután a tanulók megjelölték, hogy mi érdekli őket, és teljes képet kaptam előzetes ismereteikről, hozzáfogtunk az új ismeretek megszerzésének megtervezéséhez.

Elmondtam nekik, hogy mi a feladatuk – minden tanuló előadást készít arról, ami a leginkább érdekli, és leginkább felkeltette a kíváncsiságát.

A tanulókat érdeklő témák a következők voltak:

- vitézek,
- várlakók,
- a legrégebbi szlovén vár bemutatása,
- egy kiválasztott vár bemutatása,
- a helyi vár bemutatása.

A MUNKA MEGTERVEZÉSE

A tanulók felírták a munkalapra, mi érdekli őket leginkább, és hogyan fognak arról többet megtudni. Minden tervet megvitattunk és értékeltünk. Megbeszéltük, hol és hogyan találják meg a házi feladatukhoz szükséges adatokat.

drugega. Ugotavljali smo, kako bi lahko prišli do podatkov, ki jih potrebujejo za svoje domače delo.

Najpogostejši odgovori učencev so bili sledeči:

- iz knjig,
- iz enciklopedije,
- z interneta,
- šli bi na grad,
- šli bi v muzej.

Po ugotavljanju različnih načinov so se morali učenci sami odločiti, kateri način je za njih najbolj sprejemljiv in kje bodo dobili največ informacij s tistega področja, ki jih najbolj zanima.

Na ta način sem spodbujala učence k razmišljanju in samostojnemu odločanju o tem, kako se lahko znajdejo in pridejo do različnih spoznanj. Učenci so začeli razmišljati o tem, kje so že zasledili literaturo, v kateri so podatki o življenju ljudi na gradu v srednjem veku.

Določeni učenci so dejali, da imajo takšne knjige doma, drugi so se spomnili, da obstajajo takšne knjige tudi v knjižnici. Tretji pa kar prisegajo na internet in so mnenja, da tam res najdeš vse, kar potrebuješ.

ZBIRANJE GRADIVA, PODATKOV IN VIROV

Učenci so prinesli v šolo knjige, literaturo in informacije s podatki, ki so jih pri nadaljnjem delu potrebovali.

Skupaj smo obiskali tudi pokrajinski muzej in si ogledali stalno razstavo. Tam so učenci lahko videli »v živo« predmete iz preteklosti (iz srednjega veka, pred srednjim vekom, po srednjem veku). Ves ta videni material so medsebojno primerjali in si ustvarili svoje mnenje o uporabnosti ter namembnosti predmetov. Spoznali so razvoj skozi stoletja in način življenja ljudi. Lahko so se vživeli v vlogo ljudi v starem veku, nato pa v vlogo ljudi v srednjem veku ter v vlogo in življenje ljudi v začetku novega veka.

Prisostvovali smo tudi učni uri, kjer nam je kustos muzeja predstavili nekaj gradov iz srednjega veka.

A tanulók leggyakoribb válaszai a következők voltak:

- könyvekből,
- lexikonból,
- az internetről,
- ellátogatnak a várba,
- elmennek a múzeumba.

A különféle módszerek megismerése után a tanulóknak maguknak kellett eldönteniük, melyiket tartják a leginkább elfogadhatónak, és melyikkel kaphatják meg a legtöbb információt az őket érdeklő területekről. Ezáltal gondolkodásra és döntéshozatalra készítettem

őket. Egyes tanulók kijelentették, hogy van otthon ilyen témájú könyvük, mások megemlítették, hogy a könyvtárban is vannak ilyen könyvek. Ismét mások az internetet nevezték meg adatforrásként.

ANYAG-, ADAT- ÉS FORRÁSGYŰJTÉS

A tanulók a keresett információkat tartalmazó könyvekkel és információkkal jönnek az iskolába. Ellátogattunk a tartományi múzeumba is, ahol megtekintettük az állandó kiállítást. Ott a tanulók élőben láthatták a múltból (a középkorból, valamint az azt megelőző és követő korokból) származó tárgyakat. A látott anyagokat összehasonlították, és véleményt alkottak használhatóságukról és rendeltetésükről. Megismerték az évszázadokat áthidaló fejlődést és azt, hogyan éltek az emberek régen. Bele tudták élni magukat az ókori, középkori és kora újkori ember szerepébe.

Múzeumpedagógiai órán is részt vettünk, amelyen néhány középkori várat mutattak be nekünk.

A következőket tudtuk meg:

- hol épültek a várak,
- hogyan védték őket az ellenségtől,
- kik és hogyan védték a várakat,
- milyen fegyvereket használtak,
- kik voltak a leggyakoribb ellenségek,
- hogyan éltek a várurak,
- mit csináltak a gyerekek,
- milyen helyiségeik voltak és milyen berendezési tárgyakkal,
- milyen személyzet szolgált a várban, és mi volt a munkája,

Izvedeli smo:

- kje so bili gradovi zgrajeni,
- kako so bili zavarovani pred vdorom sovražnika,
- kdo in kako so branili gradove,
- kakšno orožje so uporabljali,
- kateri so bili najpogostejši sovražniki,
- kakšno je bilo življenje graščakov,
- kaj so počeli otroci,
- kakšne prostore so imeli in kakšna je bila njihova oprema,
- katero osebje je bilo na gradu in kaj so delali posamezniki,
- kje in kaj so kuhali,
- kako so se zabavali.

NAČIN PREDSTAVITVE

Učenci so se samostojno odločili za način predstavitve izbrane teme. Odločali so se lahko med PowerPointom, plakatom, referatom ... Tudi jezik, ki so si ga izbrali za predstavitev, je poljuben – lahko je le v slovenskem ali v madžarskem jeziku, lahko pa je predstavitev potekala dvojezično.

Učencem sem seveda pomagala pri teh odločitvah in jih spodbujala ter jim dajala še dodatna navodila in nasvete. Opozorila sem jih na to, da bodo po vsej verjetnosti prebrali veliko literature, a iz tega bodo morali izluščiti le najpomembnejše podatke, ki jih bodo predstavili svojim sošolcem. Pokazala sem jim tudi primer na internetu, kjer je predstavljen določen grad, o njem pa je veliko napisanega. Nas je zanimal le čas gradnje, kako je grajen, kje je grajen, iz česa je grajen, kako velik je, katere so njegove značilnosti, itd.

POROČANJE

Ko je prišel čas za predstavitev nalog, ki so jih učenci naredili doma, sem jih opozorila na to, da se naj med sabo dobro poslušajo, saj si bodo morali zapomniti čim več novih informacij.

Po predstavitvi vsakega posameznika smo se temeljito pogovorili o slišnem in učenci so sami postavljali vprašanja v zvezi s temo. Če kdo česa ni razumel, je vprašal. V kolikor poročevalec ni znal sam odgovoriti/pojasniti, smo mu pomagali in po potrebi tudi prevedli v drugi jezik.

- hol és mit főztek,
- hogyan szórakoztak.

A BEMUTATÁS MÓDJÁ

A tanulók önállóan döntenek el a kiválasztott téma bemutatásának módját. Választhatnak PowerPointot, plakátot, kiselőadást stb. A bemutatás nyelvét is szabadon megválaszthatják – lehet szlovén, magyar, vagy akár mindkettő.

A tanulóknak természetesen segítetttem ezekben a döntésekben, bátorítással és dicsérettel, valamint útmutatásokkal és tanácsokkal. Figyelmeztettem őket, hogy minden valószínűség szerint sok könyvet kell átböngészniük, és ezekből ki kell szűrniük a leglényegesebb adatokat, amelyeket társaiknak is bemutatnak majd. Mutattam nekik egy internetes forrást, amely egy várat mutat be hosszan, minket azonban csak az érdekel, hogy hogyan épült, hol és milyen anyagból, mekkora, mik a főbb jellemzői és tulajdonságai stb.

JELENTÉS

Amikor eljött a házi feladat bemutatásának ideje, megkértem a tanulókat, hogy figyeljenek egymásra, hogy minél több új információt jegyezzenek meg. Az egyes előadások után megbeszéltük a hallottakat, és a tanulók további kérdéseket tettek fel. Ha valaki valamit nem értett meg, rákérdezett. Ha a beszámoló tanuló maga nem tudott válaszolni, segítettünk neki, például magyarra fordítással.

Ezt követte a hallottak összehasonlítása és osztályozása.

- Mi volt a hasonló a várakban, és miben különböztek?
- Miben különbözött a régi korok embere és a mai ember életmódja?
- Mi a különbség a vitézek és a mai katonák között?
- Milyen következtetéseket lehet levonni a várbeli és a mai életről?

A tanulók a következő kérdésekre adott válaszok szerint készítették el beszámolójukat:

A vár bemutatása:

- Hol található?
- Mikor épült?
- Ki építette?
- Miből épült?

Sledilo je primerjanje in razvrščanje slišane.

- Kaj je bilo podobnega med gradovi in v čem so se razlikovali med sabo?
- V čem se je življenje ljudi razlikovalo od življenja ljudi v starem veku in od današnjega življenja?
- Kakšna je razlika med vitezi in današnjimi vojaki?
- Kaj bi zaključili o življenju na gradu in o današnjem življenju?

Učenci so svoje predstavitve izpeljali z odgovori na naslednja vprašanja:

Predstavitev gradu:

- Kje se nahaja?
- Kdaj je bil zgrajen?
- Kdo ga je zgradil?
- Iz česa je zgrajen?
- Kako je bil zavarovan?
- Katere so njegove največje znamenitosti in posebnosti?
- Zakaj si ga je vredno ogledati?
- Kaj je danes v njem?
-

Predstavitev vitezov

- Kdo so bili vitezi?
- Kako so se šolali?
- Kakšno je bilo njihovo življenje?
- Kakšna je bila njihova oprema?
- Kaj vse se je dogajalo na viteških bojih in turnirjih?

Predstavitev osebja na gradu

- Učenec našteje osebje na gradu in ga predstavi (graščak, graščakova žena, služinčad, kuhar, duhovnik, pisar, dvorni zabavljač, spletična, čuvaj pečatov, orožar, vrtnar, kletar ...).

REKONSTRUKCIJA ZNANJA

Vsak izmed učencev je povedal, kako je bil zadovoljen s predstavitvijo svojega sošolca. Najprej so pohvalili tisto, kar se jim je zdelo pomembno in zanimivo, nato pa so povedali tudi, kaj so pogrešali in kaj bi oni naredili drugače.

Opozorila sem jih, da ne smejo sošolcev grajati ali preveč kritizirati. Razpravo sem usmerjala v smeri pomoči sošolcem, k popravljanju pomanjkljivosti in dopolnjeva-

- Hogyan biztosították a védelmét?
- Melyek a legfontosabb nevezetességei és jellemzői?
- Miért érdemes megtekinteni?
- Mi található ma benne?

A vitézek bemutatása:

- Kik voltak a vitézek?
- Hol jártak iskolába?
- Milyen volt az életük?
- Milyen volt a felszerelésük?
- Mi minden történt a vitézi párbajokon és tornákon?

A vár személyzetének bemutatása:

- Sorold fel és mutasd be a várban élő személyeket (várúr, a várúr felesége, cselédség, szakács, lelkész, írnok, udvari bohóc, komorna, pecsétőr, fegyverkovács, kertész, pincemester stb.)!



© 2012, RTV Slovenija, Studio madžarskih programov/Magyar Műsorok Studioja & Peter Orban

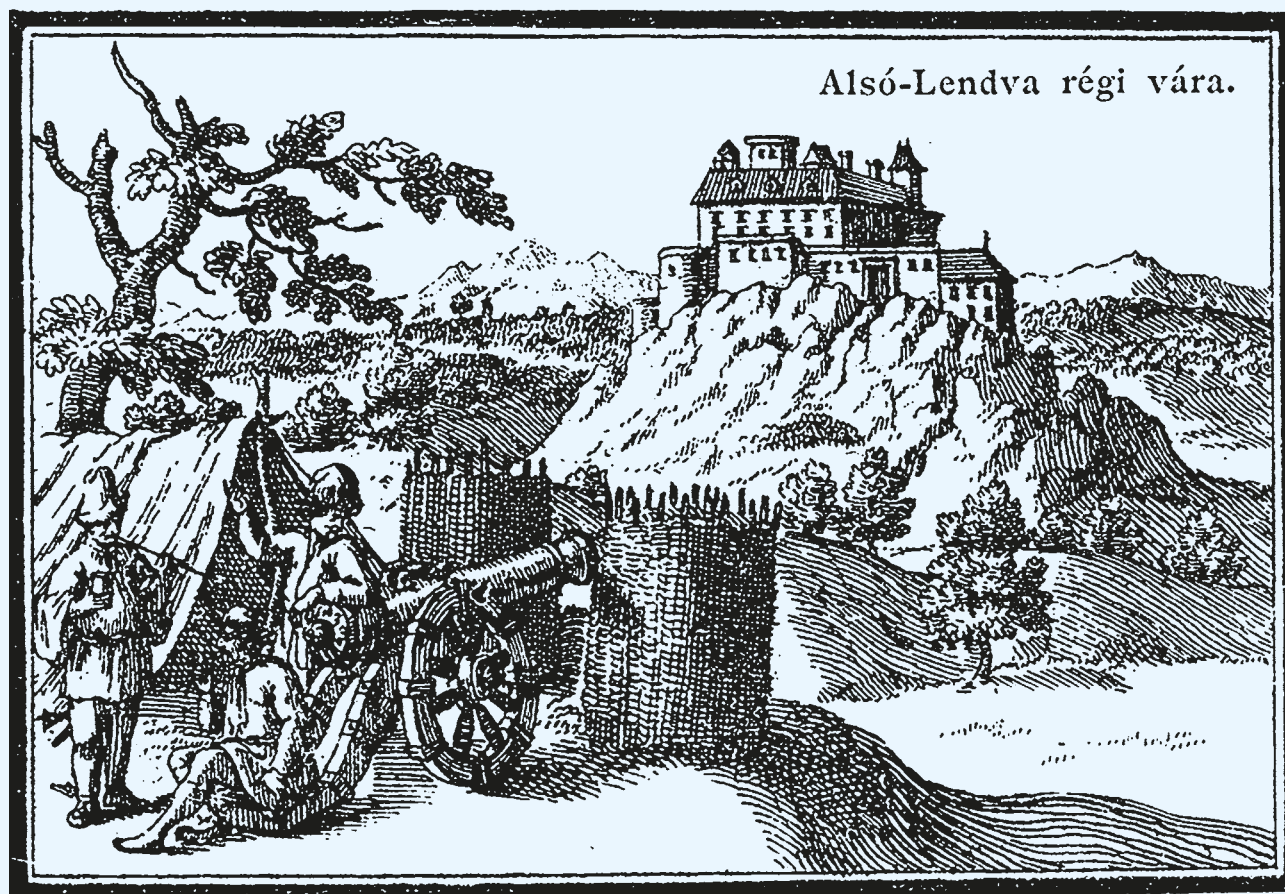
Dolnjelendavski grad, 1603. Prizor iz kratkega animiranega filma *Piroska Bánffy in Mihael Hadik* (del dokumentarno-igranega filma *Utrinki iz zgodovine Lendave*, 2012). / Az alsólendvai vár 1603-ban. Egy jelenet a *Bánffy Piroska és Hadik Mihály* című animációból, a *Pillanatképek Lendva történetéből* c. 2012-ben készült dokumentumfilmből.

nju ter nadgrajevanju povedanega. Na ta način so dobili občutek za to, kaj je bilo v njihovi predstavitvi najbolj pomembno in zakaj.

Tudi jaz sem jim predstavila najpomembnejše dogodke iz življenja na gradu in na sploh v srednjem veku.

Vse ključne besede smo spoznali v obeh jezikih:

- srednji vek – *középkor*,
- grad – *vár*,
- vitez – *vitéz*,
- oporoda – *végrendelet*,
- paž – *apród*,
- obramba – *védelem*,
- dvizni most – *felvonóhíd*,
- obzidje – *mellvéd*,
- vodni jarek – *vizesárok*,
- osebje na gradu – *várszemélyzet*,
- spletična – *komorna*,
- srednji vek – *srednji vek*.



Nekdanji grad Dolnje Lendave / Alsólendva régi vára. Vir / forrás: www.gml.si

A TUDÁS REKONSTRUÁLÁSA

Mindegyik tanuló elmondta, mennyire tetszett neki társa előadása vagy bemutatója. Először megdicsérték, amit fontosnak és érdekesnek találtak, majd elmondták, hogy mit hiányoltak, és mit csináltak volna másként. Kértem, hogy ne gúnyolják, vagy kritizálják túl szigorúan társaikat. A beszélgetést az osztálytársak kölcsönös segítségnyújtása, a hiányosságok kijavítása és kiegészítése, valamint a gondolatok továbbépítése felé tereltem. Ily módon a tanulók ráéreztek, mi volt a legjobb az előadásukban és miért.

Tanítóként magam is tartottam előadást a várbeli és általában a középkori élet legfontosabb eseményeiről.

A kulcsszavakat mindkét nyelven megismertük:

- srednji vek – *középkor*,
- grad – *vár*,
- vitez – *vitéz*,
- oporoda – *végrendelet*,
- paž – *apród*,
- obramba – *védelem*,
- dvizni most – *felvonóhíd*,
- obzidje – *mellvéd*,
- vodni jarek – *vizesárok*,
- osebje na gradu – *várszemélyzet*,
- spletična – *komorna*.

Ezt követte a hallottak összehasonlítása és osztályozása. A tanulók azon a nyelven válaszoltak, amelyen a kérdés elhangzott.

- Mi volt a hasonló a várakban, és miben különböztek?
- Miben különbözött a középkori ember életmódja az ókori és a mai emberétől?
- Mi a különbség a vitézek és a mai katonák között?
- Milyen következtetéseket lehet levonni a várbeli és a mai életről?

ZÁRÁS

A tanulók munkalapot kaptak (2. melléklet), amelyet önállóan töltöttek ki. A válaszokat a kérdésben megjelölt nyelven írták. Segítettem azoknak, akiknek a két nyelv bármelyikével gondja volt.

Sledilo je primerjanje in razvrščanje slišane. Učenci so odgovarjali v jeziku, v katerem so dobili vprašanje.

- Kaj je bilo podobnega med gradovi in v čem so se razlikovali med sabo?
- V čem se je življenje ljudi v srednjem veku razlikovalo od življenja ljudi v starem veku in od današnjega življenja?
- *Kakšna je razlika med vitezi in današnjimi vojaki?*
- *Kaj bi zaključil o življenju na gradu in o današnjem življenju?*

ZAKLJUČEK

Učenci so dobili učni list (priloga 2), ki so ga samostojno izpolnili. Odgovore so zapisali v jeziku, ki ga je zahtevalo vprašanje. Tistim, ki so imeli težave pri katerem od jezikov, sem priskočila na pomoč.

Sledilo je poročanje zapisanih odgovorov. Učenci so prebrali svoje odgovore, ostali pa so jih pozorno poslušali in si zapisovali, če so morebiti kaj pozabili zapisati ali povedati. Svoje sošolce so tudi opozarjali na morebitne pomanjkljivosti, ki so jih pomagali dopolniti. Na ta način so pokazali, koliko podatkov/snovi so si zapomnili.

EVALVACIJA

Splošni vtis o predelani snovi je zelo dober. Po preverjanju predznanja učencev, njihovih interesih ter o tem, kje in kako bi do podatkov najlažje prišli, sem lahko organizirala potek dela za obravnavo snovi.

Vsi učenci so bili zelo aktivni in so si medsebojno pomagali z nasveti in prinašanjem gradiva ter informacij. V muzeju so pozorno poslušali kustosa in si ogledovali razstavljene predmete. Nekateri so si celo skicirali v svojo beležko, določene zanimive podatke pa zapisali. Vse to jim je zelo koristilo pri predstavitvi v razredu.

Učenci so se lepo pripravili za predstavitev svoje teme. Bili so kratki, jedrnat in dokaj izvirni. Pri iskanju podatkov so me presenetili, saj so upoštevali moje nasvete, da se osredotočijo na pomembne podatke. Le pri nekaterih učencih se je opazilo, da še niso najbolj večji iskanja bistvenih podatkov.

Da so snov v celoti usvojili, so pokazali z izpolnjevanjem učnih listov **(priloga 2)**.

Ker je pouk potekal po metodi CVM, so si najpomembnejše podatke zapisali v obeh jezikih.

Ezt követte a beírt válaszok felolvasása. A tanulók felolvasták válaszaikat, a többiek pedig figyelmesen hallgatták és jegyzetelték, ha valami hiányosságot találtak. Figyelmeztették társaikat a hiányosságokra, amelyeket segítettek kijavítani. Ezáltal képet kaptunk arról, mennyit jegyeztek meg.

ÉRTÉKELÉS

A feldolgozott anyaggal kapcsolatban nagyon jók az általános benyomásaim. A tanulók előzetes ismereteinek, érdeklődési körének és az előrelátott információszerzési módok felmérése után meg tudtam szervezni az anyag feldolgozásának útját.

Minden tanuló nagyon aktív volt; tanácsokkal, irodalommal és információkkal segítettek egymást. A múzeumban figyelmesen meghallgatták a muzeológust, és megtekintették a kiállított tárgyakat. Egyesek vázlatokat is készítettek füzetükbe, és feljegyezték az érdekes adatokat. Ez nagy segítségükre volt a tantermi bemutatás/előadás során.

A tanulók szépen felkészültek előadásaikra. Szövegeik rövidek, tömörek, meglehetősen eredetiek voltak. Az adatgyűjtés során meglepő módon követték azt a tanácsomat, hogy összpontosítsanak a lényeges adatokra. Csak néhány tanulónál figyeltem meg némi ügyetlenséget a lényeges adatok gyűjtésében.

Az anyag egészének elsajátítását a munkalapok kitöltésével bizonyították **(2. melléklet)**.

Mivel az oktatás a célirányos párhuzamos módszerrel valósult meg, a lényeges adatokat mindkét nyelven felírták.



PRILOGA 1

Življenje na gradu - Élet a várban

1. Kaj veš o življenju na gradu? – *Mit tudsz a vári életről?*
2. Od kod veš to? – *Honnét tudod ezt?*
 - Si prebral/-a? Kje? Kdaj? Zakaj? – *Olvastad? Hol? Mikor? Miért?*
 - Si slišal/-a? Od koga? Kdaj? Kje? – *Hallottad? Kitől Mikor? Hol?*
 - Si videl/-a? Kje? Kdaj? S kom? – *Láttad? Hol? Mikor? Kivel?*
3. Katere gradove poznaš? Kdaj si jih spoznal? Kaj veš o njih?
Mely várakat ismered? Mikor ismerted meg őket? Mit tudsz róluk?
4. Kaj te najbolj zanima? Kaj bi rad/-a izvedel/-a?
Mi érdekel leginkább? Mit szeretnél megtudni?
5. Kako bi do teh informacij bilo mogoče priti?
Hogyan lehetne hozzájutni ehhez az információhoz?
6. Kdo bi ti lahko pri tem pomagal in kako?
Ki tudna neked ebben segíteni és hogyan?



vir/forrás: www.mohaci-csata.hu

1. MELLÉKLET

Življenje na gradu - Élet a várban

1. Kaj veš o življenju na gradu? – *Mit tudsz a vári életről?*
2. Od kod veš to? – *Honnét tudod ezt?*
 - Si prebral/-a? Kje? Kdaj? Zakaj? – *Olvastad? Hol? Mikor? Miért?*
 - Si slišal/-a? Od koga? Kdaj? Kje? – *Hallottad? Kitől Mikor? Hol?*
 - Si videl/-a? Kje? Kdaj? S kom? – *Láttad? Hol? Mikor? Kivel?*
3. Katere gradove poznaš? Kdaj si jih spoznal? Kaj veš o njih?
Mely várakat ismered? Mikor ismerted meg őket? Mit tudsz róluk?
4. Kaj te najbolj zanima? Kaj bi rad/-a izvedel/-a?
Mi érdekel leginkább? Mit szeretnél megtudni?
5. Kako bi do teh informacij bilo mogoče priti?
Hogyan lehetne hozzájutni ehhez az információhoz?
6. Kdo bi ti lahko pri tem pomagal in kako?
Ki tudna neked ebben segíteni és hogyan?



PRILOGA 2

Življenje na gradu - Élet a várban

V katerem času so zgradili največ gradov?

Hol épültek a várak, és hogyan védték őket?

Zakaj so gradili gradove in kdo jih je gradil?

Kik laktak a várakban?

Kaj veš o vitezih?

Ki volt a vár gazdája? Mutasd be őt!

Kaj je počela graščakova gospa?

Ki volt a várfalakon kívüli földek tulajdonosa? Ki művelte meg ezt a birtokot?

Kako so se graščaki kratkočasili in zabavali?

Írd le, mi volt számodra a legérdekesebb ebben a témában ,és miért!

Kaj si si najbolj zapomnil/-a pri tej snovi?

2. MELLÉKLET

Življenje na gradu - Élet a várban

V katerem času so zgradili največ gradov?

Hol épültek a várak, és hogyan védték őket?

Zakaj so gradili gradove in kdo jih je gradil?

Kik laktak a várakban?

Kaj veš o vitezih?

Ki volt a vár gazdája? Mutasd be őt!

Kaj je počela graščakova gospa?

Ki volt a várfalakon kívüli földek tulajdonosa? Ki művelte meg ezt a birtokot?

Kako so se graščaki kratkočasili in zabavali?

Írd le, mi volt számodra a legérdekesebb ebben a témában ,és miért!

Kaj si si najbolj zapomnil/-a pri tej snovi?

5.2.2

PRIMERI DOBRE PRAKSE

ZA POUK JEZIKOV





5.2.2

JÓ GYAKORLATOK

A NYELVEK TANÍTÁSÁBÓL

Primer slovenščine v 4. razredu

Na začetku 2. vzgojno-izobraževalnega obdobja, tj. v 4. razredu, poteka pri slovenščini za učence, ki so se opismenjevali v madžarščini, postopen prehod na enotno, višjo zahtevnostno raven – vsi učenci namreč preidejo k slovenščini kot prvemu jeziku. Pri tem poteka pouk za omenjene učence od začetka šolskega leta do konca meseca marca kot pri drugem jeziku, s prvim aprilom pa se vsi začnejo učiti slovenščino kot prvi jezik.

Ta postopen prehod prinaša številne prednosti, saj omogoča, da se učitelj v skupini z manjšim številom učencev lažje odziva na tudi sicer vedno bolj raznovrstne učne potrebe učencev; nekateri se namreč učijo z lahkoto, drugi se prebijajo le s težavo. Med njimi so občutne osebne razlike, ki se jim pridružijo še odstopanja v predznanju, posameznikova različna spoznavna in čustvena zrelost, njegov učni stil, pa tudi socialni dejavniki, večja ali manjša nadarjenost za jezike, razlike v bralni zmožnosti, besedišču, kulturni identiteti in ne nazadnje motivaciji. To pa pomeni, da učenci tudi napredujejo različno, z različnim tempom, in da ima učitelj vedno opraviti z zelo raznoliko skupino.

Učenje, tudi jezika, poteka pri vsakem učencu drugače in je zato v pravem pomenu besede individualno, pri pouku pa gre za skupinski proces, česar ni vedno lahko uskladiti. V skupini z manjšim številom učencev učitelj lažje ustvari take razmere, da je dejaven vsak učenec, odprte oblike učenja pa omogočajo soočanje z različno rabo jezika na ravni okoliščin in namena sporočanja. Naloga učitelja je, da učence čim bolj motivira, s tem pa doseže, da se sami aktivno ukvarjajo z določeno temo, raziskujejo njene različne vidike, zbirajo informacije, jih vrednotijo in predstavljajo.

Pričakovanja in zahteve za posamezne učence se razlikujejo tudi glede na doseženo raven njihove jezikovne zmožnosti, zato je pomembno, da učitelj učence spodbuja h govornemu in k pisnemu izražanju v skladu z njihovimi sposobnostmi in spoznavno zmožnostjo ter da imajo učenci pri tem tudi možnost učiti se drug od drugega. Učitelj prilagaja proces učenja učencem tako, da jim daje diferencirane naloge za različne dejavnosti. Tako pomaga šibkim in spodbuja nadarjene. Predpogoj za to je dobro poznavanje vsakega posameznika, k čemur pripomore prav

A szlovén nyelv a 4. osztályban

A 2. oktatási-nevelési szakasz elején, azaz a 4. osztályban a magyarul írni-olvasni tanulók szlovén nyelvénél fokozatosan felzárkóznak az anyanyelvi csoporthoz, hisz innentől a szlovén nyelv tanítása csak egy, és pedig anyanyelvi szinten folyik. Ezen tanulók részére a szlovén nyelv tanítása márciusig még a második nyelvi tanításhoz hasonlít inkább, április elsejétől azonban mindenki első nyelvként tanulja a szlovént.

Ez a fokozatos átállás számos előnnyel jár, mert a tanító számára lehetővé teszi, hogy kisebb létszámú csoportban könnyebben reagáljon a tanulók eltérő tanulási szükségleteire; egyesek ugyanis könnyen tanulnak, míg másoknak kész küszködés a nyelv tanulása. A tanulók személyiségbeli eltéréseihez párosulnak az előzetes tudásban, a kognitív és érzelmi érettségben, a tanulási stílusban, a szociális tényezőkben, a nyelvi affinitásban, az olvasásértésben, a szókincsben, a kulturális identításban levő különbségek, és nem utolsósorban az eltérő motiváltság. Ez azt jelenti, hogy a tanulók eltérő tempóval haladnak, és a tanítónak mindig igen heterogén csoporttal kell foglalkoznia.

A tanulás, beleértve a nyelvtanulást is, minden tanulónál másként, a szó szoros értelmében egyénileg folyik, míg az oktatás közös folyamat – esetenként nehéz a kettőt összeegyeztetni. Kisebb csoportban a tanító könnyebben teremt olyan környezetet, amelyben minden tanuló aktív, a nyitott tanulási forma pedig megengedi az eltérő nyelvhasználat kezelését a kommunikáció kontextusa és célja szintjén. A tanítónak az a feladata, hogy minél jobban motiválja a tanulókat, és ezzel elérje, hogy aktívan foglalkozzanak az aktuális témával, megvizsgálják annak különböző vonatkozásait, valamint információkat gyűjtsenek, értékeljenek és adjanak elő.

Az egyes tanulók elvárásai és igényei nyelvi készségeiktől is függenek, ezért fontos, hogy a tanító bátorítsa őket a képességeiknek és kommunikációs készségeiknek megfelelő szóbeli és írásbeli megnyilvánulásra, és a tanulók egymástól is tanulhassanak. A tanító úgy adaptálja a tanítási folyamatot a tanulókra, hogy differenciált feladatokat ad nekik a különféle tevékenységekben. Ezzel segíti a gyengébbeket, és ösztönzi a tehetségeseket. Ennek előfeltétele, hogy jól ismerje az egyes tanulókat,

manjše število učencev v skupini. Tako dobi vsak od njih možnost, da sodeluje na način, ki ustreza njegovemu učnemu stilu, osebnostnim lastnostim, čustveni zrelosti, izkušnjam in doseženi ravni sporazumevalne zmožnosti.

Pomembno vlogo pri izboljševanju procesa učenja, tudi jezika, ima uporaba IKT in e-gradiv, ki jih učitelj lahko vpelje v pouk na različne načine. Vključevanje tovrstnih gradiv mu daje možnost, da izboljša kakovost svojega dela, hkrati pa poveča motiviranost učencev oziroma pritegne njihovo pozornost. Ti so zato aktivno vključeni v delovni proces, ob računalniku in spletu pa obenem dostopajo do različnih virov informacij in učnih gradiv. S tem se hkrati bistveno poveča tudi njihov dostop do znanja, premišljena uporaba IKT in e-gradiv pa pripomore k izboljšanju njihove informacijske pismenosti ter spodbuja različne oblike in načine poustvarjanja. Ob tem delu tudi odkrivajo in spopolnjujejo svoje strategije učenja ter evalvirajo lasten napredek. Uporaba IKT in e-gradiv pri pouku pa je smiselna predvsem tedaj, ko z njeno rabo dosežemo boljše rezultate pri učenju. Poznavanje IKT pomaga tudi učitelju pri pripravi kakovostnih e-gradiv in pripomočkov za učenje, zmanjša pa se tudi čas, ki je potreben za administracijo.

Vsebina

V prispevku želim predstaviti svoj način dela; z izbranim primerom nameravam prikazati vključevanje IKT oz. e-gradiv (identična so tiskani verziji, ki jo uporabljajo učenci) in didaktičnih iger pri pouku slovenščine v 4. razredu. Izbrani primer znotraj tematskega sklopa Cenik se nanaša na enoto Števila in njihovo pisanje.

VZGOJNO-IZOBRAŽEVALNI CILJI:

Predvideno število ur: 3

Temeljno vprašanje enote:

- Kako pišemo z besedo in s številko števila (do 100), če po njih sprašujemo s *koliko oz. kateri (po vrsti)?*

Cilji enote:

Učenci v izmenjujočih se aktivnih oblikah dela problemsko in procesno razvijajo sporazumevalno zmožnost v slovenskem jeziku, in sicer:

amit a kisebb csoportlétszám lehetővé is tesz. Ezáltal minden tanuló úgy tud részt venni a tanulási folyamatban, ahogyan azt megkívánja tanulási stílusa, személyisége, érzelmi érettsége, tapasztalatvilága és kommunikációs kompetenciája.

A tanulási folyamat és nyelvtudás javításában fontos szerepet játszik az infokommunikációs technológia és az e-tananyag, amelyet a tanító sokféle módon vezethet be. Az ilyen tananyagokkal javíthatja munkája minőségét, s egyidejűleg motiválhatja a tanulókat, és felkeltheti figyelmüket. Így azok aktívan bekapcsolódnak a munkafolyamatba, s a számítógép és a világháló segítségével önállóan hozzáférnek különféle információforrásokhoz és tananyagokhoz. Ez jelentősen javítja a tudás elérhetőségét, az infokommunikációs technológia és az e-tananyagok átgondolt használata pedig hozzájárul informatikai műveltségükhöz, ösztönzi az interpretációk különböző formáit és módjait. A tanulók felfedezik és fejlesztik tanulási stratégiájukat, értékelik saját haladásukat. Az infokommunikációs technológia és az e-tananyagok oktatási célú használata elsősorban akkor indokolt, ha jobb eredményeket érünk el velük a tanulásban és tanításban. Az infokommunikációs technológia ismerete segít a tanítónak minőségi e-tananyagok és segédletek előkészítésében is, és csökkenti az adminisztrálásra fordítandó időt

Tartalom

A cikkben munkamódszeremet szeretném bemutatni; a kiválasztott példákkal az infokommunikációs technológia és az e-tananyagok használatát igyekszem szemléltetni, valamint az oktatási célú (didaktikus) játékok bekapcsolását a szlovén nyelv oktatásába a 4. osztályban (az e-tananyagok azonosak a tanulók által használt nyomtatott változatokkal). Az Árjegyzék témakörben kiválasztott példa a számokra és írásukra vonatkozik.

A TÉMAKÖR CÉLJAI:

Tervezett óraszám: 3

A tanegység alapkérdése:

– Hogyan írjuk betűkkel és számjegyekkel a számokat (százig) a *mennyi* és a *hányadik* kérdésre válaszolva?

A tanegység céljai:

A tanulók váltakozó aktív tevékenységi formákban fejlesztik szlovén nyelvi kommunikációs kompetenciájukat, konkrétan a következő területeken:

- pogovarjanje,
- opazovanje, primerjanje in povezovanje podatkov v besedilu,
- ločevanje dveh vrst števil (na ravni vprašalnic),
- pisanje obeh vrst števil (do 100) z besedo in s številko,
- druge zmožnosti, npr.:
- osnovno matematično pismenost,
- uporabo znanja v vsakdanjem življenju,
- raziskovanje,
- zmožnost logičnega mišljenja,
- izrekanje in utemeljevanje svojega mnenja,
- digitalno pismenost.

Učni pripomočki in sredstva:

- Cajhen, Nana, idr.: *Gradim slovenski jezik 4*, učni komplet za slovenščino v 4. razredu osnovne šole, Ljubljana: Rokus Klett, 2009
- Cajhen, Nana, idr.: *Gradim slovenski jezik 4*, samostojni delovni zvezek za slovenščino v 4. razredu osnovne šole. Ljubljana: Rokus Klett, 2009
- računalnik, projektor, dostop do spleta
- učni listi (preverjanje, besedilo nareka)
- pripomočki za didaktično igro (trakovi/kartončki, lističi, vrečka, magnetki)

1. ura

Izštevanka spremlja otroke pri igri, zato jo pri pouku lahko uporabimo tudi kot motivacijsko sredstvo. Učitelj v uvodu projicira na platno spletno stran: <http://www.otrokoskop.si/main/cat/68/4> ali http://issuu.com/gorances/docs/enci_benci_na_kamenci_3_za_internet in učencem predstavi nekaj ljudskih izštevank. Po poslušanju/gledanju ti v vodenem pogovoru ugotovijo, da se v vseh pojavljajo števila. Učitelj pri tem napove pogovor o številih in to, da bodo ob koncu sklopa morali vedeti, kako pišemo z besedo in s številko števila do 100.

Učitelj uporabi elektronsko gradivo (spletna stran www.irokus.si); na platno projicira 43. stran samostojnega delovnega zvezka (SDZ) – identična je tiskani verziji, ki jo imajo učenci pred seboj. Ob projekciji poda navodilo za delo: »Tiho in pozorno preberite besedilo, zapisano v 18. nalogi, in ga nato primerjajte z besedilom, zapisanim v 19. nalogi.« Sledi pogovor z učenci; osnovna vprašanja (koliko besedil smo prebrali, kaj imata besedili skupnega, v čem se razlikujeta) učitelj razširi

- beszélgetés,
- szövegben levő adatok megfigyelése, összehasonlítása és összekapcsolása,
- a tő- és sorszámnevek megkülönböztetése (kérdőszavak segítségével),
- a tő- és sorszámnevek írása (százig) betűvel és számjegyekkel,
- egyéb készségeiket, pl.:
- matematikai alpműveltség,
- a tudás alkalmazása a mindennapi életben,
- kutatás,
- a logikus gondolkodás készsége,
- véleménykifejtés és -indoklás,
- digitális műveltség.

Oktatási segédletek és eszközök:

- Cajhen, Nana, et. al.: *Gradim slovenski jezik 4*, učni komplet za slovenščino v 4. razredu osnovne šole, Ljubljana: Rokus Klett, 2009
- Cajhen, Nana, et. al.: *Gradim slovenski jezik 4*, samostojni delovni zvezek za slovenščino v 4. razredu osnovne šole, Ljubljana: Rokus Klett, 2009
- számítógép, vetítő, internethozzáférés
- munkalapok (ellenőrzés, diktált szöveg)
- segédletek didaktikus játékhöz (szalagok/kártyák, lapok, zacskók, mágnesek)

1. óra

A kiszámolókat nagyon kedvelik a gyerekek, ezért a tanulásban motiváló eszközként is felhasználhatók. Bevezetésként a tanító kivetíti a következő weboldalt: <http://www.otrokoskop.si/main/cat/68/4> vagy http://issuu.com/gorances/docs/enci_benci_na_kamenci_3_za_internet, és bemutat a gyerekeknek néhány népi kiszámolót. A bejátszás meghallgatása/megtekintése után irányított beszélgetésben megállapítják, hogy mind-egyikben vannak számok. A tanító ekkor elindítja a beszélgetést a számokról azzal, hogy a témakör végére a tanulóknak ismerniük kell a 100-ig terjedő számok írását betűvel és számjegyekkel.

A tanító elektronikus anyagot használ (a www.irokus.si webhelyről.); kivetíti az ön-álló munkafüzet (ÖMF) 43. oldalát, ami megegyezik a tanulók előtt levő nyomtatott változattal. A vetítés közben közli az utasításokat: „Csendben és figyelmesen olvassátok el a 18. feladat szövegét, majd hasonlítsátok össze a 19. feladatával!” Ezt beszélgetés követi; az alapkérdéseket (hány szöveget olvastunk el, mi bennük a

tako, da učence spodbuja k samostojnemu presojanju ugotovitev sošolcev, opazovanju razlik med trditvami, utemeljevanju mnenj ipd. Učenci se pri tem pogovarjajo in tvorijo tudi daljše odgovore – celovito razvijajo svojo sporazumevalno zmožnost. V vodenem razgovoru ugotovijo, da se besedili ločita po zapisu števil, ki so v 18. nalogi napisana z besedami, v 19. pa s številkami (te pa sestavljajo znaki, cifre – številke), in sicer s piko ter brez nje.

V nadaljevanju učitelj poda navodilo za delo v dvojicah. Učenci v parih odgovarjajo na vprašanja, zapisana v 18. in 19. nalogi. Sprašujejo se po podčrtanih besedah, povedi dopolnijo z ustreznimi vprašalnici, k posameznim vprašanjem pripišejo odgovore z besedo. Sledi poročanje, pri katerem pari predstavijo svoje rešitve. Ugotovijo, da si pri zapisovanju s števkami pomagamo z vprašalnicama *koliko* in *kateri*. Ob projekciji e- Rešitev odpravljajo morebitne nepravilnosti in ugotavljajo svojo uspešnost.

Po predstavitvi učenci samostojno dopolnjujejo nepopolna pravila o zapisu števil. Individualno rešijo 21. nalogo (SDZ, stran 44), nato predstavijo pravilo: *kadar se po številu vprašamo s 'koliko', ga zapišemo s številko brez pike; kadar se po številu vprašamo s 'kateri', ga zapišemo s številko in piko*. Učitelj projicira rešitve, učenci preverijo svojo uspešnost, odpravijo morebitne napake in razmišljajo, zakaj je do njih prišlo.

Didaktična igra: KOLIKO? in KATERI?

Ob zaključku ure učitelj za učence pripravi igro. Pred tem jih prosi, naj vsak med njimi na listič napiše vprašanje za sošolca/sošolko; vsebovati mora vprašalnico *koliko*. Učitelj nato da vsa vprašanja v vrečko. Učenci po vrsti vlečejo listke, vprašanja preberejo in nanje odgovorijo v povedih. Število zapišejo na tablo z besedo in s številko.

Npr.:

Vprašanje: Koliko si star?

Odgovor v povedi po smislu: Star sem devet let./Devet let.

Zapis na tablo z besedo in s številko: devet/9

Ko se zvrstijo vsi učenci, odigrajo še igro z drugo vprašalnico. Pred tem jih učitelj prosi, naj vsak med njimi na listič napiše vprašanje za sošolca/-ko; tokrat mora vsebovati vprašalnico *kateri*. Učenci nato znova odgovarjajo na vprašanja iz vrečke (preberejo jih in nanje odgovorijo v povedih). Število zapišejo na tablo z besedo in s številko.

közös, miben különböznek) a tanító úgy bővíti, hogy megkéri a tanulókat, önállóan értékeljék társaik megállapításait, figyeljenek az állítások, vélemények, indoklások stb. közti különbségekre. A tanulók közben beszélgetnek, és hosszabb válaszokat is adnak – kommunikációs kompetenciájukat fejlesztik. Megállapítják, hogy a két szöveg a számok írásmódjában különbözik; a 18. feladatban betűkkel vannak írva, a 19. feladatban számjegyekkel, ponttal és pont nélkül.

A továbbiakban a tanító utasításokat ad a páros munkához. A párokban a tanulók a 18. és 19. feladat kérdéseire válaszolnak. Kérdeznek az aláhúzott szavakra, a kijelentő mondatokat kiegészítik kérdőszavakkal, az egyes kérdésekhez szöveges válaszokat írnak. Ezt beszámoló követi, amikor a párok ismertetik megoldásaikat. Megállapítják, hogy a számok helyes írását segíti a *mennyi* és *hányadik* kérdőszó. Az e-megoldások kivetítésekor kijavítják az esetleges hibákat, és értékelik sikerességüket.

A beszámolót követően a tanulók önállóan kiegészítik a hiányos szabályokat a számok írásáról. Önállóan megoldják a 21. feladatot (ÖMF, 44. oldal), s utána ismertetik a szabályt: *ha a számra a „mennyi” szóval kérdezünk, akkor nem írunk utána pontot; ha a „hányadik” szóval kérdezünk rá, akkor pontot kell utána írni.* A tanító kivetíti a megoldást, a tanulók ellenőrzik válaszaikat, kijavítják az esetleges hibákat, és értelmezik azok okát.

Didaktikus játék: MENNYI? és HÁNYADIK?

Az óra játékkal zárul. A tanító megkéri a tanulókat, hogy az előttük levő lapra írjanak kérdést társuknak; a kérdésben szerepeljen a *mennyi* vagy a *hány* szó. A tanító zacskóba gyűjti az összes kérdést. A tanulók sorban húznak egy-egy kérdést, elolvassák, és kijelentő mondatral válaszolnak rá. A számot betűvel és számjegyekkel felírják a táblára.

Példa:

Kérdés: Hány éves vagy?

Lehetséges válasz: Kilenc éves vagyok./Kilenc.

Felírják a táblára: kilenc/9

Amikor már mindenki sorra került, eljátsszák ugyanezt a játékot a másik kérdőszóval is. A tanító megkéri a tanulókat, hogy az előttük levő lapra írjanak kérdést társuknak; a kérdésben szerepeljen a *hányadik* szó. A tanulók ismét húznak egy-egy kérdést, elolvassák, és kijelentő mondatban válaszolnak rá. A számot felírják a táblára betűvel és számjegyekkel.

Npr.:

Vprašanje: V kateri klopi sediš?

Odgovor v povedi po smislu: Sedim v tretji klopi./V tretji.

Zapis na tablo: tretji/3.

Ko se zvrstijo vsi učenci, jih učitelj spodbudi, naj tiho preberejo zapisane številke. Nato zastavlja vprašanja/daje navodila:

- Katero vprašalnico lahko zapišeš k 1. skupini odgovorov?
- Katero vprašalnico lahko zapišeš k 2. skupini odgovorov?
- Preberi številke brez pike.
- Preberi številke s piko.
- Obrni se k sošolcu/-ki, ki sedi poleg tebe. Povej mu/ji, kaj si se danes naučil/-a o številih in kaj ti je delalo težave. Pazljivo poslušaj, kaj ti bo povedal/-a. Nato zamenjajta vlogi.

Učiteljeva pozornost je pri tem usmerjena k temu, da učenci čim bolj celovito razvijajo sporazumevalno zmožnost (tvorijo daljše odgovore, celo govorjena besedila, ki zajemajo primerjanje težav in iskanje rešitev).

V nadaljevanju učenci poročajo o tem, kaj so izvedeli od sošolca/-ke. Ob igri ponovijo in utrdijo obravnavano učno snov, poskušajo ozavestiti morebitne težave, hkrati se zabavajo in učijo drug od drugega ter razvijajo zmožnost natančnega poslušanja in pomnjenja. V nadaljnjem pogovoru tudi sklepajo, zakaj so imeli težave, te primerjajo in uvrščajo v skupine ter predlagajo načine, kako jih uspešno odpraviti.

Tabelska slika:

Koliko?		Kateri?	
devet	9	tretji	3.

Na primer:

2. ura

Učitelj učence motivira za delo, tako da jim razdeli trakove, na katerih so zapisana števila z besedami. Naroči jim, naj najprej tiho, nato pa glasno preberejo napisano. Ko se zvrstijo vsi, jih vpraša, kaj je zapisanim besedam skupno. Ko ugotovijo, da so to števila, jih vpraša, kako so zapisana, nato jih prosi, naj trakove pritrdijo na tablo in svoje število zapišejo še s številko.

Példa:

Kérdés: Hányadik padban ülsz?

Lehetséges válasz: A harmadik padban ülök./A harmadikban.

Felírják a táblára: harmadik/3.

Amikor már mindenki sorra került, a tanító megkéri őket, hogy csendben olvassák el a felírt számokat. Ezután kérdéseket tesz fel/utasításokat ad:

- Melyik kérdőszó tartozik a válaszok 1. csoportjához?
- Melyik kérdőszó tartozik a válaszok 2. csoportjához?
- Olvassátok el a pont nélkül álló számokat!
- Olvassátok el a ponttal írt számokat!
- Forduljatok szomszédotok felé! Mindenki mondja el a szomszédjának, mit tanult ma a számokról, és mi okozott gondot számára! A szomszédja figyelmesen hallgassa végig! Utána cseréljeteK szerepet!

A tanító a feladat végzése közben arra figyel, hogy tanulói a lehető legjobban fejlesszék kommunikációs készségeiket (hosszabban válaszoljanak, akár olyan mondatokban is, amelyekben összehasonlítják a nehézségeket, és megoldásokat keresnek).

A továbbiakban a tanulók elmondják, mit tudtak meg társaiktól. A játék során elmélyítik és összefoglalják a tananyagot, megpróbálnak rávilágítani az esetleges problémákra, tanulnak egymástól, és fejlesztik hallásértésüket és memóriájukat. A további beszélgetés során megkeresik, mi okozott nekik problémát, ezeket összehasonlítják és csoportosítják, valamint módszereket javasolnak megoldásukra.

Táblai kép:

Mennyi?		Hányadik?	
kilenc	9	harmadik	3.

Például:

2. óra

A tanító motivációként szalagokat oszt ki, amelyeken betűkkel írt számok vannak. Megkéri a tanulókat, hogy először némán, aztán hangosan olvassák el, ami a szalagon áll. Miután mindannyian felolvasták, megkérdezi, mi a közös a szalagokon szereplő szavakat. Amikor megmondják, hogy az, hogy számok, megkérdezi, hogyan vannak felírva, majd megkéri őket, hogy erősítsék a szalagjukat a táblára, és számjegyekkel írják le a saját számukat.

Ker je učencev v skupini malo (samo sedem), delajo vsi hkrati. Ko zaključijo, učitelj ob nastali tabelski sliki vpraša:

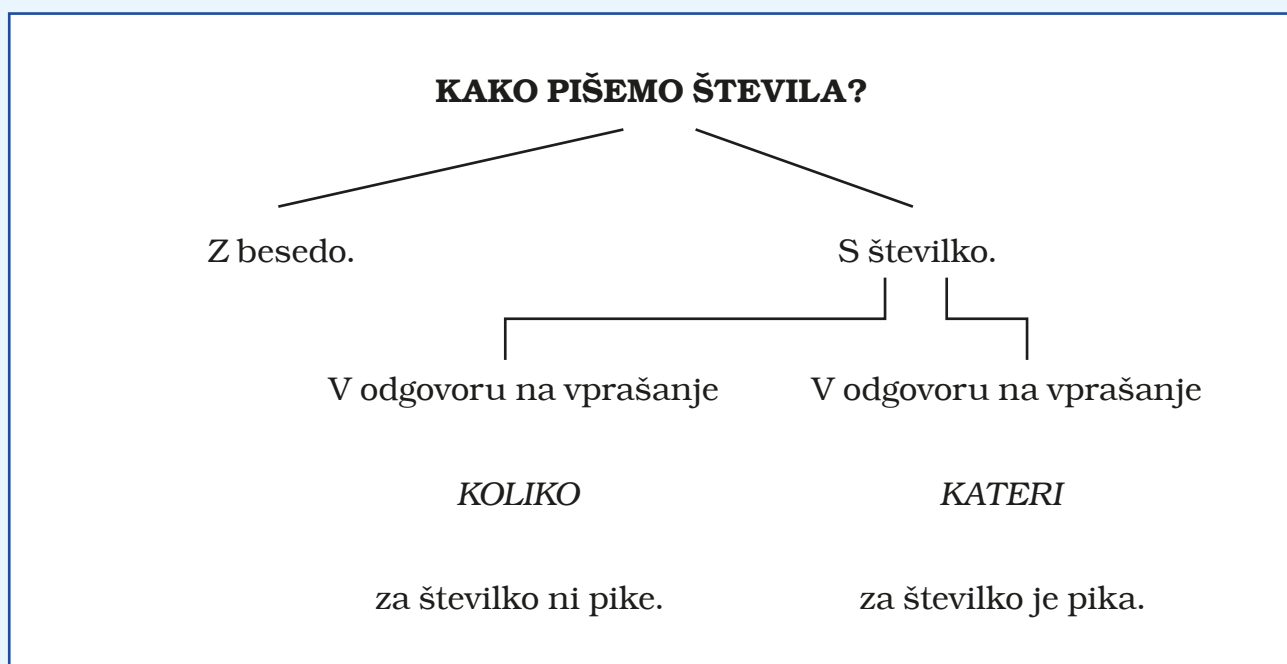
- *Kako lahko pišemo števila?*
- *Kako se vprašamo po številu, kadar ga zapišemo s številko brez pike?*
- *Kako se vprašamo po številu, kadar ga zapišemo s številko in piko?*
- *Kako vsa ta števila v številskem obsegu do sto pravilno pišemo z besedo?*

Pri tem ves čas spodbuja učence, da tudi sami zastavljajo vprašanja, presojajo pravilnost odgovorov sošolcev, jih komentirajo ter po potrebi dopolnjujejo. Svoje predloge tudi utemeljujejo oz. ponazarjajo s primeri. Posebej je pozoren, da ozavešijo zapis skupaj oz. narazen in ohranitev vseh črk pri pisanju števil z besedo.

Učitelj beleži odgovore učencev na tablo, tako da zapisuje ključne besede v obliki miselnega vzorca. Tako učenci v vodenem razgovoru in ob aktivnem vključevanju v učni proces oz. pedagoški dialog ponovijo, kako pišemo števila do sto.

Tabelska slika:

petdeset	▶ 50	petinšestdeset	▶ 65	petindevetdeseti	▶ 95.
enainpetdeseti	▶ 51.	devetindevetdeseti	▶ 99.		
devetdeset	▶ 90	triindvajseta	▶ 23.		



Ha kicsi a csoportlétszám, mindenki egyszerre dolgozik. Amikor befejezik a munkát, a tanító a táblai kép mellett a következő kérdéseket teszi fel:

- *Hogyan írjuk a számokat?*
- *Hogyan kérdezzünk azokra a számjegyekkel írt számokra, amelyek után nem áll pont?*
- *Hogyan kérdezzünk azokra a számjegyekkel írt számokra, amelyek után áll pont?*
- *Hogyan írjuk helyesen betűkkel a százig terjedő számokat?*

Közben biztatja a tanulókat, hogy kérdezzenek, ítélik meg társaik válaszáinak helyességét, véleményezzék és szükség szerint egészítsék ki azokat. Javaslatukat megindokolják, és példákkal szemléltetik. Különösen figyelni kell az egybe- és különírássra és a számok betűkkel való írásakor az összes betű meglétére.

A tanító a tanulók válaszait úgy rögzíti, hogy a kulcsszavakat gondolattérkép formájában felírja a táblára. A tanulók így irányított beszélgetésben és a tanulási folyamatban való aktív részvétellel megtanulják a százig terjedő számok írását.

Táblai kép:

ötven	▶ 50	hatvanöt	▶ 65	kilencvenötödik	▶ 95.
ötvenegyedik	▶ 51.	kilencvenkilencedik	▶ 99.		
kilencven	▶ 90	húszonharmadik	▶ 23.		

HOGYAN ÍRJUK A SZÁMOKAT?

Betűkkel.

Számjegyekkel.

Kérdésre való válaszban

Kérdésre való válaszban

MENNYI?

HÁNYADIK?

a szám után nincs pont.

a szám után van pont.

Učitelj nato predstavi potek dela pri naslednji zadolžitvi. Učenci se odločijo, s kom želijo biti v paru. Ko to storijo, učitelj poda navodila za delo (reševanje 22. in 23. naloge v SDZ na strani 44 ter 24. in 25. naloge na strani 45; preverjanje rešitev s snopičem Rešitve; označevanje tega, s čimer so imeli pri reševanju težave) ter projicira na platno 44. in nato še 45. stran SDZ.

Učenci najprej rešujejo naloge, učitelj jih pri delu spremlja, jim svetuje, jim po potrebi pomaga in zabeleži napredek vsakega med njimi. Med samostojnim delom učencev na tablo zapiše še stran v SDZ in številko naloge, ki jo bodo rešili tisti, ki bodo prej končali. Po preteku petnajstih minut jih prosi, naj odložijo pisala, nato pa sošolcu v klopi povedo, koliko nalog so rešili, kaj jim je povzročalo težave in kako so jih/jih bodo odpravili. Sledi skupen pogovor o rešitvah in težavah, ki so jih imeli v delovnem procesu.

V nadaljevanju ure učitelj na platno projicira spletno stran <http://uciteljska.net/kvizi/HotPot/Slovenscina/Zapisovanjestevil.htm> ter učencem pokaže, kako lahko s spletnim kvizom utrjujejo branje in zapisovanje števil. Učenci pozorno poslušajo, opazujejo, učitelja po potrebi kaj vprašajo, nato pa izberejo eno izmed nalog. Spletno nalogo lahko rešujejo tudi v parih.

Sledijo navodila za domačo nalogo. Učitelj pove, da lahko izberejo eno izmed zadolžitev: dokončajo naloge, ki jih pri uri niso rešili, in odgovore preverijo s snopičem Rešitve; rešijo lahko 24. nalogo v SDZ na strani 45. in 31. nalogo na strani 46 ter preverijo rešitve; odločijo se lahko tudi za interaktivno nalogo *Ali znaš pravilno zapisati števila*.

Ura se zaključi s pisanjem t. i. »tekaškega nareka«. Pri tem učitelj razdeli učence v manjše skupine. Na steno obesi toliko listov z besedilom, kolikor je skupin (te morajo biti enako oddaljene od listov). En učenec v vsaki skupini teče do lista in si zapomni kar največ besedila ter ga čim bolj pravilno in čim hitreje narekuje ostalim. Narekovalci se ves čas menjajo v določenem zaporedju. Za tekmovalno vzdušje učitelj točkuje čas in število napak v skupini. Te učenci popravljajo sami, in sicer tako, da si skupine nareke zamenjajo, učitelj pa jim da pravilno zapisano besedilo. Na koncu učitelj določi zmagovalno skupino (prirejeno po Jill Hadfield, Classroom-Dynamics, Oxford 1992). Učenci z učnimi težavami in s posebnimi potrebami besedilo prepišejo.

Pri pisanju nareka je učitelj pozoren na:

- zapis glavnih in vrstilnih števnikov: 6.,
- zapis besed: najmlajši,

A tanító utána bemutatja a következő feladat menetét. A tanulók kiválasztják, kivel szeretnének párban dolgozni. Miután ez megtörtént, a tanító utasításokkal látja el őket (oldják meg az ÖMF 44. oldalán található 22. és 23., a 45. oldalán található 24. és 25. feladatot, ellenőrizték megoldásaikat a Megoldások füzetben, jelölik meg, hogy mi okozott nekik gondot), és kivetíti az ÖMF 44., majd 45. oldalát.

A tanulók először megoldják a feladatokat, közben a tanító figyeli és szükség esetén tanácsokkal segíti őket, és feljegyzi az egyes tanulók haladását. A tanulók önálló munkája alatt a táblára írja az ÖMF oldalszámát és a feladatszámot azoknak, akik előbb végeznek. Tizenöt perc elteltével megkéri őket, hogy tegyék le ceruzáikat, és mondják el padtársuknak, hány feladatot oldottak meg, mi okozott gondot számukra, és hogyan oldották meg. Ezt beszélgetés követi a megoldásokról és a munka során felmerült nehézségekről.

Ezt követően a tanító kivetíti a <http://uciteljska.net/kvizi/HotPot/Slovenscina/Zapisovanjestevil.htm> weboldalt, és megmutatja a tanulóknak, hogyan gyakorolhatják be a számok olvasását és írását a webes teszttel. A tanulók figyelmesen hallgatnak, figyelnek, szükség szerint kérdeznek a tanítótól, majd kiválasztják az egyik feladatot. A webes feladatot párban is megoldhatják.

Ezt követi a házi feladat kijelölése. A tanító elmondja, hogy a következők közül választhatnak: befejezik azokat a feladatokat, amelyeket az órán nem sikerült elvégezniük, és a Megoldásokban ellenőrzik megoldásaik helyességét; megoldják az ÖMF 45. oldalán a 24. és 46. oldalán a 31. feladatot, és ellenőrzik a megoldást; vagy elvégzik a *Tudod-e helyesen írni a számokat?* című interaktív feladatot.

Az óra az ún. szaladgálós tollbamondással zárul. A tanító kisebb csoportokra osztja az osztályt. A falra annyi szöveget tartalmazó lapot ragaszt, ahány csoport van (a csoportok egyenlő távolságra kell, hogy legyenek a lapoktól). Minden csoportból egy-egy tanuló kiszalad a laphoz, és igyekszik minél több szöveget megjegyezni, és azt minél pontosabban és gyorsabban lediktálni a többieknek. A diktálók meghatározott sorrendben kerülnek sorra. A versenyszellem fokozása végett a tanító csoportonként számolja az időt és a hibákat. A hibákat a tanulók maguk javítják azzal, hogy a csoportok váltogatják a diktálást, a tanító pedig odaadja nekik a helyesen írt szöveget. A játék végén a tanító kihirdeti a győztest (forrás: Jill Hadfield, ClassroomDynamics, Oxford 1992). A nehezen tanuló és sajátos nevelési igényű tanulók hallás alapján írják le a szöveget.

A tollbamondás közben a tanító a következőkre figyel:

- a tő- és sorszámnevek írására: 6.,

- zapis lastnih osebnih imen: Tonček, Alenka, Uroš, Jože,
- rabo velike začetnice na začetku povedi,
- rabo male začetnice pri imenih mesecev,
- rabo končnih ločil.

3. ura

Učitelj projicira na platno miselni vzorec (iz Priročnika za učitelje). Učenci ob njem v vodenem razgovoru ponovijo obravnavano snov o številih in njihovem pisanju; sledi preverjanje znanja. Učenci dobijo učne liste z nalogami za preverjanje (Priročnik za učitelje – predstavitev učnih enot, str. 28–29) in navodila za delo. Sledi samostojno reševanje nalog. Izpolnjene učne liste učitelj pobere, rešitve kasneje pregleda in pri eni od prihodnjih ur učencem posreduje povratno informacijo.

Posamezniki z učnimi težavami in s posebnimi potrebami dobijo v reševanje spremenjeno različico učnega lista. Na njem učitelj označi naloge, za katere pričakuje, da jih bodo rešili (zadolžitve, s katerimi preverja minimalne standarde znanja). Učenci najprej rešijo te naloge, nato pa, če zmorejo, tudi (nekatero) preostale.

V zaključku ure ob vprašanjih iz sklopa Samovrednotenje (Priročnik za učitelje – predstavitev učnih enot) učenci presojujejo potek dela v učni enoti, in sicer tako, da učitelj vodi pogovor, v katerem vrednotijo opravljeni učni proces. Nazadnje tudi sam ob vprašanjih iz omenjenega sklopa ovrednoti svoje delo.

Refleksija o opravljenem delu

V prispevku je predstavljen potek treh učnih enot izbranega sklopa. Na koncu dodajam refleksijo dejansko opravljenih ur. Pri tem najprej izpostavljam bistveno – namreč to, da sem v vseh etapah učnega procesa osrednjo pozornost namenila aktivni vlogi učencev. Uporabila sem različne didaktične pristope (frontalni pouk, učni dialog, didaktične igre, sodelovalno učenje, vključevanje tehnologije). Poudarek je bil na učenju s pomočjo refleksije in kritičnih prijateljev – tj. drug od drugega. Učenci imajo namreč izrazitejšo težavo pri doseganju ciljev na višjih taksonomskih ravneh ter pri samostojnem, ustvarjalnem, kritičnem mišljenju in presojanju. Da bi na tem področju čim bolj napredovali, sem delo skrbno načrtovala tako glede vsebin kot tudi načina dela, pri čemer sem v ospredje postavila napredek vsakega posameznika na ravni kognitivnih in sporazumevalne zmožnosti. Prevezela sem vlogo spodbujevalke učne dinamike, skrbela sem za ustrezno motivacijo, ki je zagotavljala delovno vzdušje ter v ospredje postavljala aktivnost učencev. Učni proces je

- a szavak írására: legfiatalabb,
- a személynevek írására: Tonček, Alenka, Uroš, Jože,
- a mondatok nagy kezdőbetűvel való írására,
- a hónapnevek kis kezdőbetűvel való írására,
- a helyes központosításra.

3. óra

A tanító kivetíti a tanítói kézikönyvben levő gondolattérképet. A diákok irányított beszélgetésben megismétlik a számokra és írásukra vonatkozó ismereteket; ezt a tudás ellenőrzése követi. A tanulók feladatlapok (Tanítói kézikönyv – a tanítási egységek bemutatása, 28–29. oldal) önálló megoldásával ellenőrzik tudásukat. A tanító egy későbbi órán visszajelzést ad a tanulóknak a megoldásaikról.

A tanulási nehézségekkel küzdő és a sajátos nevelési igényű tanulók a feladatlap módosított változatát kapják. Ezen a tanító külön jelöli azokat a feladatokat, amelyek megoldását kéri (a minimális követelmények teljesítése). A tanulók először ezeket oldják meg, a többit csak akkor, ha tudják/jut rá idejük.

Az óra végén a tanulók az Önértékelés fejezet (Tanítói kézikönyv – a tanítási egységek bemutatása) kérdései alapján a tanító által irányított beszélgetésben értékelik az elvégzett munkát. Végül a tanító a fejezet kérdései alapján saját munkáját is értékeli.

Reflexió az elvégzett munkáról

Ez a cikk egy adott tanegység három óráját mutatja be. Zárásként néhány gondolatot fűznék hozzá a ténylegesen megtartott órák kapcsán. Elsősorban kiemelném a lényegét: azt, hogy az oktatási folyamat minden szakaszában külön odafigyeltem arra, hogy a tanulók aktívan vegyenek részt a tevékenységekben. Különböző módszereket (előadás, párbeszédes tanítás, didaktikus játék, kooperatív tanulás, a korszerű technológia bekapcsolása) alkalmaztam. A hangsúly az önreflexió és a „kritikus barát (osztálytárs)” mozgósításával folyó tanuláson volt. A tanulóknak legtöbb gondja ugyanis a magasabb taxonómiai szintű célok elérésével és az önálló, alkotó, kritikus gondolkodással és megítéléssel van. Az e téren való minél erőteljesebb előrehaladás érdekében gondosan megterveztem a munka tartalmát és folyamatát egyaránt, mégpedig úgy, hogy a középpontban a tanulók kognitív és kommunikációs kompetenciájának egyéni fejlődése álljon. Magamra vállaltam a tanulási dinamika facilitátorának szerepét, a jó munkalégrék kialakításával gondoskodtam a

bil, sklepajoč po odzivih in izraženem mnenju učencev, zanimiv in ustrezen. Uspešno mi je namreč ustvariti dobro oddelčno klimo, kar se je odražalo pri sodelovalnih odnosih med učenci ter med njimi in menoj.

Uvodna izštevanka je bila dobro motivacijsko izhodišče, saj so učenci tvorili različna besedila, se zares pogovarjali in tako celovito razvijali svojo sporazumevalno zmožnost v slovenščini. Povedali so, kaj so videli/slišali/prebrali, pripovedovali o svojih izkušnjah, postavljali vprašanja ... Vsak je prišel na vrsto; za pogovor je bilo dovolj časa. Pri tem so se seveda pojavljale jezikovne nepravilnosti (neustrezne sklonske in druge oblike) ter tudi mešanje jezikov (madžarska poimenovanja). Kritični prijatelji so sošolcem svetovali, kako napake odpraviti – pomagali so jim usvajati slovenska poimenovanja in tvoriti ustrezne skladišne strukture ter tako postopoma dosegati višjo stopnjo sporazumevalne zmožnosti v slovenščini.

Pri delu sem ves čas upoštevala predznanje in izkušnje učencev ter na tej osnovi gradila dalje. Načrtno sem spodbujala medsebojno sodelovalno učenje, izmenjavo mnenj, kritik in idej. Na razpolago je bilo dovolj časa za reflektiranje, analiziranje, sklepanje in vrednotenje; s tem so bili ustvarjeni pogoji za kakovostno učenje oz. usvajanje novega znanja.

Odzivi učencev so bili v vseh etapah učnega procesa zelo dobri, saj so ves čas aktivno sodelovali po svojih zmožnostih, prevzemali odgovornost za svoje delo, nadzorovali lasten proces učenja in tako sooblikovali učno dinamiko v oddelku. Uspela sem jih usmerjati k razmišljanju in lastni aktivnosti ter tako (s pomočjo različnih dejavnosti) realizirati načrtovane cilje.

VIRI IN LITERATURA:

- Kapko, D., idr. (2007). Gradim slovenski jezik 4 – delovni zvezek. Ljubljana: Založba Rokus.
- Kapko, D., idr. (2007). Gradim slovenski jezik 4 – priročnik za učitelje. Ljubljana: Založba Rokus.
- Zbirka spletnih nalog devetka.net: <http://uciteljska.net/kvizi/HotPot/Slovenscina/Zapisovanjestevil.htm>
- Elektronska gradiva (učbeniki, delovni zvezki, samostojni delovni zvezki) Založbe Rokus Klett, www.irokus.si
- Spletna stran <http://www.otrokoskop.si/main/cat/68/4> ali http://issuu.com/gorances/docs/enci_benci_na_kamenci_3_za_internet

megfelelő motiválásról, és a tanulók aktivitását állítottam a középpontba. A tanulók reagálásából és visszajelzéseiből ítélve az oktatási folyamat érdekes és releváns volt. Sikerült jó légkört teremtenem, aminek hatása tükröződött a tanulók egymáshoz és hozzám való viszonyában

A bevezetőben alkalmazott kiszámolónak erős motiváló ereje volt, mert utána a tanulók különféle szövegeket alkottak, megszólaltak, és általában fejlesztették szlovén nyelvi kommunikációs kompetenciájukat. Elmondták, hogy mit láttak/hallottak/olvastak, beszéltek tapasztalataikról és élményeikről, kérdeztek... Mindenki sorra került; elég idő volt a beszélgetésre. Megnyilatkozásaikban ugyan előfordultak nyelvi (hibás esetragok és ragozás) és nyelvkeverés (magyar főnevekkel). A kritikus barátok osztálytársaiknak megmondták, hogyan javítsák ki hibáikat – segítettek nekik megtanulni a szlovén neveket, alkalmazni a megfelelő ragozási szerkezeteket, és így magasabb szintre fejleszteni szlovén kommunikációs kompetenciájukat.

A munka során végig figyelembe vettem a tanulók előzetes ismereteit és tapasztalatait, és erre az alapra építettem. Tudatosan bátorítottam a kooperatív tanulást, a vélemények, kritikák és gondolatok cseréjét. Volt elegendő idő a reflektálásra, elemzésre, magyarázatra és értékelésre; mindez megfelelő feltételeket teremtett a minőségi tanuláshoz és új ismeretek szerzéséhez.

A tanulók reakciói az oktatási folyamat minden szakaszában nagyon jók voltak, ami érthető, mert képességeik szerint aktívan vettek részt a munkában, felelősséget vállaltak munkájukért, felügyelték saját tanulási folyamatukat, és ezáltal hozzájárultak az osztály tanulási dinamikájának kialakításához. Sikerült őket gondolkodásra és tevékenységre bírni, és ezzel (különféle tevékenységek segítségével) elérni a kitűzött célokat.

FORRÁSOK ÉS SZAKIRODALOM:

- Kapko, D., et. al. (2007). Gradim slovenski jezik 4 – delovni zvezek. Ljubljana: Rokus kiadó.
- Kapko, D., et. al. (2007). Gradim slovenski jezik 4 – priročnik za učitelje. Ljubljana: Rokus kiadó.
- Internetes feladatgyűjtemény, devetka.net:
<http://uciteljska.net/kvizi/HotPot/Slovenscina/Zapisovanjestevil.htm>
- Elektronikus anyagok (tankönyvek, munkafüzetek, önálló munkafüzetek), Rokus Klett kiadó, www.irokus.si
- Webhelyek: <http://www.otrokoskop.si/main/cat/68/4> és http://issuu.com/gorances/docs/enci_benci_na_kamenci_3_za_internet

PRILOGE

Primeri izštevank

<http://www.otrokoskop.si/main/cat/68/4> ali

http://issuu.com/gorances/docs/enci_benci_na_kamenci_3_za_internet:

Avionček

AVIONČEK GORI GRE,
DOLI SPUŠČA BOMBICE,
KAMOR BOMBA PRILETI,
TAM SE ŠTEJE EN, DVA, TRI.

Hišica

ENA BELA HIŠICA,
KOLKO OKENC PA IMA?
ENA, DVE, TRI,
PA POVEJ ŠTEVILO TI.

Marko padel je na nos

MARKO PADEL JE NA NOS,
HITRO PO REŠILNI VOZ.
EN, DVA, TRI,
PO REŠILNI VOZ GREŠ TI.

Narek

(1. različica)

Moj sošolec Tonček ima dva brata in eno sestro.
Sestri je ime Alenka in je v šestem razredu.
Mlajši brat Uroš hodi v tretji razred.
Najmlajši je Jože, ki je od prvega septembra učenec prvega razreda.
Tonček bo tako kot jaz kmalu vstopil v enajsto leto.

MELLÉKLETEK**Példák kiszámolás versekre**

<http://www.otrokoskop.si/main/cat/68/4> vagy

http://issuu.com/gorances/docs/enci_benci_na_kamenci_3_za_internet:

Avionček

AVIONČEK GORI GRE,
DOLI SPUŠČA BOMBICE,
KAMOR BOMBA PRILETI,
TAM SE ŠTEJE EN, DVA, TRI.

Hišica

ENA BELA HIŠICA,
KOLKO OKENC PA IMA?
ENA, DVE, TRI,
PA POVEJ ŠTEVILO TI.

Marko padel je na nos

MARKO PADEL JE NA NOS,
HITRO PO REŠILNI VOZ.
EN, DVA, TRI,
PO REŠILNI VOZ GREŠ TI.

Tollbamondás (szlovén nyelven)**(1. változat)**

Moj sošolec Tonček ima dva brata in eno sestro.
Sestri je ime Alenka in je v šestem razredu.
Mlajši brat Uroš hodi v tretji razred.
Najmlajši je Jože, ki je od prvega septembra učenec prvega razreda.
Tonček bo tako kot jaz kmalu vstopil v enajsto leto.

(2. različica)

Število, ki je v oklepaju napisano s številko, napiši z besedo; število, ki je v oklepaju napisano z besedo, pa napiši s številko.

Moj sošolec Tonček ima (dva) _____ brata in (1) _____ sestro.
 Sestri je ime Alenka in je v (šestem) _____ razredu.
 Mlajši brat Uroš hodi v (3.) _____ razred.
 Najmlajši je Jože, ki je od (prvega) _____ septembra učenec (1.) _____ razreda.
 Tonček bo tako kot jaz kmalu vstopil v (11.) _____ leto.

Predlog nalog za preverjanje

(GRADIM SLOVENSKI JEZIK 4, PRIROČNIK ZA UČITELJE)

1. Števila napiši z besedo.

V vasi je (1) _____ kulturni dom.
 V letošnjem letu je bilo v njem (6) _____ prireditev.
 Na vsaki prireditvi je bilo najmanj (96) _____ udeležencev.
 V vasi deluje folklorna skupina, ki šteje (24) _____ članov.
 Njen najmlajši član je star (15) _____ let, najstarejši
 pa 36 _____ .

2. Števila napiši z besedo.

27 _____
 50 _____
 66 _____
 84 _____
 31 _____

3. Števila napiši s številko.

četrty razred _____
 šesta obletnica _____
 triinpetdeseti tekmovalec _____
 štiriindvajseta vrsta _____
 dvanajsto nadstropje _____

(2. változat)

A zárójelben számjegyekkel írt számokat írd le betűkkel, a betűkkel írtakat pedig számjegyekkel!

Moj sošolec Tonček ima (dva) _____ brata in (1) _____ sestro.
 Sestri je ime Alenka in je v (šestem) _____ razredu.
 Mlajši brat Uroš hodi v (3.) _____ razred.
 Najmlajši je Jože, ki je od (prvega) _____ septembra učenec (1.) _____ razreda.
 Tonček bo tako kot jaz kmalu vstopil v (11.) _____ leto.

Ellenőrzésre javasolt feladatok

(GRADIM SLOVENSKI JEZIK 4 – PRIROČNIK ZA UČITELJE)

1. Írd ki betűkkel a számokat!

V vasi je (1) _____ kulturni dom.
 V letošnjem letu je bilo v njem (6) _____ prireditv.
 Na vsaki prireditvi je bilo najmanj (96) _____ udeležencev.
 V vasi deluje folklorna skupina, ki šteje (24) _____ članov.
 Njen najmlajši član je star (15) _____ let, najstarejši pa 36 _____ .

2. Írd ki betűkkel a számokat!

27 _____
 50 _____
 66 _____
 84 _____
 31 _____

3. Írd le számjegyekkel a számokat!

četrty razred _____
 šesta obletnica _____
 triinpetdeseti tekmovalc _____
 štiriindvajseta vrsta _____
 dvanajsto nadstropje _____

4. Odgovori na vprašanja. Števila napiši s številko in z besedo.

Koliko vas je v razredu? _____

Kateri po vrsti si zapisan na seznamu? _____

Koliko članov šteje tvoja družina? _____

Kateri otrok po vrsti si ti? _____

5. V naslednjih povedih se vprašaj po številih; nato jih prepisi v ustrezna okna v preglednici.

8. februarja je Prešernov dan.

Domačo nalogo imamo na 18. strani.

Babica je stara šestdeset let.

Dedek bo praznoval 60. rojstni dan.

Teden ima sedem dni.

Jesen se prične 23. septembra.

KOLIKO?	KATERI?

6. Napiši s številko.

dva _____

drugi _____

štiriinpetdeset _____

štiriinpetdeseti _____

petnajsti _____

petnajst _____

sto _____

stoti _____

4. Válaszolj a kérdésre! Írd le számjegyekkel és betűkkel is a számokat!

Koliko vas je v razredu? _____

Kateri po vrsti si zapisan na seznamu? _____

Koliko članov šteje tvoja družina? _____

Kateri otrok po vrsti si ti? _____

5. Kérdezz rá a következő mondatokban a számokra, majd írd be őket a táblázat megfelelő rovatába!

8. februarja je Prešernov dan.

Domačo nalogo imamo na 18. strani.

Babica je stara šestdeset let.

Dedek bo praznoval 60. rojstni dan.

Teden ima sedem dni.

Jesen se prične 23. septembra.

MENNYI?	HÁNYADIK?

6. Írd le számjegyekkel!

dva _____

drugi _____

štiriinpetdeset _____

štiriinpetdeseti _____

petnajsti _____

petnajst _____

sto _____

stoti _____

7. Napiši z besedo.

3 _____
3. _____
12. _____
12 _____
99 _____
99. _____

Samovrednotenje učenca/-ke

(GRADIM SLOVENSKI JEZIK 4, PRIROČNIK ZA UČITELJE 4, KOLIKO STANE ...?)

Vprašanja:

– Kaj od tega, kar ste delali v tej učni enoti, boš lahko uporabil/-a v vsakdanjem življenju?

– Kako pišemo števila do 100? (Dopolni miselni vzorec.)

– Ali znaš pravilno pisati števila do 100?

Če ne, s čim imaš težave?

– Kako si se počutil/-a pri pouku med obravnavo te učne enote?

Zakaj?

– Kako si sodeloval/-a s sošolci in sošolkami?

– Ali si naloge reševal/-a sam/-a?

Če ne, kdo ti je pomagal in pri katerih nalogah?

– Kako si sicer sodeloval/-a z učiteljem/-ico?

Ali ti kaj ni bilo všeč?

Če da, kaj?

– Kaj bi rad/-a izboljšal/-a?

Kako boš to storil/-a?

7. Írd le betűkkel!

3 _____
 3. _____
 12. _____
 12 _____
 99 _____
 99. _____

Tanulói önértékelés

(GRADIM SLOVENSKI JEZIK 4 – PRIROČNIK ZA UČITELJE 4, KOLIKO STANE ...?)

Kérdések:

- A tanultakból mit tudsz felhasználni a mindennapi életben?
- Hogyan írjuk 100-ig a számokat? (Egészítsd ki a gondolattérképet!)
- Tudod-e helyesen írni a számokat 100-ig?

Ha nem, mivel van gondod?

- Hogyan éreztél magad tanulás közben?

Miért?

- Hogyan működöttél együtt az osztálytársaiddal?
- Egyedül oldottad meg a feladatokat?

Ha nem, ki segített, és melyik feladatoknál?

- Hogyan dolgoztál együtt a tanítóddal?

Volt valami, ami nem tetszett?

Ha igen, mi volt az?

- Mit jobbítanál, tökéletesítenél?

Hogyan fogod ezt megtenni?

Magyaróra egy projekt tükrében

BEVEZETŐ

„Az olvasás (literacy) emberi jog, az önérvényesítés, a társadalmi és egyéni fejlődés eszköze. A tanulási lehetőségek az írásbeliségtől függenek. Az írásbeliség az alapfokú képzés alappillére, elengedhetetlen a szegénység felszámolásához, a gyermekhalandóság csökkentéséhez, a túlnépesedés megfékezéséhez, a nemek közötti egyenlőség megteremtéséhez és a fenntartható fejlődés, béke és demokrácia biztosításához.” (UNESCO 2009)

„Az olvasás (literacy) az egyén az irányú érdeklődése, attitűdje és képessége, melynek révén a kommunikációs eszközöket, ideértve a digitális technológia és kommunikáció eszközeit is megfelelő szinten képes felhasználni az információ-hozzáférés, -felhasználás, -integrálás és -elbírálás céljából, hogy új ismereteket szerezzen, és másokkal kommunikálni tudjon.” (OECD 2009)

„Az olvasás: tudás, mert olyan ismereteket hordoz, ami az önismerethez, a sikerhez és az életben maradáshoz kell. Ugyanakkor be kell vallani, az olvasás: munka. A szöveget végig kell olvasni, meg kell érteni, a szavakkal megfogalmazott dolgokat el kell képzelni, a gondolatokat fel kell dolgozni. Erőfeszítést kíván. De a csúcsra sem lehet feljutni úgy, hogy az ember nem mássza meg a hegyet. S csak a csúcsról látszik igazán, hogy milyen gyönyörű a táj.” (Nógrádi Gábor)

Az idők során számos meghatározás született az olvasásról. A fent említett hármat azért tartottam célszerűnek kiemelni, mert a harmadik évezredben az olvasás több mint csupán a hangok összevonása. Olyan képesség, mely azt is magában foglalja, hogy globalizált világunkban fiataljaink készen állnak-e a munkaerőpiac kihívásainak teljesítésére, az új tömegkommunikációs eszközök adta információ-keresésre stb.

Az Európai Bizottság megrendelésére készült tanulmány szerint minden ötödik európai gyereknek olvasási zavarai vannak, ezért 2020-ra 5 százalékponttal kellene növelni a tökéletesen olvasók arányát. A tanulmány szerint Szlovéniában a

Ilona Zadavec Szekeres | Dvojezična osnovna šola Genterovci

Madžarščina kot materinščina, 6. razred

Ura madžarščine v luči projekta bralna pismenost

UVOD

»Branje (literacy) je človekova pravica, sredstvo za samovrednotenje, za družbeni in individualni razvoj. Možnosti za učenje so odvisne od pismenosti. Pismenost pa je temeljni steber osnovnega izobraževanja, je nujna za odpravo revščine, za zmanjšanje umrljivosti otrok, zaježitev preobljudenosti, za ustvarjanje enakosti med spoloma in za zagotovitev trajnostnega razvoja, miru ter demokracije.« (UNESCO 2009)

»Branje (literacy) je tisto zanimanje, atituda in zmožnost posameznika, s katero je sposoben na ustrezni ravni uporabljati komunikacijska sredstva, vključno z digitalno tehnologijo in komunikacijskimi sredstvi z namenom dostopa do informacij in njihove uporabe, integracije in ocenjevanja, da bi si pridobil nova znanja in da bi lahko komuniciral.« (OECD 2009)

»Branje je znanje, saj nosi v sebi spoznanja, ki so potrebna za samopoznavanje, uspeh in za ohranitev življenja. Hkrati pa je potrebno priznati: branje je delo. Besedilo je treba prebrati, ga razumeti, stvari, ki so izražene z besedami, si je treba predstavljati in misli predelati. Vse to zahteva napor. Vendar na vrhu ne moreš biti, če nisi splezal na goro. In le z vrha zares vidiš, kako čudovita je pokrajina.« (Gábor Nógrádi)

Glede branja so skozi čas nastale številne opredelitve. Menila sem, da bi bilo prav poudariti omenjene tri, saj je branje v tretjem tisočletju več kot zgolj uspešno združevanje glasov. Branje je sposobnost, ki med drugim zajema tudi vprašanje, ali so mladi v globaliziranem svetu pripravljeni na izzive trga dela, na iskanje informacij s pomočjo novih komunikacijskih sredstev itd.

Presenetljiv je podatek, da ima vsak peti otrok v Evropi motnje branja, kar je bilo ugotovljeno v študiji, ki jo je naročila Evropska komisija, zato bi bilo potrebno do leta 2020 zvišati koeficient »popolnih« bralcev za 5 odstotnih točk. Na podlagi študije v Sloveniji povzroča branje težave okrog 21 odstotkom učencev (BruxInfo; Bru-

diákok mintegy 21 százalékának okoz nehézséget az olvasás. (BruxInfo; Brüsszel, 2011. július 11.) Az olvasási zavarok mellett tanulóink tanulási nehézségekkel is küszködnek. Mindkettő nagymértékben meghatározza tanulmányi eredményük sikerességét. Emiatt és a PISA és a PIRLS mérések eredményei alapján indította el a 2011/2012-es tanévben a Szlovén Köztársaság Oktatási Intézete, valamint a Szlovén Köztársaság Oktatási, Tudományos és Sportminisztériuma *A tanulók olvasásértési készségének és tanulási képességének fejlesztése* című kétéves projektet, amelybe 42 szlovén általános iskola kapcsolódott be, köztük a Göntérházi KÁI is.

A projekt keretében az iskolában egy öttagú munkacsoport koordinálta a kitűzött célok megvalósítását szolgáló tevékenységeket. Az oktatási intézet részéről minden iskoláért egy gondnok volt a felelős, aki tanácsadással, helyi szakmai műhelyek szervezésével segítette a munkát. Iskolánk kétnyelvű volta miatt a projektcsoporthoz szükség esetén a gondnok mellett a magyar nyelvi szaktanácsadó támogatását is élvezhette. Az elmúlt két év során a csoport tagjai több szakmai konferencián, továbbképzésen, műhelyfoglalkozáson vettünk részt, az ott hallottakat, tanultakat bemutattuk a tanári kar egészének vagy az egyes munkaközösségeknek, majd igyekeztünk a mindennapi tanítási és tanulási gyakorlatba beépíteni a jó technikákat, stratégiákat. Ezen kívül belső méréseket, óralátogatásokat, kiállítást, tevékenységi napot, olvasási táborot szerveztünk. A projekt indításakor helyzetfelmérést készítettünk, majd kijelöltük a prioritásokat a tanulók olvasási és tanulási nehézségeinek minél hatékonyabb leküzdésében. Köztudott, hogy az olvasási készség kialakítása elsősorban az alsóbb osztályok feladata, azonban ez főképp a technikára, és semmiféleképpen sem a szövegértési készségre vonatkozik, amelynek fejlesztésével a felsőbb osztályokban is, tulajdonképpen minden tantárgynál, nemcsak az anyanyelvi órák keretében, kell(ene) foglalkozni! A változatos módszerek, egy-egy tantárgyra lebontott saját eszköztár kidolgozása mellett nagyon fontos tényező az idő is. Mire mennyi időt fordítunk? Mert »...nem a tananyag mennyisége határozza meg munkánk eredményességét, hanem az elsajátított tananyag minősége.« E minőség megteremtése érdekében a projekt második évében a Göntérházi KÁI-ban az utasítások értésén, valamint az olvasási és tanulási stratégiák megismerésén és gyakorlati alkalmazásán volt a hangsúly.

A gyakorlatban jól bevált stratégiáknak számítanak:

a) a **„tudom-tudni akarom-megtudtam”** módszer

(Know, Want to know, Learned, K-W-L)

b) a **Cornell-módszer** (nálunk: Pauk-féle stratégia)

Mindkettő alkalmazása leginkább az 1. és 2. tanítási szakaszban ajánlatos.

c) a **PQ4R-módszer** (nálunk: PQ3R-módszer)

A 2., de leginkább a 3. tanítási szakaszban alkalmazható sikeresen.

selj, 11. julij 2011). Poleg motenj branja pa se naši učenci spopadajo tudi s težavami učenja. Obe težavi v veliki meri vplivata na njihovo učno uspešnost. Zaradi tega in zaradi rezultatov mednarodnih raziskav PISA in PIRLS sta Zavod RS za šolstvo in Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport v šolskem letu 2011/2012 začela izvajati dveletni projekt *Opolnomočenje učencev z izboljšanjem bralne pismenosti in dostopa do znanja* (od tu naprej *Bralna pismenost* ali *BP*), v katerega se je vključilo 42 osnovnih šol v Sloveniji, med njimi tudi Dvojezična osnovna šola Genterovci. V okviru projekta se je na šoli oblikovala petčlanska projektna skupina, ki je bedela nad uresničevanjem zastavljenih ciljev. S strani Zavoda za šolstvo je vsaka šola imela zagotovljenega skrbnika, ki je z nasveti in organizacijo lokalnih strokovnih delavnic pomagal pri delu. V primeru dvojezične osnovne šole je članom skupine nesebično pomagala tudi svetovalka za madžarski jezik. Za izboljšanje kakovosti izobraževanja v Sloveniji so bile pred začetkom projekta opravljene številne dejavnosti: ustanovitev komisij za učne načrte, izdelava posodobljenih učnih načrtov, strokovna srečanja učiteljev itd. V preteklih dveh letih smo se člani skupine udeležili več strokovnih konferenc, usposabljanj, delavnic in prenašali tam pridobljeno znanje in informacije na učiteljski zbor ali posamezne aktivne ter poskušali dobre tehnike in strategije uvajati v vsakdanjo poučevalno prakso. Razen tega smo izvajali interna merjenja, hospitacije, dneve dejavnosti, bralne taborne itd. Na začetku projekta je delovna skupina na ravni šole opravila analizo stanja in določila prednostne naloge za odpravo bralnih in učnih težav otrok. Splošno znano je, da je razvijanje bralne zmožnosti naloga nižjih razredov, vendar velja to predvsem za tehniko branja in vsekakor ne za razvijanje bralnega razumevanja, ki ga moramo razvijati tudi v višjih razredih, pri vseh predmetih, ne samo pri urah materinščine. Poleg različnih metod in izdelave lastnih didaktičnih sredstev pri posameznih predmetih je pomemben dejavnik tudi čas. Koliko časa nameniti za to ali drugo nalogo? Uspešnosti našega dela ne določa količina učnega gradiva, ampak kakovost usvojene učne snovi. Da bi dosegli to kakovost, smo v DOŠ Genterovci v drugem letu projekta dali poudarek razumevanju navodil, predstavitvi bralnih in učnih strategij in njihovi uporabi v praksi.

Strategije, ki so se v praksi pokazale za uspešne:

a) **„kaj že vemo – kaj želimo izvedeti – kaj smo se naučili”**

(Know, Want to know, Learned, K-W-L)

b) **Paukova strategija**

Obe sta priporočljivi v 1. in 2. vzgojno-izobraževalnem obdobju (VIO).

c) **Metoda PQ3R**

Uspešno jo lahko uporabljamo v 2., še bolj pa v 3. VIO.

Az említettek mellett a népszerűbb stratégiák közé tartoznak még a szavakat különféle vizuális elrendezésben megjelenítő ábrák, táblázatok, halmazok, illusztrációk, azaz a grafikai szervezők. Mindezen stratégiák, módszerek az oktatási folyamatban mindenekelőtt a „hogyan”-ra választ adva segítik a pedagógus munkáját, a tanulók sikerességét.

A muravidéki kétnyelvű általános iskolában az olvasásértési készség és a tanulási képesség fejlesztését – a többi készségterület (beszéd, írás stb.) fejlesztésével együtt – a magyar nyelv mint anyanyelv tanterve határozza meg. Annak ellenére, hogy most már véglegesen leszámolt a szakma azzal a tévhittel, hogy a szövegértést csak az anyanyelvi órákon kell fejleszteni, esetünkben a magyar nyelvi szövegértés fejlesztése többnyire, illetve szinte kizárólag még mindig a magyartanár feladata. Magyartanárként immár két évtizede tanítom a magyart mint anyanyelvet a Göntérházi KÁI-ban, törekedve annak megszerettetésére, az irodalmi és más értékek megismertetésére. A tanítási órákat igyekszem vonzóvá tenni, folyamatosan törekedve a szakmai újdonságok bevonására. Nemcsak a tárgyi tudás bővítését és a készségfejlesztést tartom feladatommá, hanem a kellemes osztálytermi légkör megteremtését is, hiszen az teljesítményösztönző tényező is egyben. Az alábbiakban egy olyan órát mutatok be, amelyet a projekt keretében az oktatási intézet munkatársai és az iskolai projektcsoporthoz tartozók is megtekintettek.

EGY, AZ OLVASÁSÉRTÉSI KÉSZSÉGET FEJLESZTŐ MAGYARÓRA BEMUTATÁSA

Mivel az óralátogatás a könyv napja (április 23.) másnapján történt, célszerűnek tartottam a témával való foglalkozás folytatását. A 6. osztályban megtartott órának az ún. nem művészi szövegek értésének a fejlesztése volt az elsődleges célja, amit *A könyv útján hazánkban* (lásd 1. számú melléklet) című szöveggel való foglalkozásokkal valósítottunk meg.

Az óravezetés differenciált tanulásszervezésre épült. Hogy színvonalas, de ugyanakkor a tanulók számára érdeklődésfelkeltő is legyen a tanóra, változatos módszereket, szervezési formákat alkalmaztam (magyarázat, szemléltetés, nyomtatott szöveggel való munka, szerepjáték, IKT alkalmazása). Az óra **bevezető részében** a házi feladat számonkérésére, egy képzeletbeli könyvvásár plakátjának ismertetésére (egy könyvvásár plakátjának az ismertetése) és egy szerepjátékra (lásd 2. számú melléklet) került sor.

Poleg navedenih strategij spadajo med priljubljene različni grafični organizatorji: slike, tabele, množice, ilustracije. Vse te strategije in metode pomagajo učitelju v učnem procesu in učencem pri uspešnosti, tako da dajejo odgovor predvsem na vprašanje »kako«.

V dvojezičnih osnovnih šolah Prekmurja cilje razvijanja bralnega razumevanja in zmožnosti učenja – skupaj z ostalimi področji (govor, pisanje) – določa učni načrt za madžarščino kot materinščino. Kljub temu, da je pedagoška praksa že prerasla razmišljanje, da je razumevanje besedil naloga materinščine, je v primeru madžarščine v dvojezičnih šolah to še vedno skoraj izključno naloga učiteljev madžarščine. Kot učiteljica madžarščine že dve desetletji poučujem madžarščino kot materinščino na DOŠ Genterovci in si prizadevam, da bi jo učenci vzljubili, da bi spoznali vrednote jezika, velikane madžarske književnosti. Trudim se, da so učne ure privlačne in zato vključujem strokovne novosti. Menim, da je moja naloga ob bogatenju znanja učencev in razvijanju njihovih zmožnosti tudi ustvarjanje prijetnega vzdušja v razredu, saj je to motivacijski dejavnik pri dosežkih učencev. V nadaljevanju predstavljam učno uro, ki so si jo v okviru projekta ogledali tudi svetovalci ZRSS in člani šolskega projektnega tima.

OPIS UČNE URE

Ker je bila hospitacija določena za dan po dnevu knjige (23. aprila), sem menila, da je najprimerneje nadaljevati s to temo. Odločila sem se za delo z razvijanje bralnega razumevanja ob neumetnostnem besedilu v 6. razredu. Obravnavano besedilo *Pot knjige v naši domovini* (Priloga št. 1) je iz berila *Hétszínvilág*.

Izvedbo učne ure sem zasnovala na diferencirani organizaciji pouka. Da bi bila učna ura kakovostna, hkrati pa za učence tudi zanimiva, sem uporabila različne metode in organizacijske oblike (razlaga, prikaz, delo s tiskanim besedilom, igra vlog, uporaba IKT). V **uvodnem delu** učne ure smo ob pregledu domače naloge predstavili plakat (za izmišljeni knjižni sejem) in izvedli igro vlog (Priloga št. 2).



Plakát a könyvvásárról

Az óra **fő részében** kiosztottam a tanulóknak a szöveget és a szómagyarázatot (lásd 3. és 4. számú melléklet), mely segítette a szövegértést. A szöveget némán olvasták el, majd közösen megállapítottuk a témáját. Még a szövegfeldolgozás előtt közösen megtekintettük a Képes krónikáról szóló rövid bejátszást, <http://www.youtube.com/watch?v=vJIDNb4gFNQ>, a Google képkereső segítségével megnéztük a rovásírás néhány példáját, <http://www.google.hu/search?q=rovásírás&tbm=isch&tbo=u&source>.

A **szövegfeldolgozást** egy játék – „az utolsó szó jogán” (lásd 4. számú melléklet) – előzte meg. A tanulók borítékban kapták meg az utasítást. Miután minden tanuló újraolvasta a szöveget, és aláhúzta azt a mondatot, szövegrészletet, mellyel kapcsolatosan volt közlendője, egy tanuló felolvasta, amit aláhúzott, majd rákérdezett, ki húzta alá ugyanazt. Ezután felkérte társát, aki ugyanazt jelölte meg, mondja el a véleményét. A vélemények meghallgatása után a tanuló összefoglalta a hozzászólásokat, és az utolsó szó jogán elmondta saját véleményét.

A játék úgy folytatódott, hogy felkérte egyik társát, olvassa fel, mit húzott ő alá. A szövegfeldolgozás differenciált munkával folytatódott. A tanulók önállóan oldottak



Plakat s knjižnega sejma

V **osrednjem delu ure** sem učencem razdelila besedilo in razlago nekaterih besed (Priloga št. 1 in 2) za lažje razumevanje besedila. Nato so učenci tiho prebrali besedilo in smo skupaj ugotovili temo. Še pred poglobljenim delom z besedilom smo si ogledali kratko predstavitev kodeksa Képes krónika <http://www.youtube.com/watch?v=vJIDNb4gFNQ> in z brskalnikom Google – slike pogledali nekaj primerov runske pisave: <http://www.google.hu/search?q=rovásírás&tbm=isch&tbo=u&source>.

Obravnavo besedila smo začeli z igro »pravica do zadnje besede« (priloga št. 4). Učenci so navodilo dobili v ovojnicah. Potem, ko je vsak znova prebral besedilo in v njem podčrtal poved ali del besedila, o katerem je imel kaj za povedati, je eden od učencev prebral, kaj je podčrtal in povprašal, če je mogoče še kdo isto podčrtal. V tem primeru je tega sošolca zaprosil, naj pove svoje mnenje o tem. Ko so vsi učenci predstavili svoje mnenje, smo nadaljevali delo z besedilom, in sicer diferencirano.

Učenci so samostojno reševali naloge z učnih listov. Ko so vsi zaključili delo, so predstavili svoje naloge in rešitve ter vrednotili delo. Vsebinsko besedila smo povzeli z diferenciranim delom v dvojicah s pomočjo *ključnih besed* in *časovnega traku* (Priloga št. 6).

meg külön erre a célra készített feladatlapokat (lásd 5. számú melléklet). Miután befejezték a munkát, a feladatok számonkérése, megbeszélése és értékelése következett. A szövegfeldolgozás során szerzett ismeretek összefoglalása differenciált, páros munkával történt: a tanulók *kulcsszavak* és *időszalag* segítségével foglalták össze a szöveg tartalmát (lásd 6. számú melléklet).

Az óra **záró részében** a tanulóknak megmutattam Kultsár György *Postillák* c. könyvének hasonmás kiadását, amivel fel szerettem volna hívni a figyelmüket az alsólendvai könyvnyomtatásra. A tanulók nagy érdeklődéssel forgatták a régi idők nyomát őrző könyvet. Házi feladatként *kreatív írást* (lásd 7. számú melléklet) kellett alkotniuk. Az órát a tanulók értékelésével zártuk: elmondták, hogy élvezték a munkát, a mozgalmas, változatos formákat.



A Képes Krónika 40. lapja / 40. stran slikane kronike. Forrás/Vir: commons.wikimedia.org

MELLÉKLET: a melléklet a következő oldalon található

V **zaključnem delu ure** sem učencem pokazala faksimile izdajo *Postil* Györgya Kultsárja, s čimer sem jih želela opozoriti na zgodnje tiskanje knjig v našem kraju. Učenci so z zanimanjem listali knjigo, ki priča o sledovih daljne preteklosti. Za domačo nalogo sem dala tvorbo kreativnega pisanja (Priloga št. 7). Uro smo zaključili z refleksijo učencev. Povedali so, da so uživali v raznolikih in dinamičnih nalogah.



Ovitek slikane kronike / A Bécsi Káposz Krónika címlapja. Vir/forrás: keptar.oszk.hu

PRILOGA: priloge najdete na naslednji strani

MELLÉKLETEK:**1. sz. melléklet****A KÖNYV ÚTJÁN HAZÁNKBAN**

Honfoglaló őseink ismerték a betűvetést. Messzi útjukról hozták az új hazába a magyar rovásírást. Érdekessége, hogy az ékírás egyik késői változatának tartják a kutatók. Rovásírásunk legtovább a székelyeknél maradt fenn. Vagy négyszáz éve még használták. Jeleit rendszerint négyszögletűre faragott botra rótták, jobbról balra haladva.

A magyar könyv története azonban csak az országalapító István király uralkodásával kezdődik. Az első kódexeket hittérítő papok hozzák az országba, de hamarosan a hazai kolostorokban is készülnek könyvek. A magyar királyság első századából 204 kódexünkről tudunk, ami ebben a korban nem kevés. Nemzeti királyaink pártolták a könyvmásolást.

Nagy Lajos 1370 táján kislánya részére készítette a magyarok történetéről szóló Képes krónikát. Joggal tartják a legszebb kódexünknek.

Uralkodóink közül a legnagyobb könyvgyűjtő Mátyás király volt. Könyvtára, a Corvina, abban a korban a világ leghíresebb gyűjteménye. Köteteinek számát a tudósok ma 2500-ra becsülik.

A könyvmásolók alig győzték a munkát, hiába alakult egyre több világi másológyműhely, ahol hivatásos mesterek körmölték a kéziratokat. Színre lépett a könyvkiadó és -kereskedő. Ám ez sem segített a bajon. A tudósok gyakran bosszankodtak a másolási hibák miatt, vagy mert a számukra legfontosabb munkákat nem tudták megszerezni. A polgárok és a diákok drágállották a kézzel írt könyveket. Ki kellett találni valamit!

Hess András 1472 tavaszán érkezett Budára. Pártfogója, Mátyás király, nem sajnálta a pénzt, de a sürgető szót se mérte szűken. Alig egy éve élt Budán a mester, amikor elkészítette az első Magyarországon nyomtatott könyvet, a latin nyelvű Budai Krónikát. Hess András rövid ideig élt nálunk. Távozása után hatvan évig nem volt hazánkban nyomda. Ha volt – eltűnt még az emléke is.

Az első magyar nyelvű könyv 1533-ban, külföldön jelent meg.

MAGAY LÁSZLÓ

PRILOGE:**Priloga št. 1:****POT KNJIGE V NAŠI DOMOVINI**

Naši predniki so znali pisati. S svoje daljne poti so v novo domovino prinesli madžarsko runsko pisavo. Zanimivo je, da jo imajo raziskovalci za eno poznih variant klinopisa. Naša runska pisava se je najdlje ohranila pri Székelyih. Uporabljali so jo še pred približno štiristo leti. Znake so zarezovali v štirioglato palico, z desne proti levi.

Zgodovina madžarske knjige pa se je začela šele z vladavino kralja Štefana, ki je osnoval državo. Prve kodekse so v državo prinesli misijonarji, a kmalu začnejo izdelovati knjige tudi v domačih samostanih. Iz prvega stoletja madžarskega kraljestva poznamo 204 kodeksov, kar za to obdobje ni malo. Naši kralji so podpirali nastajanje knjig.

Ludvik Veliki je okrog leta 1370 naročil za svojo hčerko izdelavo Slikovne kronike o zgodovini Madžarov. Upravičeno jo imenujejo za naš najlepši kodeks.

Izmed naših vladarjev je bil največji zbiratelj knjig kralj Matija Korvin. Corvina, njegova knjižnica, je bila v tistih časih najslavnejša zbirka na svetu. Število enot ocenjujejo znanstveniki na 2500...

Prepisovalci knjig so le stežka zmogli obilico dela, čeprav je nastajalo čedalje več posvetnih pisarskih delavnic, kjer so uradni mojstri prepisovali rokopise. Pojavili so se knjižni založniki in trgovci s knjigami. Pa tudi to ni rešilo težav. Znanstveniki so se pogosto jezili zaradi napak pri prepisovanju ali ker niso mogli dobiti del, ki so bila zanje najpomembnejša. Meščanom in dijakom so se zdele ročno pisane knjige predrage. Treba je bilo nekaj storiti!

András Hess je v Budim prispel spomladi leta 1472. Kralju Matiji, njegovega zaščitniku, ni bilo žal denarja zanj, tudi glede priganjanja ni bil redkobeseden. Komaj leto dni je mojster živel v Budimu, ko je že izdelal prvo knjigo, tiskano na Madžarskem, Budimsko kroniko v latinskem jeziku. András Hess je pri nas živel le kratek čas. Po njegovem odhodu v naši domovini dobrih šestdeset let ni bilo tiskarne. Če pa je bila – se je izgubil celo spomin nanjo.

Prva knjiga v madžarskem jeziku je izšla v tujini leta 1533.

LÁSZLÓ MAGAY

2. sz. melléklet

SZEREPJÁTÉK

Képzeljétek el, hogy ott jártok a könyvvásáron mint látogatók vagy mint rádióriporter, aki a vásárról kérdezi a látogatókat! Játsszátok el ezt egy-két percben!

3. sz. melléklet

SZÓMAGYARÁZAT:

- ékírás – az ókori Keleten használt, ék alakú jegyekből álló írás
- rovásírás – fába, kőbe stb. metszett jel, feljegyzés vagy díszítés
- székely – Erdély délkeleti részében élő magyar (népcsoport), illetve ehhez tartozó, vele kapcsolatos pl. kapu
- hittérítő pap – a keresztény hitre térítéssel foglalkozó pap
- kolostor – rendház

4. sz. melléklet

AZ UTOLSÓ SZÓ JOGÁN

1. Olvasd el a szöveget!
2. Húzd alá azt a mondatot/sort/szövegrészletet, amellyel kapcsolatosan eszedbe jutott valami, amiről szívesen elmondanád a véleményedet!

Priloga št. 2:

IGRA VLOG

Zamislite si, da ste obiskovalci knjižnega sejma! Med ogledovanjem tudi vas nagovori radijski reporter. Uprizorite to v nekaj minutah! Ne pozabite na delitev vlog! (reporter, intervjuvanec)

Priloga št. 3:

RAZLAGA BESED:

- klinopis – pisava iz klinastih znamenj, ki so jo uporabljali na staroveškem Vzhodu.
- runska pisava – znak, zapis ali okras, vklesan v les, kamen itd.
- székely – na jugovzhodnem delu Transilvanije živéči Madžar (etnična skupina) oziroma z besedo székely povezane stvari, npr. vrata.
- misijonar– duhovnik, ki se ukvarja z misijonarskim delom.
- samostan

Priloga št. 4:

PRAVICA DO ZADNJE BESEDE

1. Preberi besedilo!
2. Podčrtaj stavek/vrsto/del besedila, v zvezi s katerim se spomniš česa in bi z veseljem povedal svoje mnenje!

5. sz. melléklet

A TANULÓ

1. Szótár segítségével magyarázd meg az alábbi szó jelentését!

kódex: _____

2. Válaszolj a kérdésekre az olvasott szöveg alapján!

Melyik volt az első írásfajta? _____

Mi váltotta fel a régi írást? _____

Mi az érdekessége a rovásírásnak? _____

B TANULÓ

3. Állítsd sorba számozással a könyv terjedésének útját!

_____ Később megjelentek a könyvkiadók és -kereskedők.

_____ Hittérítő papok hozták az első könyveket hazánkba.

_____ Magyarországon megszületett az első nyomtatott latin nyelvű könyv.

_____ Először egyházi, majd világi műhelyekben másolták a könyveket.

_____ Ezután itthon is megindult a könyvkészítés.

_____ Külföldön kinyomtatták az első magyar nyelvű könyvet.

Priloga št. 5:**UČENEC A**

1. S pomočjo slovarja razloži pomen besede.

kodeks: _____

2. Na podlagi prebranega besedila odgovori na vprašanja.

Kateri način pisave je bil prvi? _____

S čim so zamenjali staro pisavo? _____

V čem je zanimivost runske pisave? _____

UČENEC B

3. S številkami od 1 do 6 označi pravilno zaporedje poti širjenja knjige.

_____ Kasneje so se pojavili knjižni založniki in trgovci.

_____ Prvo knjigo so v našo domovino prinesli misijonarji.

_____ Na Madžarskem so izdali prvo tiskano knjigo v latinskem jeziku.

_____ Knjige so prepisovali najprej v cerkvenih, nato v posvetnih pisarskih delavnicah.

_____ Nato se je začela izdelava knjig tudi doma.

_____ Prvo knjigo v madžarskem jeziku so natisnili v tujini.

C TANULÓ

4. Írd le azt a három dolgot, ami szükségessé tette a könyvnyomtatást!

- a) _____
 b) _____
 c) _____

D TANULÓ

5. Írd be a táblázatba a szövegben megismert híres könyvek adatait!

Mi a könyv címe?	Mikor adták ki?	Kinek a nevéhez kötődik?	Milyen érdekesség fűződik hozzá?
			kislánynak készült, a legszebb kódex
Corvinák	1400-as évek második fele		
		Hess András	
			külföldön jelent meg

6. sz. melléklet

- Újratekintsétek át a szöveget! Beszéljétek meg, majd gyűjtsétek ki a kulcsszavakat!
- A szöveg segítségével jelöljétek az időszalagon a hiányzó adatokat!

UČENEC C

4. Napiši tri razloge, zaradi katerih je bilo tiskanje knjig nujno.

- a) _____
 b) _____
 c) _____

UČENEC D

5. Vpiši v tabelo podatke o knjigah, ki si jih spoznal iz besedila.

Kaj je naslov knjige?	Kdaj so jo izdali?	S čigavim imenom je povezana?	Kakšna zanimivost je povezana z njo?
			najlepši kodeks; izdelan je bil za eno dekle
Corvine	druga polovica leta 15. stoletja		
		András Hess	
			izdana je bila v tujini

Priloga št. 6:

1. Ponovno preglejte besedilo! Pogovorite se in ugotovite ključne besede.
2. S pomočjo besedila označite na *časovnem traku* manjkajoče podatke.

7. sz. melléklet

Válasszátok ki az alábbi két feladat egyikét, és végezzétek el!

1. IDŐUTAZÁS A TÖRTÉNELEMBEN

Képzeljétek el, hogy Mátyás király feltámadt, és látogatást tett a magyar vidékeken, többek közt nálunk is! Vajon mit gondolhatott őfelsége a látottak és hallottak alapján a 21. századi magyarokról, beleértve minket is? Fogalmazzátok meg 5–6 mondatban! Írásotoknak címet is adjatok!

2. IDŐUTAZÁS A TÖRTÉNELEMBEN

Képzeljétek el, hogy Hess András, a híres nyomdász ellátogatott hozzánk. Vajon mit gondolhatott a mester, amikor szembesült a 21. századi számítógépes valósággal? Fogalmazzátok meg ezt néhány mondatban! Írásotoknak címet is adjatok!

Priloga št. 7:

Izberite eno izmed spodnjih nalog in jo rešite!

1. ČASOVNO POTOVANJE V ZGODOVINO

Zamislite si, da je kralj Matjaž oživel in obiskal madžarske pokrajine. Med drugim tudi nas. Le kaj si je veličanstvo mislilo na podlagi videnega in slišane o Madžarih 21. stoletja in o nas? Napišite v 5–6 povedih. Svojemu zapisu dajte tudi naslov.

2. ČASOVNO POTOVANJE V ZGODOVINO

Zamislite si, da nas obišče András Hess, slavni tiskar. Le kaj si misli mojster, ko se sooči z računalniško resničnostjo 21. stoletja? Napišite v nekaj povedih. Svojemu zapisu dajte tudi naslov.

Egy magyar mint második nyelvi 6. osztályos óra bemutatása

Bevezető

A második nyelv tanítása esetében nagyon fontos a tanulók érdeklődésének felkeltése, a változatos munkaformák és módszerek alkalmazása. E tekintetben nagyon sok lehetőség rejlik az IKT-ban, hiszen a mai, számítógépen felnevelkedett gyerekeket sokkal könnyebb ez által „munkára bírni”. A tanárnak természetesen ügyelnie kell arra, hogy a technológia használata ne legyen öncélú, hanem mindig a tantervi célok megvalósításának szolgálatában álljon.

A bemutatott óra kontextusa

Az alábbiakban azt mutatom be, hogyan alkalmazható a Mozaik Kiadó történelemhez készült MozaBook interaktív anyaga a magyar mint második nyelvnél a hatodik osztályban irodalmi szöveggel való foglalkozásnál. A tanterv témakörei közt szerepel az Irodalom témakör, a javasolt irodalmi művek közt pedig néhány Mátyás-monda. Az éves tervemben az adott témakörnek a *Várak, királyok, udvari boldok* (a tankönyv megfelelő fejezetéhez hasonlóan) címet adtam, és ennek keretében Mátyás-mondá(ak)t is szoktam tárgyalni. A témakörre általában összesen 14 órát szánok. A továbbiakban egy ilyen, a 2012/13-as tanévben megtartott órát mutatok be, amelynek témája a *Mátyás király és a varga* (Melléklet) című monda megismerése volt.

A szóban forgó órát megelőző órákon már megismerkedtünk Mátyás király életével, szokásaival, a hozzá fűződő legendákkal. Sokat beszélgettünk és olvastunk a várakról, így az órán már meglehetősen széles tárgyi tudásra és meglehetősen rögzült szókincsre építhettünk, egy motivált és jó képességű csoportban, amely kedveli az aktív munkaformákat

Anita Gašpar | Dvojezična osnovna šola | Lendava

Madžarščina kot materni jezik, 6. razred

Predstavitev učne ure madžarščine kot drugega jezika v 6. razredu

Uvod

Pri poučevanju madžarščine kot drugega jezika je zelo pomembno zbuditi zanimanje učencev ter uporabiti različne metode in oblike dela. V tem pogledu se skriva veliko možnosti v IKT, saj je današnje otroke, ki so zrasli z računalniki, s pomočjo sodobne učne tehnologije lažje animirati za delo. Učitelj mora seveda paziti, da uporaba tehnologije ne bo sama sebi namen, ampak da služi uresničevanju ciljev učnega načrta.

Kontekst predstavljene učne ure

V nadaljevanju bom prikazala, kako lahko pri obravnavi književnega (umetnostnega) besedila pri madžarščini kot drugem jeziku v šestem razredu uporabljamo interaktivno gradivo mozaBook, ki ga je za poučevanje zgodovine izdala založba Mozaik Kiadó. Med temami učnega načrta je tudi književnost, med predlaganimi književnimi gradivi pa nekaj legend o kralju Matjažu. V svojem letnem načrtu sem tej temi dala naslov: *Gradovi, kralji in dvorni norci* (podobno kakor je naslovljeno poglavje v knjigi) in v okviru te snovi sem obravnavala tudi legende o kralju Matjažu. Temi običajno namenim 14 učnih ur. V nadaljevanju bom predstavila učno uro, ki sem jo izvedla v šolskem letu 2012/2013. Tema je bila predstavitev legende z naslovom *Kralj Matjaž in šuštar* (priloga).

Pri predhodni uri smo se seznanili z življenjem in običaji kralja Matjaža ter z legendami, ki so povezane z njim. Veliko smo se pogovarjali in brali o gradovih, zato smo pri uri v skupini motiviranih in bistrih otrok, ki so navdušeni nad aktivnimi oblikami dela, gradili na dokaj širokem znanju in bogatem besednem zakladu.

Az óra leírása

A tervezéskor a tantervi célok megvalósítását tartottam szem előtt, és pedig elsősorban a szövegek globális megértése képességének fejlesztését. Az előző órán már megismerkedtünk egy rövid Mátyás-mondával, az *Udvari bolond* cíművel, így ennek felelevenítésével, dramatizálásával kezdtük az órát.



Az Udvari bolond dramatizálása

Hogy jobban beleéljük magunkat Mátyás korába, megtekintettük a MozaBookon a visegrádi palotát bemutató 3D animációt. Az animáció megtekintése után egy, a tanulók fantáziáját elindító kérdést tettem fel a csoportnak, azt, hogy szerintük könnyű volt-e bejutni a királyhoz, illetve egyáltalán kik juthattak be hozzá. Nagyon különböző válaszokat kapva arra is rákérdeztem, ők milyen cselhez folyamodtak volna egyszerű emberként, hogy a király fogadja őket. Miután meghallgattuk és megbeszéltük a válaszokat, elmondtam, hogy most olyan mondával ismerkedünk meg, amely egy ilyen esetet mutat be. Mivel azt szerettem volna, hogy globálisan fogják fel a monda tartalmát, és ne vesszenek el az esetleges ismeretlen szavak miatt, ismertettem velük a monda címét, és megmagyaráztam a *varga* szó jelentését. Ezután felolvastam a mondát. A tanulók egy része felfogta a tartalmát, és ők nagyon mulatságosnak tartották. El is játszották azoknak a társaiknak, akik nem értették meg ennyire.

Ezt követően a tanulók csendben elolvasták a mondát, és aláhúzták a számukra ismeretlen szavakat. Az aláhúzott szavak mennyiségétől függően három csoportba osztottam őket: az egyik csoport (amely a legkevesebb szót húzta alá) szótár segítségével dolgozott; a másik képeket kapott és a megfelelő magyar szót, és párosítaniuk kellett a kettőt; a harmadik csoport (ők húztak alá a legtöbb szót) pedig a számítógép segítségével (a Google fordító programjával és képkeresőjével vagy online szótár segítségével) kereste meg a szavak jelentését. Az archaikusabb szavak jelentését, mivel a népmondákban ilyenek is találhatóak, célszerű tárgyi szemléltetéssel magyarázni, ezért bevitettem egy szakajtót. Megbeszéltük, hogy mire használták régen, és néhányan elmondták, hogy a nagymamájuknál is van ilyen a padláson. A szómagyarázat összegzését együtt végeztük el, külön kitértünk a *varga* szóra, megbeszéltük, hogy ez olyan foglalkozásnév, amelyből később – sok más foglalkozásnévhez hasonlóan (kovács, kádár, szűcs,,) családnév lett. Ezután a tanulók ugyanilyen

Opis učne ure

Pri načrtovanju sem imela pred očmi uresničitev ciljev učnega načrta, in sicer predvsem razvijanje zmožnosti globalnega razumevanja besedila. Pri predhodni uri smo se seznanili s kratko legendo o kralju Matjažu, ki ima naslov *Matjažev norček*. Tako smo začeli uro z oživitvijo in dramatizacijo te zgodbe.



Dramatizacija dela *Matjažev norček*

Da bi se bolje vživeli v obdobje Matije Korvina, smo si na mozaBooku ogledali 3D animacijo palače v Višegradu (Madžarska). Po ogledu animacije sem učencem v skupini postavila vprašanje, ki je razgibalo njihovo fantazijo, in sicer: ali je bilo po njihovem mnenju težko priti do kralja oziroma kdo je lahko sploh prišel do njega? Dobila sem različne odgovore. Nato sem vprašala, s kakšno ukano bi kot običajni ljudje prišli do kralja, da bi jih sprejel. Ko smo slišali vse odgovore in se o njih pogovorili, sem povedala, da se bomo seznanili z legendo, ki pripoveduje o takšnem primeru. Ker sem želela, da vsebino legende dojamemo globalno in da se zaradi morebitnih neznanih besed ne bi izgubili v besedilu/vsebini, sem jim povedala naslov legende in razložila pomen besede *šuštar* oz. *čevljar*. Nato sem jim legendo prebrala. Del učencev je vsebino dojel in jo označil za zelo zabavno. Takoj so jo uprizorili tistim sošolcem, ki je niso dovolj dobro razumeli.

Zatem so učenci samostojno tiho prebrali legendo in podčrtali besede, ki so jim bile neznane. Glede na količino podčrtanih besed sem jih razdelila v tri skupine: prva skupina (najmanj podčrtanih besed) je delala s pomočjo slovarja; druga je dobila slike in ustrezne madžarske besede in je morala poiskati pare; tretja skupina (ta je podčrtala največ besed) pa je s pomočjo računalnika (Googlov prevajalnik, iskalec slik ali online slovar) iskala pomen besed. Pomen arhaičnih besed, saj so v ljudskih legendah tudi takšne, je najbolje razložiti s ponazoritvijo, zato sem prinesla v razred pehar. Pogovorili smo se, v kakšen namen so ga nekoč uporabljali, in nekaj otrok je povedalo, da imajo takšne peharje na podstrešju tudi njihove babice. Razlago besed smo povzeli skupaj, posebej smo se ukvarjali z besedo *šuštar* in povedali, da je to poimenovanje poklica, iz besede *šuštar* pa se je kasneje razvil priimek, enako kakor v primeru številnih drugih poklicev (kovač, tkalec ...). Nato so učenci, združeni v enake skupine kot prej, odgovarjali na vprašanja z učnega lista z

csoportokba tömörülve válaszoltak a feladatlapon szereplő kérdésekre, a legjobb csoport valamennyire, a többiek csak néhányra. A válaszok közös megbeszélése után kikértem a tanulók véleményét arról, milyennek látják a vargát. Olyan szavakat gyűjtöttünk (a legjobbak a szinonimaszótár segítségével), amelyekkel jellemezni lehet (okos, furfangos, ravasz...) őt. Ugyanezt megtettük az örökre (kapzsi, szemtelen...) és a királyra (bölcs, igazságos...) vonatkozóan, ezáltal bővítettük a tanulók szókincsét, és a véleménykifejtéssel (Mi a véleményük a varga jutalomkérésről?, Mi a véleményük a király döntéséről?) az erkölcsi értékrendjüket is gazdagítottuk.

Mivel a legenda szerint Mátyás király, illetve menyasszonya, a nápolyi Beatrix a lendvai várban is megfordult, a tanulóknak azt a kreatív szövegalkotási feladatot adtam házi feladatként, hogy válasszanak egy-egy a várban élő személyt (a vár ura, úrnője, szobalány, inas...), és ketten-ketten (a számítógép segítségével) írjanak párbeszédet a király vagy Beatrix és a választott személy között.

Értékelés, összegzés

Az óra nagyon gyorsan elmúlt, a tanulók élvezték a munkát, és a következő órára nagyon érdekes párbeszédet írtak, amelyeket el is játszottak. Az amúgy nyelvileg és korban tőlük távol álló történetet az interaktív anyagnak és a dramatizálásnak, valamint a gondosan tervezett óravezetésnek köszönhetően sikerült közel hozni hozzájuk úgy, hogy még örömeiket is lelték benne.



MELLÉKLET: a melléklet a következő oldalon található

nalogami, najboljša skupina na vsa, druge samo na nekatera. Ko smo se pogovorili o odgovorih, sem povprašala učence za mnenje o tem, kakšen se jim je zdel šuštar. Zbrali smo besede (s pomočjo slovarja sopomenk), s katerimi lahko označimo šuštarja (pameten, premeten, zvit ...). Enako smo označili stražarja (grabežljiv, nesramen ...) in kralja (moder, pravičen...); s tem smo bogatili besedni zaklad učencev in z izražanjem mnenj (kaj mislijo o prošnji čevljarja glede nagrade?, kaj menijo o kraljevi odločitvi?) tudi njihov sistem vrednot.

Ker sta baje – kot pravi legenda – kralj Matjaž in njegova nevesta Neapeljska Beatrice nekoč obiskala tudi lendavski grad, sem učencem dala za domačo nalogo kreativno ustvarjanje besedila: naj si izberejo eno osebo, ki je živela na gradu (gospodar ali gospodarica gradu, sobarica, vajenec ...) in v dvojicah (s pomočjo računalnika) napišejo dialog med kraljem Matjažem ali Beatrice in izbrano osebo.

Ocenjevanje, povzetek

Učna ura je hitro minila, učenci so pri delu uživali in za naslednjo uro napisali zelo zanimive dialoge, ki so jih tudi uprizorili. Zgodbo, ki je bila za njih jezikovno in časovno oddaljena, mi je uspelo s pomočjo interaktivnega gradiva in dramatizacije ter s skrbno vodeno učno uro približati otrokom, tako da so uživali v njej.



PRILOGA: priloge najdete na naslednji strani

MELLÉKLET

Mátyás király és a varga

Élt egyszer Budán egy szegény varga. Elhatározta, hogy varr egy szép, parádés csizmát, s elviszi a királynak ajándékba. Mikor a csizma elkészült, a karjára vette, és megindult vele a várba.

A vár kapujában útját állotta az őr:

- Hova, hova, szegény varga?
- Mátyás király elibe. Ezt a pár csizmát viszem neki ajándékba.
- Beeresztelek én, de csak egy feltétellel – mondta az őr.
- Mit kívánsz?
- Csak azt, hogy a felét nekem adod annak, amit a csizmaért kapsz.

Mit tehetett a varga, megígérte, s ment tovább. De a király szobája előtt megint találkozott egy őrrrel. Az is megállította, s akárcsak a másik őr, ő is a felét kérte annak, amit a varga a csizmaért kap. A varga neki is megajánlotta. Végre bejutott a varga a királyhoz, s odaadta neki a csizmáit. Mátyás király mindjárt felpróbálta. Hát a csizma úgy állott a lábán, mintha ráfestették volna.

- Mivel ajándékozzalak meg ezért a szép csizmaért? – kérdezte.
- Ha meg nem sértem, felséges királyuram, száz botütést adjon nekem ajándékba.

A király nem akart hinni a fülének:

- Száz botot kérsz ezért a gyönyörű csizmaért?
- Én azt – mondta a varga.
- Megkaphatod – vont a vállát a király.

Szólt az udvarmesternek, az meg a szolgáknak. A szolgák hozták a derest, aztán jött a négy hajdú:

- No, öreg, feküdj le – mondták a vargának.
- Nem engem illet a száz bot, felséges királyuram – szólalt meg a varga –, hanem azt a két őrt, akik ide bebocsátottak, mivelhogy azok felét-felét kérték annak, amit a csizmaért kapok ajándékba. Megígértem nekik, nem rövidíthetem meg őket.

A hajdúk gyorsan deresre húzták a két őrt. A varga pedig kapott egy szakajtó aranyat a királytól.

(népmonda)

PRILOGA

Mátyás király és a varga

Élt egyszer Budán egy szegény varga. Elhatározta, hogy varr egy szép, parádés csizmát, s elviszi a királynak ajándékba. Mikor a csizma elkészült, a karjára vette, és megindult vele a várba.

A vár kapujában útját állotta az őr:

- Hova, hova, szegény varga?
- Mátyás király elibe. Ezt a pár csizmát viszem neki ajándékba.
- Beeresztelek én, de csak egy feltétellel – mondta az őr.
- Mit kívánsz?
- Csak azt, hogy a felét nekem adod annak, amit a csizmaért kapsz.

Mit tehetett a varga, megígérte, s ment tovább. De a király szobája előtt megint találkozott egy őrrrel. Az is megállította, s akárcsak a másik őr, ő is a felét kérte annak, amit a varga a csizmaért kap. A varga neki is megajánlotta. Végre bejutott a varga a királyhoz, s odaadta neki a csizmáit. Mátyás király mindjárt felpróbálta. Hát a csizma úgy állott a lábán, mintha ráfestették volna.

- Mivel ajándékozzalak meg ezért a szép csizmaért? – kérdezte.
- Ha meg nem sértem, felséges királyuram, száz botütést adjon nekem ajándékba.

A király nem akart hinni a fülének:

- Száz botot kérsz ezért a gyönyörű csizmaért?
- Én azt – mondta a varga.
- Megkaphatod – vont a vállát a király.

Szólt az udvarmesternek, az meg a szolgáknak. A szolgák hozták a derest, aztán jött a négy hajdú:

- No, öreg, feküdj le – mondták a vargának.
- Nem engem illet a száz bot, felséges királyuram – szólalt meg a varga –, hanem azt a két őrt, akik ide bebocsátottak, mivelhogy azok felét-felét kérték annak, amit a csizmaért kapok ajándékba. Megígértem nekik, nem rövidíthetem meg őket.

A hajdúk gyorsan deresre húzták a két őrt. A varga pedig kapott egy szakajtó aranyat a királytól.

(népmonda / ljudska pripoved)

DVOJEZIČNA OSNOVNA ŠOLA

5.3

Tretje vzgojno- izobraževalno obdobje

KÉTNYELVŰ ÁLTALÁNOS ISKOLA

5.3

Harmadik nevelési- oktatási szakasz



5.3.1

PRIMERI DOBRE PRAKSE

ZA
CILJNO-VZPOREDNO METODO
(CVM)

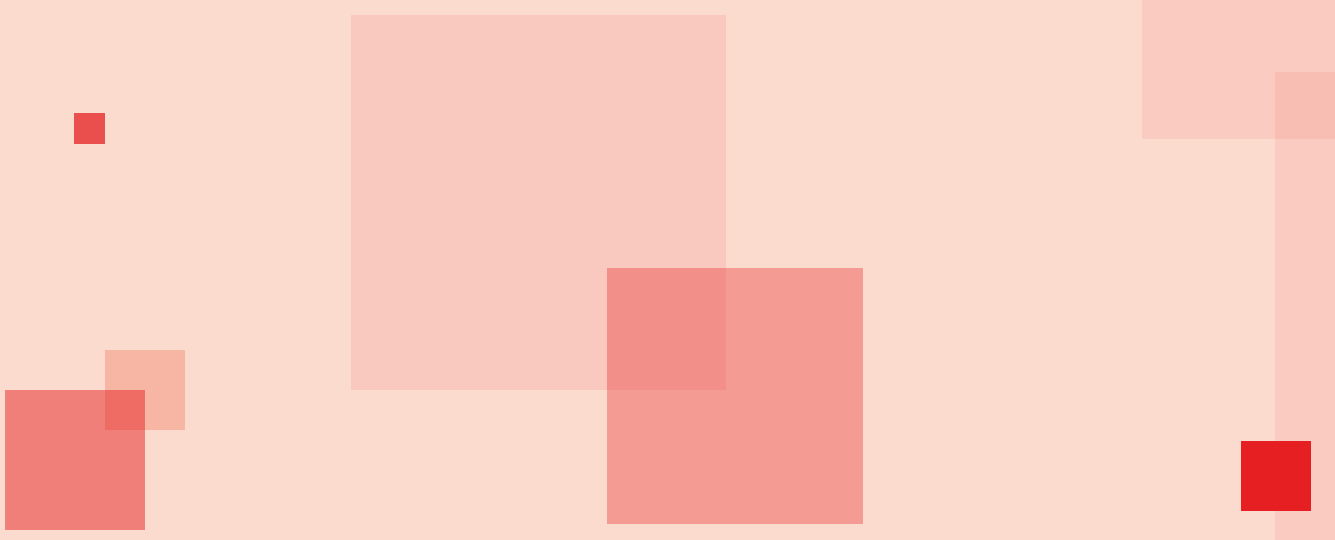




5.3.1

JÓ GYAKORLATOK

A CÉLIRÁNYOS PÁRHUZAMOS MÓDSZER SZERINT



Tematski sklop: Trikotnik

DOŠ PROSENJAKOVCI KÁI, PÁRTOSFALVA	PRIPRAVA NA POUK ELŐKÉSZÜLET	Predmet/tantárgy: matematika Razred/ osztály: 7. Ura/óra: 70. Datum/keltezés: 25. 1. 2013
TEMATSKI SKLOP / TÉMAKÖR	TRIKOTNIK/HÁROMSZÖG	
UČNA ENOTA A TANÍTÁS ANYAGA	Lastnosti trikotnika. Opis trikotnika/ A háromszög tulajdonságai. A háromszög leírása	
CILJI CÉLOK	• opisati trikotnik – <i>leírni a háromszöget</i>; • trikotniku označiti oglišča, stranice in kote (notranje in zunanje) – <i>megjelölni a háromszög csúcsait, oldalait és szögeit</i>; • klasificirati trikotnike glede na kote in stranice – <i>megnevezni a háromszögeket a szögek és az oldalak szerint</i>; • spoznati odnos med dolžinami stranic (trikotniško pravilo) – <i>megismerni a háromszög-egyenlőtlenséget</i>; • razlikovati pojma notranji in zunanji kot trikotnika – <i>megkülönböztetni a külső és belső szögek fogalmát</i>; • uporaba geometrijskega orodja – <i>a mértani eszközök használata</i>; • natančnost pri delu; urejen zapis – <i>pontos munka, rendezett írás</i>.	
NOVI POJMI ÚJ KIFEJEZÉSEK	Trikotnik/háromszög, oglišče/csúcs, stranica/oldal, nosilka stranice/oldalategyenes, notranji kot/belső szög, zunanji kot/külső szög, enakostranični trikotnik/egyenlő oldalú háromszög, enakokraki trikotnik/egyenlő szárú háromszög, raznostranični trikotnik/átlános háromszög, ostrokotni trikotnik/hegyesszögű háromszög, pravokotni trikotnik/derékszögű háromszög, topokotni trikotnik/tompaszögű háromszög, trikotniška neenakost/háromszög-egyenlőtlenség	
TIP UČNE URE AZ ÓRA TÍPUSA	• uvodna ura/bevezető óra • ura obravnavanja in usvajanja nove snovi/új tananyag tárgyalása és elsajátítása	
UČNE OBLIKE/SZERVEZETI FORMÁK	• individualna/individuális • skupinska/csoportos • delo v dvojicah/munka párokban	

Témakör: Háromszög

DOŠ PROSENJAKOVCI KÁI, PÁRTOSFALVA	PRIPRAVA NA POUK ELŐKÉSZÜLET	Predmet/tantárgy: matematika Razred/ osztály: 7. Ura/óra: 70. Datum/keltezés: 25. 1. 2013
TEMATSKI SKLOP / TÉMAKÖR	TRIKOTNIK/HÁROMSZÖG	
UČNA ENOTA A TANÍTÁS ANYAGA	Lastnosti trikotnika. Opis trikotnika/ A háromszög tulajdonságai. A háromszög leírása	
CILJI CÉLOK	• opisati trikotnik – <i>leírni a háromszöget;</i> • trikotniku označiti oglišča, stranice in kote (notranje in zunanje) – <i>megjelölni a háromszög csúcsait, oldalait és szögeit;</i> • klasificirati trikotnike glede na kote in stranice – <i>megnevezni a háromszögeket a szögek és az oldalak szerint;</i> • spoznati odnos med dolžinami stranic (trikotniško pravilo) – <i>megismerni a háromszög-egyenlőtlenséget;</i> • razlikovati pojma notranji in zunanji kot trikotnika – <i>megkülönböztetni a külső és belső szögek fogalmát;</i> • uporaba geometrijskega orodja – <i>a mértani eszközök használata;</i> • natančnost pri delu; urejen zapis – <i>pontos munka, rendezett írás.</i>	
NOVI POJMI ÚJ KIFEJEZÉSEK	Trikotnik/háromszög, oglišče/csúcs, stranica/oldal, nosilka stranice/oldalategyenes, notranji kot/belső szög, zunanji kot/külső szög, enakostranični trikotnik/egyenlő oldalú háromszög, enakokraki trikotnik/egyenlő szárú háromszög, raznostranični trikotnik/átlános háromszög, ostrokotni trikotnik/hegyesszögű háromszög, pravokotni trikotnik/derékszögű háromszög, topokotni trikotnik/tompaszögű háromszög, trikotniška neenakost/háromszög-egyenlőtlenség	
TIP UČNE URE AZ ÓRA TÍPUSA	• uvodna ura/bevezető óra • ura obravnavanja in usvajanja nove snovi/új tananyag tárgyalása és elsajátítása	
UČNE OBLIKE/SZERVEZETI FORMÁK	• individualna/individuális • skupinska/csoportos • delo v dvojicah/munka párokban	

UČNE METODE TANÍTÁSMÓDSZEREK	• metoda reševanja problema/a probléma megoldásának módszere • razgovor/beszélgetés • razlaga/magyarázat • demonstracija/szemléltetés • delo z besedilom/szöveggel való munka • delo z učnimi viri/tanulási forrással való munka • reševanje nalog/feladatok megoldása		
UČNA SREDSTVA IN PRIPOMOČKI TANESZKÖZÖK	• računalnik in projektor/számítógép és vetítő • tabla/tábla • interaktivna tabla/interaktív tábla • geometrijsko orodje/mértani eszközök		
PRILOGE MELLÉKLETEK	• Priloga/Melléklet: mozaBook (Háromszögek füzet)		
RAZPOLOŽLJIVE NALOGE V UČBENIKU/A TANKÖNYVBEN RENDELKEZÉSRE ÁLLÓ FELADATOK			
1. skupina/1. csoport	2. skupina/2. csoport	3. skupina/3. csoport	
1, 2, 3, 5	6		
RAZPOLOŽLJIVE NALOGE V DELOVNEM ZVEZKU/A MUNKAFÜZETBE RENDELKEZÉSRE ÁLLÓ FELADATOK			
1. skupina/1. csoport	2. skupina/2. csoport	3. skupina/3. csoport	
1, 2, 3, 5	4, 6, 7	8	

POTEK UČNE URE/AZ ÓRA MENETE			
UVAJALNI DEL BEVEZETŐ RÉSZ	1. skupina/1. csoport	2. skupina/2. csoport	3. skupina/3. csoport
	Uvodna motivacija in ugotavljanje predznanja: vsak učenec sestavi svoj trikotnik z deli, ki jih ima na razpolago v geometrijski sestavljaniki. Sledi razgovor. Učenci ugotavljajo podobnosti in razlike med sestavljenimi trikotniki in jih razvrščajo v skupine po raznih kriterijih, ki jih določijo sami (5 min) Izdelajo miselni vzorec o trikotnikih (individualno delo). Poskušajo najti tudi čim več trikotniških oblik, s katerimi se srečujemo v vsakdanjem življenju. (4 min)		
GLAVNI DEL KÖZPONTI RÉSZ	1. skupina/1. csoport		
	Učenec nariše trikotnik, mu označi oglišča, stranice in kote (notranje in zunanje). Pomaga si z učbenikom. Pri delu ga vodim in spodbujam s pomočjo vprašanj. Poskuša se spomniti, kdaj je trikotnik pozitivno orientiran. Ugotovi, kaj imenujemo nosilka stranice, kako delimo trikotnike glede na stranice in kako glede na kote. Svoj trikotnik uvrsti v pravo skupino. Poigra se s tremi različno dolgimi paličicami – poskuša sestaviti trikotnik, nato zapiše trikotniško neenakost.. (14 min) Kratek povzetek; analiza dela (mozaBook) – v madžarščini.. (7 min)		

UČNE METODE TANÍTÁSMÓDSZEREK	• metoda reševanja problema/a probléma megoldásának módszere • razgovor/beszélgetés • razlaga/magyarázat • demonstracija/szemléltetés • delo z besedilom/szöveggel való munka • delo z učnimi viri/tanulási forrásanyaggal való munka • reševanje nalog/feladatok megoldása		
UČNA SREDSTVA IN PRIPOMOČKI TANESZKÖZÖK	• računalnik in projektor/számítógép és vetítő • tabla/tábla • interaktivna tabla/interaktív tábla • geometrijsko orodje/mértani eszközök		
PRILOGE MELLÉKLETEK	• Priloga/Melléklet: mozaBook (Háromszögek füzet)		
RAZPOLOŽLJIVE NALOGE V UČBENIKU/A TANKÖNYVBEN RENDELKEZÉSRE ÁLLÓ FELADATOK			
1. skupina/1. csoport	2. skupina/2. csoport	3. skupina/3. csoport	
1, 2, 3, 5	6		
RAZPOLOŽLJIVE NALOGE V DELOVNEM ZVEZKU/A MUNKAFÜZETBE RENDELKEZÉSRE ÁLLÓ FELADATOK			
1. skupina/1. csoport	2. skupina/2. csoport	3. skupina/3. csoport	
1, 2, 3, 5	4, 6, 7	8	

POTEK UČNE URE/AZ ÓRA MENETE			
UVAJALNI DEL BEVEZETŐ RÉSZ	1. skupina/1. csoport	2. skupina/2. csoport	3. skupina/3. csoport
	Bevezető motiváció és a tudás felmérése: a mértani kirakóban található elemekből mindegyik tanuló összeállítja a saját háromszögét. Ezt megbeszélés követi. A tanulók megállapítják a kirakott háromszögek közötti hasonlóságokat és eltéréseket, majd saját mércéik alapján csoportosítják ezeket. (5 perc) Elkészítik a háromszög gondolkodástérképét (egyéni foglalkozás). Megpróbálnak minél több, a mindennapi életben ismert, háromszög alakú formát találni. (4 perc)		
GLAVNI DEL KÖZPONTI RÉSZ	1. skupina/1. csoport		
	Atanuló háromszöget rajzol, megjelöli a csúcsoakat, az oldalait és a (belső és külső) szögeit. Ebben a tankönyv van segítségére. A munka során irányítom, és kérdésekkel biztatom. Megpróbálja megállapítani, mikor megegyező a körüljárási irány. Megállapítja, mit nevezünk oldalegyenesnek, valamint hogyan soroljuk be a háromszögeket az oldalak és a szögek szerint. Saját háromszögét a megfelelő csoportba sorolja be. Három különböző hosszúságú pálcikából megpróbál háromszöget összerakni, majd lejegyzí a háromszög-egyenlőtlenséget. (14 perc) Rövid összefoglalás; munkaelemzés (mozaBook) – magyarul. (7 perc)		

GLAVNI DEL KÖZPONTI RÉSZ obravnavanje in usvajanje nove snovi/az új tananyag tárgyalása és elsajátítása utrjevanje, vadenje/ begyakorlás, gyakorlás	2. skupina/2. csoport		
	S pomočjo učbenika ali drugega vira opišejo trikotnike, jih razdelijo glede na stranice in glede na kote, zapišejo trikotniško neenakost. Sami oblikujejo zapis v zvezek.		
	Spremljam njihovo delo in jih spodbujam k raziskovanju. (14 min)		
	Pregled zapisa; kritična analiza (mozaBook) - v madžarščini.. (7 min)		
		3. skupina/3. csoport	
	S pomočjo učbenika ali drugega vira opišejo trikotnike, jih razdelijo glede na stranice in glede na kote, zapišejo trikotniško neenakost. Po potrebi pomagajo učencem 2. skupine (razlaga, nasvet).		
	Spremljam njihovo delo in po potrebi jih spodbujam k razmišljanju z različnimi vprašanji. (14 min)		
	Pregled zapisa; kritična analiza (mozaBook) – v madžarščini. (7 min)		
ZAKLJUČNI DEL BEFEJEZŐ RÉSZ zaključno ponavljanje/ befejező ismétlés vrednotenje/értékelés preverjanje/ellenőrzés	1. skupina/1. csoport	2. skupina/ 2. csoport	3. skupina/ 3. csoport
	Ponavljanje: lastnosti trikotnika – na tabli izdelamo skupni miselni vzorec, vsak nekaj doda. Pripisemo tudi madžarske izraze. Vsak učenec dopolni svoj miselni vzorec z začetka ure. (3 min + 3 min)		
	Opišejo trikotnike (v madžarščini) iz vsakdanjega življenja, ki so jih navedli na začetku ure. (3 min)		
	Preverjanje usvojenega znanja: na naloge.si – delo v dvojicah. Analiza rezultatov in načrtovanje dela za naprej. (5 min)		
	Navodila za domače delo: DZ str. 112 nal. 5 (1. skupina) 2 nalogi po izbiri (2. in 3. skupina) (1 min)		
KRITERIJI ZA SPROTNO PREVERJANJE/A FOLYAMATOS ELLENŐRZÉS KRITÉRIUMAI			
Učenec/A tanuló: • opiše trikotnik/leírja a háromszöget; • poimenuje trikotnik glede na stranice in glede na kote/megnevezi a háromszöget az oldalak és a szögek szerint.			
EVALVACIJA; OPOMBE/MEGJEGYZÉSEK			
Večina učencev ima težave pri označevanju zunanjih kotov trikotnika, zato bom morali utrjevanju tega posvetiti posebno pozornost.			

GLAVNI DEL KÖZPONTI RÉSZ obravnavanje in usvajanje nove snovi/az új tananyag tárgyalása és elsajátítása utrjevanje, vadenje/ begyakorlás, gyakorlás	2. skupina/2. csoport		
	A tankönyv vagy egyéb forrás segítségével leírják a háromszöget, oldalak és szögek szerint besorolják őket, majd leírják a háromszög-egyenlőtlenséget. A füzetbe önálló bejegyzést tesznek. Nyomon követem a munkájukat, és kutatásra ösztönzőm őket. (14 perc)		
	Bejegyzés áttekintése; kritikus elemzés (mozaBook) - magyarul. (7 perc)		
	3. skupina/3. csoport		
	A tankönyv vagy egyéb forrás segítségével leírják a háromszöget, oldalak és szögek szerint besorolják őket, majd leírják a háromszög-egyenlőtlenséget. Szükség szerint segítik a 2. csoport tanulóit (értelmezés, tanács). Nyomon követem a munkájukat, és különböző kérdésekkel gondolkodásra ösztönzőm őket. (14 perc)		
	Bejegyzés áttekintése; kritikus elemzés (mozaBook) - magyarul. (7 perc)		
	1. skupina/1. csoport	2. skupina/ 2. csoport	3. skupina/ 3. csoport
	Ismétlés: a háromszög tulajdonságai – a táblán közös gondolkodástérképet készítünk, mindenki hozzájárul valamivel. Hozzáírjuk a magyar kifejezéseket is. Mindegyik tanuló kiegészíti az óra gondolkodástérképét. (3 perc + 3 perc)		
ZAKLJUČNI DEL BEFEJEZŐ RÉSZ zaključno ponavljanje/ befejező ismétlés vrednotenje/értékelés preverjanje/ellenőrzés	Leírják az óra elején a mindennapi életből vett háromszögpéldáikat (magyar nyelven). (3 perc)		
	A megszerzett tudás ellenőrzése: a naloge.si oldalon – páros foglalkozás. Eredmények elemzése, és a további munka megtervezése. (5 perc)		
	Útmutató a házi feladat elkészítéséhez: DZ 112. oldal, 5. feladat (1. csoport) 2 választott feladat (2. és 3. csoport) (1 perc)		
KRITERIJI ZA SPROTNO PREVERJANJE/A FOLYAMATOS ELLENŐRZÉS KRITÉRIUMAI			
Učenec/A tanuló: - opiše trikotnik/leírja a háromszöget; - poimenuje trikotnik glede na stranice in glede na kote/megnevezi a háromszöget az oldalak és a szögek szerint.			
EVALVACIJA; OPOMBE/MEGJEGYZÉSEK			
A tanulók többségének gondot okoz a háromszög külső szögeinek megjelölése, ezért ennek a gyakorlására külön figyelmet kell szentelnünk.			



5.3.2

PRIMERI DOBRE PRAKSE

ZA POUK

V JEZIKOVNIH SKUPINAH

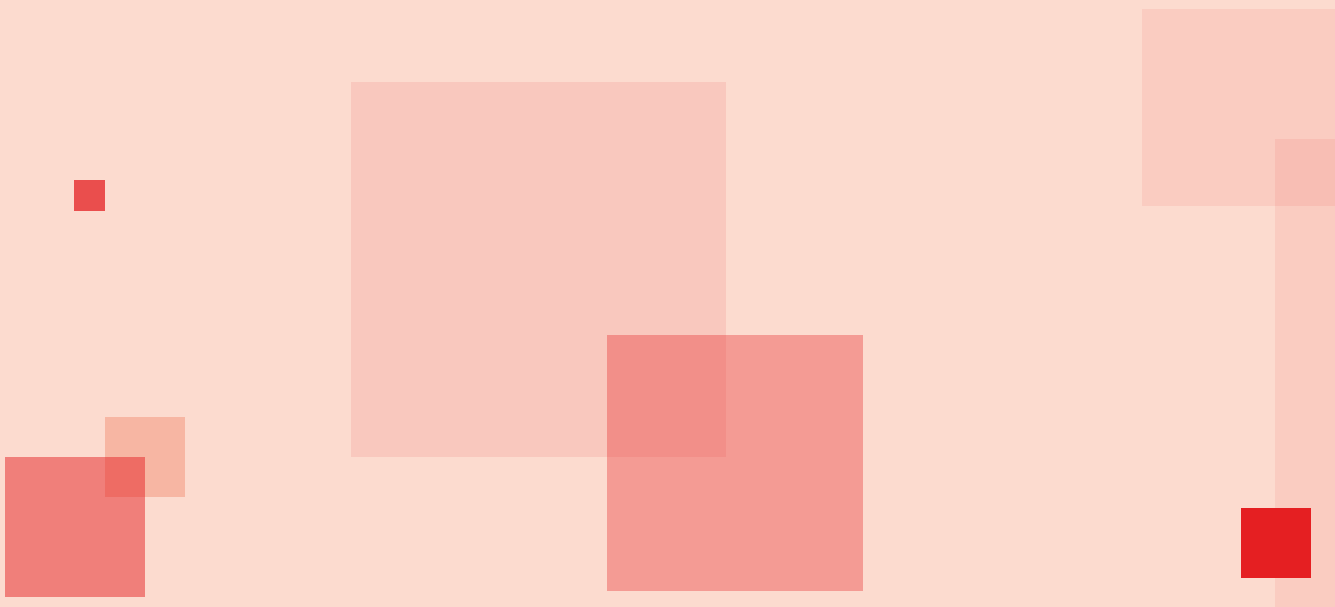
MA UL IR EG ÖZ
ZSAK TYÜK GYAR ANYA
RÓKA SZOBA TÁSKA MEDVE
KÖRTE HORGÁS ÜRHAJÓ
A BABA NEVET ADÁM .



5.3.2

JÓ GYAKORLATOK

A
NYELVI CSOPORTOKBAN



Tematski sklop: Snovi

PRIPRAVA NA UČNO ENOTO:

RAZRED: 7.

PREDMET: naravoslovje

VSEBINSKI SKLOP: SNOVI

VSEBINA: ČISTE SNOVI IN ZMESI

NOVI POJMI:

čista snov, zmes, metode ločevanja zmesi, dekantiranje, destilacija, filtriranje, kromatografija

POTREBNO PREDZNANJE:

lastnosti snovi, morska voda, kamnine in minerali

UČNE OBLIKE:

frontalna, skupinsko delo, individualna, skupinska,

UČNE METODE:

razgovor, metoda reševanja problema, razlaga, prikazovanje, pripovedovanje,

UČNI PRIPOMOČKI:

kuhinjska sol, sladkor, kava, prosena kaša, sončnično seme, granit, lupa, cedevida, flomastri, kava, risalni žeblički, magnet, koruza, kamenčki, pesek, laboratorijski pribor (čase, lij ločnik, erlenmajerica, lij, steklene palčke, sita, filtrirni papir), kemikalije (jod), delovni list, PPT prezentacija

Torhač Kornelija és Danč Sabotin Valerija | Kétnyelvű Általános Iskola, Pártosfalva

Természettudomány, 7. osztály

Témakör: Anyagok

A TÉMAKÖR CÉLJAI:

OSZTÁLY: 7.**TANTÁRGY:** természettudomány**TÉMAKÖR:** anyagok**TARTALOM:** tiszta anyagok és keverékek**ÚJ FOGALMAK:**

tiszta anyag, keverék, keverékek elválasztási módszerei, leöntés, illetve dekantálás, desztilláció, szűrés, kromatográfia

SZÜKSÉGES ELŐTUDÁS:

anyagtulajdonságok, tengervíz, kőzetek és ásványok

TANÍTÁSI FORMÁK:

frontális, csoportmunka, egyéni, csoportos

TANÍTÁSI MÓDSZEREK:

beszélgetés, problémamegoldási módszer, magyarázat, bemutató, elbeszélés,

TANESZKÖZÖK:

konyhasó, cukor, kávé, köleskása, napraforgómag, gránit, nagyító, cedevita, filctoll, kávé, rajzszeg, mágnes, kukorica, aprókavics, homok, laboratóriumi kellékek (főzőpoharak, választótölcsér, Erlenmeyer-lombik, tölcsér, lombikok, szűrők, szűrőpapír); vegyszerek (jód), munkalap, PPT prezentáció

OPERATIVNI CILJI:**Učenci:**

- razlikujejo med čistimi snovmi in zmesmi,
- spoznajo, da čiste snovi v zmesi ohranijo svoje lastnosti,
- razumejo, da ločevanje snovi iz zmesi temelji na razlikah v lastnostih snovi v zmesi,
- spoznajo nekatere metode ločevanja snovi iz zmesi, na primer filtriranje, ločevanje z lijem ločnikom, sublimacija, destilacija, kromatografija,
- opredelijo lastnosti čistih snovi v zmesi in na tej osnovi načrtujejo ustrezne postopke ločevanja,
- ustrezno uporabljajo pripomočke, opremo in tehnologijo pri eksperimentalnem delu,
- izvedejo poskuse po navodilih in pri tem poskrbijo za lastno varnost,
- uporabijo naravoslovno znanje in razumevanje za razlago opažanj, meritev in zaključkov,
- napovedo rezultate poskusa, svojo napoved utemeljijo ter po izvedbi poskusa ugotovijo, če se zaključki ujemajo z napovedmi,
- ocenijo svoje delo in delo drugih ter opredelijo vzroke in omejitve pri delu, ki vplivajo na pravilnost rezultatov.

ORGANIZACIJA POUKA:

Strnjeno poučevanje v jezikovnih učnih skupinah:

Kornelija TORHAČ → madžarščina

Valerija DANČ SABOTIN → slovenščina

1. Motivacija

Učitelj učencem pripoveduje, kako slabo se mu je začel dan. Pove, da je po nerodnosti namesto borovničevega sirupa nalil v vodo bučno olje, kava se je razsipala v posodo za sol, risalni žeblički pa so padli v vodo ... Učenci med tem opazujejo zmesi.

2. Dogovor o delu

Učitelj je v zadregi in učence prosi, da mu pomagajo pri ločevanju čistih snovi iz zmesi. Vprašanja, ki jih postavi, so: Kaj menite, kako bi lahko odstranili risalne žebličke iz sladkorja?, Kako bil lahko ločili koruzo, proseno kašo in sol?, Kaj pa bučno olje in vodo? Je sploh to mogoče ločiti?

OPERATÍV CÉLOK:**A tanulók:**

- különbséget tesznek a tiszta anyagok és a keverékek között,
- megismerik, hogy a keverékben, a tiszta anyagok, megőrzik tulajdonságaikat,
- megértik, hogy az anyagok elválasztásának az alapja a keverékben lévő anyagok tulajdonságai közötti eltérések,
- megismerik az anyagoknak a keverékekből történő elválasztásának néhány módszerét (szűrés, választótölcsérrel történő elválasztás, szublimálás, desztillálás, kromatográfia),
- ismertetik a keverékben lévő tiszta anyagok tulajdonságait, és ennek alapján megtervezik a megfelelő elválasztási eljárásokat,
- a kísérleti munkánál megfelelően alkalmazzák a kellékeket, berendezéseket és a technológiát,
- miközben gondoskodnak saját biztonságukról, az utasítások értelmében elvégzik a kísérleteket,
- a megfigyelések, mérések és megállapítások bemutatásához alkalmazzák természettudományi ismereteiket és értelmezéseiket,
- előre jelzik a kísérlet eredményeit, előrejelzésüket megindokolják, majd a kísérletet követően megállapítják, hogy a megállapítások megegyeznek-e az előrejelzésekkel,
- értékelik saját és mások munkáját, valamint meghatározzák az eredmények helyességét befolyásoló okokat és korlátozásokat.

Kornelija TORHAČ → magyar nyelv

Valerija DANČ SABOTIN → szlovén nyelv

1. Motiváció

A tanár elmeséli a tanulóknak, mennyire rosszul indult a napja. Elmondja, hogy az áfonyaszirup helyett véletlenül tökmagolajt töltött a vízbe, a kávé a sótartóra ömlött, a rajzszegek a vízbe hullottak... Közben a tanulók figyelik a keverékeket.

2. Munkamegbeszélés

A tanár zavarban van, és kéri a tanulókat, segítsenek a tiszta anyagot kiválogatni a keverékből. A következőket kérdezi: Mit gondoltok, hogyan tudnánk a rajzszegeket

3. Nesistematično opazovanje

Učenci se znotraj skupin pogovorijo o tem, kako bi lahko ločili posamezne snovi iz zmesi.

SKUPINA 1

ZMES RISALNIH ŽEBLIČKOV IN SLADKORJA
A RAJZSZEGEK ÉS A CUKOR KEVERÉKE

ZMES KORUZE, PROSENE KAŠE IN KUHINJSKE SOLI
A KUKORICA, A KÖLESKÁSA ÉS A KONYHASÓ KEVERÉKE

ZMES KAMENJA IN SLADKORJA
A KAVICS ÉS A CUKOR KEVERÉKE

SKUPINA 2

ZMES BUČNEGA OLJA IN VODE
A TÖKMAGOLAJ ÉS A VÍZ KEVERÉKE

ZMES KAVE IN KUHINJSKE SOLI
A KÁVÉ ÉS A KONYHASÓ KEVERÉKE

SKUPINA 3

ZMES PESKA IN JODA
A HOMOK ÉS A JÓD KEVERÉKE

ZMES ETANOLA IN VODE
AZ ETANOL ÉS A VÍZ KEVERÉKE

ZMES BARVIL V FLOMASTRU
SZÍNEK KEVERÉKE A FILCTOLLBAN

4. Sistematično opazovanje, poimenovanje, opisovanje

Učitelj učencem poda navodila, da natančneje razmislijo, na podlagi česa bi se odločili za določen način ločevanja. Učenci znotraj posameznih skupin opišejo lastnosti posameznih čistih snovi v zmesi.



SKUPINI 1 in 2: Komunikacija poteka v slovenščini.

SKUPINA 3: Komunikacija poteka v madžarščini.

eltávolítani a cukorból? Hogyan választhatjuk szét a kukoricát, a köleskását és a sót? És a tökmagolajat a víztől? **Egyáltalán lehetséges-e ez?**

3. Nem szisztematikus megfigyelés

A tanulók csoportokban megbeszélik, hogyan lehetne a keverékben lévő egyes anyagokat elválasztani.

SKUPINA 1 – 1. CSOPORT

ZMES RISALNIH ŽEBLIČKOV IN SLADKORJA
A RAJZSZEGEK ÉS A CUKOR KEVERÉKE

ZMES KORUZE, PROSENE KAŠE IN KUHINGJSKE SOLI
A KUKORICA, A KÖLESKÁSA ÉS A KONYHASÓ KEVERÉKE

ZMES KAMENJA IN SLADKORJA
A KAVICS ÉS A CUKOR KEVERÉKE

SKUPINA 2 – 2. CSOPORT

ZMES BUČNEGA OLJA IN VODE
A TÖKMAGOLAJ ÉS A VÍZ KEVERÉKE

ZMES KAVE IN KUHINGJSKE SOLI
A KÁVÉ ÉS A KONYHASÓ KEVERÉKE

SKUPINA 3 – 3. CSOPORT

ZMES PESKA IN JODA
A HOMOK ÉS A JÓD KEVERÉKE

ZMES ETANOLA IN VODE
AZ ETANOL ÉS A VÍZ KEVERÉKE

ZMES BARVIL V FLOMASTRU
SZÍNEK KEVERÉKE A FILCTOLLBAN

5. Poročanje

Predstavniki skupin predstavijo svoja razmišljanja o načinu ločevanja čistih snovi iz zmesi ter svoje razlage argumentirajo tudi s primeri iz vsakdanjega življenja. Učitelj spodbuja učence poslušalce k postavljanju vprašanj in k podajanju svojih mnenj.

SKUPINI 1 in 2: Poročanje poteka v slovenščini.

SKUPINA 3: Poročanje poteka v madžarščini.

6. Primerjanje in razvrščanje

Učenci primerjajo podane načine ločevanja zmesi. Predlagajo izboljšave, če so le-te potrebne.

Učitelj povzame ugotovitve učencev, da ločevanje snovi iz zmesi temelji na razlikah v lastnostih snovi v zmesi. Železo ima magnetne lastnosti, sol pa ne.

7. Napovedovanje in socialni konflikt

Učenci znotraj posameznih skupin postavijo na osnovi diskusije hipotezo o metodi ločevanja čiste snovi iz zmesi. Postavljeno hipotezo morajo tudi ustrezno argumentirati.

8. Opredelitev problema in raziskovanje

Učitelj poda navodilo o načrtovanju eksperimentalnega dela (metoda ločevanja čistih snovi iz zmesi).



SKUPINI 1 in 2: Komunikacija poteka v slovenščini.

SKUPINA 3: Komunikacija poteka v madžarščini.

Učenci znotraj skupine izdelajo natančna navodila za eksperimentalno delo (cilji eksperimenta, laboratorijski pribor, varnostna opozorila, potek dela, ugotovitve, opažanja).

4. Szisztematikus megfigyelés, megnevezés, leírás.

A tanár olyan utasításokat ad a tanulóknak, amelyek alapján alaposan megfontolhatják, mi-
nek alapján döntenének az elválasztás egy adott módszere mellett. Az egyes csoportokhoz
tartozó tanulók leírják a keverékben lévő tiszta anyagok tulajdonságait.



1. és 2. CSOPORT: A kommunikáció szlovénul folyik.

3. CSOPORT: A kommunikáció magyarul folyik.

5. Beszámolás

A csoportok képviselői ismertetik saját elképzelésüket a tiszta anyagoknak a ke-
veréktől való elválasztásáról, majd magyarázatukat a mindennapi életből vett pél-
dákkal indokolják. A tanár kérdésre és véleménynyilvánításra ösztönzi a hallgató
tanulókat.

1. és 2. CSOPORT: A beszámolás szlovénul folyik.

3. CSOPORT: A beszámolás magyarul folyik.

6. Összehasonlítás és besorolás

A tanulók összehasonlítják a bemutatott elválasztási módszereket. Amennyiben
szükséges, javításokra is javaslatot tesznek.

A tanár összefoglalja a tanulók azon megállapításait, miszerint az anyagoknak a
keverékekből történő kiválasztása a keverékben található anyagok tulajdonságain
múlik. Miközben a vas reagál a mágnesre, a só nem.

7. Előrejelzés és közösségi konfliktus

A tanulók, az egyes csoportokon belül, vita alapján hipotézist állítanak fel a keve-
rékben található tiszta anyagok kiválasztási módszeréről. A hipotézist megfelelően
meg kell indokolniuk.

9. Izvajanje raziskovanja

Učenci izvedejo načrtovan eksperiment, pogovorijo se o dobljenih rezultatih ter na osnovi le-teh potrdijo ali ovržejo hipotezo. Skupine, ki so ovrgle hipotezo, debatirajo o možnih vzrokih napačne postavitve hipoteze. Debatirajo tudi o možnostih izboljšanja poskusa.

Učitelj vodi in usmerja skupinsko delo.

SKUPINI 1 in 2: Komunikacija poteka v slovenščini.

SKUPINA 3: Komunikacija poteka v madžarščini.

10. Poročanje in evalvacija

Predstavniki skupin predstavijo rezultate eksperimentalnega dela.

Učitelj spodbuja učence k pozitivnemu kritičnemu ocenjevanju sošolcev.

SKUPINI 1 in 2: Poročanje poteka v slovenščini.

SKUPINA 3: Poročanje poteka v madžarščini.

REZULTATI POSKUSOV:

SKUPINA 1

ločevanje z magnetom/*mágnessel való elválasztás*

sejanje/*szitálás*

odlivanje ali dekantiranje/*leöntés vagy dekantálás*

8. Problémameghatározás és kutatás

A tanár utasításokat ad a kísérleti munka tervezéséhez (tisztá anyagoknak a keverékből történő kiválasztási módszere).

1. és 2. CSOPORT: A kommunikáció szlovénul folyik.

3. CSOPORT: A kommunikáció magyarul folyik.

A csoporton belül a tanulók elkészítik a kísérleti munka részletes utasításait (a kísérlet célja, laboratóriumi kellékek, biztonsági figyelmeztetések, munkafolyamat, megállapítások, megfigyelések).

9. A kísérlet lebonyolítása

A tanulók lebonyolítják a tervezett kísérletet, megbeszélik az eredményeket, és ennek alapján megerősítik, vagy elvetik a hipotézist. A hipotézist elvető csoportok megvitatják a hibás hipotézis felállításának lehetséges okait. Úgyszintén megbeszélik a kísérlet javításának a lehetőségeit.

A csoportmunkát a tanár vezeti és irányítja.

1. és 2. CSOPORT: A kommunikáció szlovénul folyik.

3. CSOPORT: A kommunikáció magyarul folyik.

10. Beszámolás és értékelés

A csoportok képviselői ismertetik a kísérleti munka eredményeit.

A tanár a tanulókat a társaik kritikus és pozitív értékelésére ösztönzi.

1. és 2. CSOPORT: A beszámolás szlovénul folyik.

3. CSOPORT: A beszámolás magyarul folyik.

SKUPINA 2

ločevanje z lijem ločnikom/*választótölcsérrel való választás*

filtriranje/*szűrés*

SKUPINA 3

sublimacija/*szublimáció*

destilacija/*desztilláció*

papirna kromatografija / *papírkromatográfia*

EVALVACIJA UČNE ENOTE:

Učitelj pri vodenju vzgojno-izobraževalnega procesa razvija komunikacijo v jeziku, v katerem vodi pogovor.



PRILOGA: prilogo najdete na naslednji strani

KÍSÉRLETI EREDMÉNYEK:

CSOPORT – 1. CSOPORT

ločevanje z magnetom/*mágnessel való elválasztás*

sejanje/*szitálás*

odlivanje ali dekantiranje/*leöntés vagy dekantálás*

2. CSOPORT – 2. CSOPORT

ločevanje z lijem ločnikom/*választótölcsérrel való választás*

filtriranje/*szűrés*

3. CSOPORT – 3. CSOPORT

sublimacija/*szublimáció*

destilacija/*desztilláció*

papirna kromatografija / *papírkromatográfia*

TANTÁRGYI ÉRTÉKELÉS:

A tanár a nevelési-oktatási folyamat irányítása során azt a nyelvi kommunikációt fejleszti, amelyen a beszélgetést vezeti.

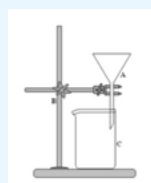


MELLÉKLET: a melléklet a következő oldalon található



DELOVNI LIST
MUNKALAP

KAKO NAJ DOBIM ČISTE SNOVI IZ ZMESI?



DELOVNI LIST
MUNKALAP

**HOGYAN VÁLASSZAM EL A TISZTA ANYAGOKAT
A KEVERÉKBŐL?**







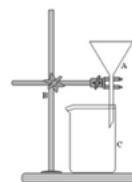












Ksenija Laslo in Franc Koša | Dvojezična osnovna šola Dobrovnik

Zgodovina, 8. razred

Tematski sklop: Meje znanega sveta se razširijo

CILJI:

Učenci:

- naštejejo območja, ki so bila Evropejcem poznana ob prehodu v novi vek
- sklepajo o razlogih za potovanja Marca Pola
- pojasnijo pojma Stari in Novi svet
- ob karti opredelijo prostorsko razširjenost ameriških staroselcev
- opišejo znanstvene in kulturne dosežke Majev, Aztekov in Inkov
- poznajo vzroke, ki so pripeljali do odkritja čezmorskih dežel
- vedo, kateri tehnični pripomočki so omogočili geografska odkritja
- utemeljijo (ne)uspešnost Kolumbovega potovanja
- poimenujejo raziskovalce in na karti omejijo področja njihovega raziskovanja
- vedo, kako sta si Portugalska in Španija razdelili novoodkriti svet
- ovrednotijo posledice geografskih odkritij za ameriške staroselce in Evropejce
- pravilno razvrstijo dobrine, ki sta si jih izmenjala Stari in Novi Svet
- opišejo vlogo konkvistadorjev in misijonarjev
- sklepajo o spremembah, ki so jih v gospodarstvo prinesla geografska odkritja

Tematski sklop:

Meje znanega sveta se razširijo

Trajanje: 2 uri v sklopu fleksibilnega predmetnika

Laslo Ksenija és Koša Franc | Dobronaki Kétnyelvű Általános Iskola

Történelem, 8. osztály

Témakör: Tágulóban az ismert világ határai

A TÉMAKÖR CÉLJAI:

A tanulók:

- felsorolják azokat a területeket, amelyeket az európaiak már ismertek az újkor küszöbén,
- következtetnek Marco Polo utazásainak okaira,
- elmagyarázzák az Ó- és Újvilág fogalmát,
- a térkép segítségével meghatározzák az amerikai őslakosok (bennszülöttek) területi elterjedtségét,
- leírják a maják, aztékok és inkák tudományos és kulturális vívmányait,
- ismerik az okokat, amelyek a tengerentúli területek felfedezéséhez vezettek,
- tudják, mely technikai kellékek tették lehetővé a földrajzi felfedezéseket,
- megindokolják Kolumbusz utazásának sikerét (kudarcat),
- megnevezik a felfedezőket, és a térképen bejelölik felfedezői területüket,
- tudják, hogy Portugália és Spanyolország hogyan osztotta fel az újonnan felfedezett területeket,
- értékelik, milyen következményekkel jártak a földrajzi felfedezések az amerikai őslakosok és az európaiak számára,
- helyesen besorolják az Ó- és az Újvilág között kicserélt javakat,
- ismertetik a hódítók és a misszionáriusok szerepét,
- következtetnek a földrajzi felfedezések okozta gazdasági változásokra.

Témakör:

Tágulóban az ismert világ határai - Európa és a világ az újkor küszöbén

Időtartam: 2 óra a flexibilis óraterv keretén belül

MOTIVACIJA

Učencem prikažemo odlomek iz filma *Conguest of Paradise* (sneman leta 1992-petstota obletnica odkritja Amerike; glavna vloga Gerard Depardieu). Pozorno si ogledajo film in opišejo obliko ter videz takratnih ladij – karavel.

Opišejo tudi način oblačenja mornarjev in primerjajo z mornarji današnjega časa.

VIHAR V MOŽGANIH

Učenci poskušajo naštet vzroke, zaradi katerih so se nekoč morjeplovci in pustolovci odpravljali v daljne dežele.

Po vsej verjetnosti bodo ponudili naslednje odgovore:

- želja po pustolovščinah in dokazovanju posameznika ter skupine
- pohlep po bogastvu tujih dežel
- iskanje novih pomorskih poti itd.

DOGOVOR O DELU

Učencem prikažemo slike iz Mozabook programa (madžarski elektronski učbeniki):

- zemljevid sveta z novimi pomorskimi potmi
- slike velikih pomorščakov (Krištof Kolumb, Ferdinand Magellan, Vasco da Gama, sir Francis Drake)

Vprašamo učence, kaj mislijo, o čem se bomo pogovarjali. Pričakujemo odgovore, kot so:

- o odkrivanju neznanega sveta
- o pustolovščinah omenjenih pomorščakov
- o posledicah novih odkritij

UGOTAVLJANJE INTERESOV

Pustimo učence neusmerjeno listati po leksikonih in zgodovinskih atlasih. Predpostavljamo, da bodo prebrali tiste stvari, kijih zanimajo. Na ta način bomo ugotovili različne interese učencev, na osnovi katerih bomo kasneje učence usmerili v konkretno delo.

MOTIVÁCIÓ

A tanulóknak bemutatunk egy részletet A paradicsom meghódítása (Conguest of Paradise, Gerard Depardieu főszereplésével) című, Amerika felfedezésének 500. évfordulója kapcsán 1992-ben készült filmből. Figyelmesen megnézik a filmrészletet, és leírják az akkori hajók – karavellák – alakját és külsejét.

Úgyszintén leírják az akkori tengerészek öltözetét, és összehasonlítják a mai kor tengerészeinek ruházatával.

ÖTLETBÖRZE

A tanulók felsorolják, hogy szerintük miért indultak el a távoli földrészek felé a tengeri utazók és kalandvágók.

Feltehetőleg az alábbi válaszok fognak elhangzani:

- kalandvágy, valamint egyéni és csoportos bizonyítási kényszer.
- idegen országok kincsei iránti kapzsiság,
- új tengeri utak keresése, stb.

A MUNKA ELŐKÉSZÍTÉSE

A tanulóknak bemutatjuk a MozaBook program (magyar elektronikus tankönyv) képeit:

- világtérkép az új tengeri utakkal
- neves felfedezők képei (Kolumbusz Kristóf, Ferdinand Magellán, Vasco da Gama, Sir Francis Drake)

Megkérdezzük a tanulókat, mit gondolnak, miről fogunk beszélgetni. Az alábbihoz hasonló válaszokra számítok:

- az ismeretlen világ felfedezése,
- az említett felfedezők kalandjai,
- az új felfedezések következményei.

ÉRDEKLŐDÉSI KÖRÖK MEGÁLLAPÍTÁSA

Hagyjuk a tanulókat, hogy irányítás nélkül lapozzák a lexikonokat és történelmi

ZBIRANJE INFORMACIJ

Učence razdelimo v skupine glede po interesih:

Prva skupina bo raziskovala odkrivanje pomorskih poti. Uporabljala bo učbenik za zgodovino v 8. razredu (založba Modrijan) in različne zgodovinske atlase. V nemo karto sveta narišejo najpomembnejše pomorske poti, ki so jih odkrili v 15. in 16. stoletju. Poimenujejo tudi kontinente in oceane (korelacija z geografijo). Različne poti označijo z različnimi barvami. Pripišejo tudi letnico potovanj in odkritij.

Druga skupina bo v leksikonih in na internetu poiskala najbolj zanimive dogodke v življenju pomembnih pomorščakov. Sklepajo, kakšnega družbenega stanu so bili ter kaj in kdo jim je omogočal tovrstna potovanja, ki so bila zelo tvegana in so stala precej denarja. Sklepajo tudi o njihovem geografskem in zgodovinskem znanju (astrolab, sekstant, portulani, določanje zemljepisne lege itd). Primerjajo plovbo v antiki (ob obali) s plovbo v novem veku (plovba tudi na odprtem morju).

Tretja skupina bo s pomočjo učbenika, leksikonov in interneta raziskala posledice srečanja različnih civilizacij. Primerjajo razvitost evropske in ameriške kulture. Opišejo dosežke predkolumbovskih civilizacij (Azteki, Maji in Inki). S pomočjo slikovnega gradiva in Mozabooka (3D) si ogledajo in opišejo življenje v skrivnostnem inkovskem mestu Machu Picchu. Opišejo in primerjajo pozitivno in negativno vlogo konkvistadorjev ter misijonarjev. S pomočjo tabele v učbeniku opišejo, kako je potekala izmenjava dobrin med Evropo in Ameriko.

POROČANJE

Učenci si v okviru posamezne skupine razdelijo gradivo za poročanje. Pri poročanju mora sodelovati sleherni učenec. S poročanjem začne prva skupina, ki predstavi svojo temo. Uporabili bodo tudi metodo sodelovalnega učenja.

Učenci druge skupine predstavijo ostalim učencem življenje pomembnih pomorščakov. Pri tem svoje delo predstavijo v slikah, opisih in morebitnih mejnikih v življenju znamenitih mož. Opišejo tudi različne iznajdbe in na kak način so spremenile ter vplivale na plovbo.

Tretja skupina pri opisu Machu Picchuja poroča o veličastnosti gradenj na nepričakovani nadmorski višini: večnadstropne palače, svetišča, vodni kanali, vodnjaki in terasasti vrtovi.

atlaszokat. Feltételezzük, hogy az őket érdeklő cikkeket fogják elolvasni. Ily módon megismerjük a tanulók érdeklődési körét, amit később a konkrét munka során fogunk alkalmazni.

INFORMÁCIÓGYŰJTÉS

A tanulókat érdeklődési körük szerinti csoportokba osztjuk:

Az első csoport a tengeri utakat fogja tanulmányozni. Ehhez a 8. osztályos történelemtankönyvet (Modrijan kiadó) és különböző történelmi atlaszokat használ. A világ vaktérképen bejelölik a 15. és a 16. században felfedezett, legfontosabb tengeri útvonalakat. Megnevezik a fölrészeket és az óceánokat is (korreláció a földrajzzal). Az egyes útvonalakat eltérő színnel jelölik. Hozzáírják az utazások és felfedezések évszámait is.

A második csoport a lexikonokban és az interneten a neves tengeri utazók életével kapcsolatos legérdekesebb eseményeket kutatja. Következtetnek, hogy milyen társadalmi csoportból származtak, és ki támogatta a rendkívül kockázatos és sok pénzbe kerülő utazásaikat. Úgyszintén következtetnek földrajz- és történelemtudásra (astrolabium, sextáns, portolántérképek, földrajzi fekvés meghatározás stb.). Összehasonlítja az ókori (part menti) hajózást az újkori (nyílt tengeri) hajózással.

A harmadik csoport a tankönyv, lexikonok és internet segítségével kutatja a civilizációk találkozásának következményeit. Összehasonlítja az európai és az amerikai kultúra fejlettségét. Ismerteti a prekolumbiánus civilizációk (aztékok, maják és inkák) vívmányait. A képanyag és a Mozabook (3D) segítségével megnézik és leírják a titokzatos inka város, Machu Picchu lakosainak életét. Leírják és összehasonlítást készítenek a hódítók és misszionáriusok pozitív és negatív szerepéről. A tankönyvben található táblázat segítségével leírja, hogyan zajlott a javak cseréje Európa és Amerika között.

BESZÁMOLÁS

A tanulók csoportonként kiosztják a beszámoló készítéséhez szükséges anyagot. A beszámolásban minden tanulónak részt kell vennie. A beszámolást az első csoport kezdi: bemutatja saját témakörét. Alkalmazni fogják az együttműködő tanulás módszerét is.

Poudarijo, da tega kraja Španci niso nikoli odkrili. S pomočjo besedila v učbeniku opišejo ostalim skupinam vlogo in pomen misijonarjev.

RAZISKOVANJE

Delo poteka ves čas pod nadzorom učiteljev tako v slovenskem kot madžarskem jeziku. Učence usmerjamo z vprašanji, ki jih ob morebitnih težavah pripeljejo na pravo pot razmišljanja. Pri tem utrjujejo strategijo opazovanja podrobnosti na slikah, v filmih, zemljevidih, kakor tudi v besedilih z drobnim tiskom. Pojavljajo se vprašanja, kot so:

- Kateri evropski narodi so sodelovali pri velikih geografskih odkritjih?
- Kako so razdelili svet glede na nova odkritja?
- Kako so vplivala geografska odkritja na življenje domačinov?
- Kako je potekala izmenjava dobrin med Evropo in novoodkritimi deželami?

Primerjanje pripelje do ugotovitve, da so pomorščaki že znali določiti zemljepisno širino, dolžine pa ne. Bili so prepričani, da je Zemlja okrogla, a motili so se o njeni velikosti. Ugotovijo, da sta se Španija in Portugalska dogovorili o razdelitvi sveta. Ozemlje zahodno od 46. poldnevnikaja naj bi pripadlo Španiji, ozemlje vzhodno od njega pa Portugalski. Ugotovijo, da je pred prihodom Evropejcev v obeh Amerikah živelo kakih 45 milijonov prebivalcev, a zaradi iztrebljanja se je v kratkem času njihovo število strahovito zmanjšalo. Nadomeščati so jih začeli s sužnji iz Afrike.

REZULTATI IN POROČANJE

Po končanem delu posameznih skupin sledi medsebojno poročanje skupin po metodi sodelovalnega učenja.

V primeru prve skupine je bila skenirana karta s pomorskimi potmi, katero so učenci ostalih skupin prerisali s pomočjo, pod vodstvom in ob razlagi prve skupine. Učenci druge skupine predstavijo najpomembnejše mejnike (glede odkritij) v življenju pomorščakov. Utemeljijo tudi pomembnost novih iznajdb pri geografskih odkritjih.

S pomočjo programa Mozabook si pod vodstvom učencev tretje skupine ogledamo 3D film o Machu Picchuju. Učencem drugih dveh skupin razložijo značilnosti življenja in gradbeništva tega 'skrivnostnega mesta'. Hkrati opišejo pozitivno in negativno vlogo konkvistadorjev in misijonarjev. Opišejo tudi potek izmenjave dobrin med novoodkritimi deželami in Evropo.

A második csoport tanulói bemutatják a többieknek a jeles tengeri utazók életútját. Munkájukat képekkel, leírásokkal, esetleg a bemutatottak életének fordulataival illusztrálják. Ismertetik a különböző találmányokat, és ezeknek a hajózásra gyakorolt hatásait.

A harmadik csoport tagjai a Machu Picchu bemutatásánál beszámolnak a magasan a tengerszint felett épült, monumentális, többemeletes palotákról, szentélyekről, vízvezeték-csatornákról, kutakról és teraszos kertekről. Hozzáfűzik, hogy ezt a helyet a spanyolok sohasem fedezték fel. A tankönyvben található szöveg segítségével bemutatják a többi csoportnak a misszionáriusok szerepét és jelentőségét.

KUTATÁS

A munka szlovén és magyar nyelven, a tanárok folyamatos felügyelete mellett folyik. Olyan kérdésekkel irányítjuk a tanulókat, amelyek az esetleges nehézségek esetén megfelelő irányba vezetik a gondolataikat. Közben erősítik a képek, filmek és térképek, valamint az apró betűs szövegrészletek megfigyelésének stratégiáját. Az alábbiakhoz hasonló kérdések merülnek fel:

- melyik európai nemzetek vettek részt a nagy földrajzi felfedezésekben,
- hogyan osztották fel a világot a felfedezések tükrében,
- hogyan befolyásolták a földrajzi felfedezések a lakosság életét,
- hogyan zajlott a javak cseréje Európa és az újonnan felfedezett területek között.

Az összehasonlítás arra enged következtetni, hogy a tengerészek már meg tudták határozni a földrajzi szélességet, viszont a hosszúságot nem. Meg voltak róla győződve, hogy a Föld gömb alakú, méreteit illetően viszont tévedésben voltak. Megállapították, hogy Spanyolország és Portugália megállapodott a világ felosztásáról. A 46. hosszúsági körtől nyugatra eső területeket Spanyolország, a tőle keletre eső területeket pedig Portugália birtokolta. Megállapítják, hogy az európaiak érkezése előtt a két Amerikának mintegy 45 millió lakosa volt, a népiirtás következtében azonban számuk félelmetesen megcsappant. Elkezdtek őket afrikai rabszolgákkal pótolni.

EREDMÉNYEK ÉS BESZÁMOLÁS

A csoportmunkát követően a csoportok - az együttműködő tanulás módszerével - kölcsönösen beszámoltak egymásnak.

Učenci preostalih skupin zapišejo ugotovitve na učne liste v okviru že zgoraj omenjene sodelovalne metode dela, kar pomeni, da skupina, ki predstavi svoje delo, tudi drugima skupinama pomaga pri reševanju učnih lističev.

SAMOEVALVACIJA

Po končanem poročanju se z učenci temeljito pogovorimo, kaj mislijo o takšni obliki dela. Ker sva že nekajkrat izvedla pouk po metodi sodelovalnega učenja in so jo učenci sprejeli z odobravanjem, pričakujeva pozitiven odziv. Predpostavljava, da bodo tudi v prihodnosti želeli delati na podoben način.

Odziv učencev na takšno obliko dela je bil pozitiven. Ob koncu sva pohvalila delo in prizadevnost slehernega učenca, kakor tudi vseh treh skupin.

Az első csoport esetében volt egy szkennelt térkép a tengeri utakkal, amelyet a többi csoport tanulói, az első csoport tagjainak segítségével, irányításával és értelmezésével átmásoltak. A második csoport ismertette a tengeri utazók életének legfontosabb mérföldköveit (a felfedezésekre vonatkozóan). Megindokolták a földrajzi felfedezésekkel kapcsolatos új találmányok jelentőségét is.

A harmadik csoport tanulóinak irányításával, a Mozabook program segítségével megtekintjük a Machu Picchuról szóló 3D filmet. A másik két csoport tanulóinak elmagyarázzák a „titokzatos hely” életének és építészetének jellegzetességeit. Ugyanakkor ismertetik a hódítók és a misszionáriusok pozitív és negatív szerepét. Úgyszintén bemutatják az újonnan felfedezett világ és Európa közötti árucseré folyamatát.

A másik két csoport tanulói a már említett együttműködő munkamódszer keretén belül lejegyzik megállapításaikat, vagyis a saját munkáját bemutató csoport is segít a másik kettőnek a feladatlapok kitöltésében.

ÉRTÉKELÉS

A beszámolást követően a tanulókkal alaposan elbeszélgetünk az alkalmazott munkamódszerről. Mivel már néhányszor alkalmaztuk az együttműködő tanulási módszert, és a gyerekek ezt jóváhagyóan fogadták, most is a tanulók pozitív visszajelzésére számítunk. Feltételezzük, hogy a jövőben is szívesen dolgoznak ezzel a módszerrel.

A munkamódszert illetően a tanulók visszajelzése kedvező volt. Végezetül megdicsértük minden egyes tanuló, valamint mindhárom csoport munkáját és szorgalmát.



5.3.3

PRIMER DOBRE PRAKSE

ZA
POUK MADŽARŠČINE
KOT DRUGEGA JEZIKA





5.3.3

JÓ GYAKORLAT

A MAGYAR MINT MÁSODIK NYELV TANÍTÁSÁHOZ

Fekonja Beatrix | Dobronaki Kétnyelvű Általános Iskola

Magyar mint második nyelv, 7. osztály

Az IKT használatának lehetőségei a sport témakör tárgyalásakor magyar mint második nyelvnél a 7. osztályban

A magyar mint második nyelv tantárgy tanterve hároméves szakaszonként (harmadonként) határozza meg azokat a témaköröket, amelyek tárgyalása során a tanulók bővítik szókincsüket, új nyelvtani ismereteket szereznek, és fejlesztik szövegértési és szövegalkotási készségüket. Bizonyos témakörök, illetve témák mindegyik harmadban előfordulnak, ilyen pl. a sport is. Ezt a témakört a hetedik osztályban általában a tanév második felében szoktam tárgyalni, amikor már tavasz van, és a tanulók motiváltabbak a mozgással kapcsolatos téma befogadására. A *Regélő* című tankönyvben a *Sport! Élet éltető vize!* című lecke foglalkozik ezzel a témával.

A témakör tárgyalása általában 14 órát vesz igénybe. A bevezető órát a tankönyvben található *Sportszótár* tananyaggal kezdem, amire általában két órát szánok, majd a *Sport! Élet éltető vize!* című tartalommal folytatom, ahol a tanulók megismerkednek az ókori és az újkori olimpiai játékokkal.

Ha van rá mód, a bevezető két órát összevontan szervezem meg. Amennyiben ez nem valósulhat meg, a tananyag tárgyalását két egymást követő órában bonyolítom le. A két bevezető tanórának a megtervezésében és megvalósításban a saját ötleteimet kiegészítem a *Mozabook*, az *E-magyarul 1*, az *E-magyarul 2*, a *Magyaróra* és a *Játszóka* honlapok segédanyagaival. Az internet, a televízió, a könyvek, az újságok ugyanis kiválóan alkalmazhatók a második nyelv kommunikatív tanításában. Fontosnak tartom, hogy a feladatválasztás összhangban legyen a tanulók életkori sajátosságaival és képességeivel, továbbá mindig figyelembe veszem előismereteiket, nyelvi szintjüket és érdeklődésüket.

A tanóra elején a tanulókat ráhangolom a sport és az egészséges életmód téma befogadására. **Egy rövid, sporttal kapcsolatos kérdőívvel** (megtalálható a mellékletben, a cikk végén), amit Durst Péter *Lépésenként magyarul – második lépés* c. tankönyvéből vettem, felmérem előzetes ismereteiket a témával kapcsolatosan.

Beatrix Fekonja | Dvojezična osnovna šola Dobrovnik

Madžarščina kot drugi jezik, 7. razred

Možnosti uporabe IKT pri obravnavi teme ŠPORT pri madžarščini kot drugem jeziku v 7. razredu

Učni načrt madžarščine kot drugega jezika po triletjih določa teme, pri obravnavi katerih učenci bogatijo besedni zaklad, pridobijo nova slovnična znanja in razvijajo sposobnosti razumevanja ter ustvarjanja. Določene teme oziroma tematski sklopi, kot je npr. šport, se pojavijo v vseh triletjih. Ta tematski sklop obravnavam v 7. razredu običajno v drugi polovici šolskega leta, ko je pomlad in so učenci bolj motivirani za sprejemanje vsebin, povezanih z gibanjem. V samostojnem delovnem zvezku *Regélő* se s športom ukvarja lekcija z naslovom *Šport! Poživljajoča voda življenja!*

Za obravnavo tematskega sklopa je potrebnih približno 14 ur. Uvodno uro začnem z učno snovjo *Športni slovar*; temu namenim dve uri, nato sledi delo z besedilom *Šport! Poživljajoča voda življenja!*, pri čemer učenci spoznavajo staroveške in novodobne olimpijske igre.

Če je le mogoče, organiziram uvodno uro združeno, torej blok uro. V kolikor tega ni mogoče izpeljati, izvedem obravnavo učne snovi v dveh zaporednih urah. Pri načrtovanju in izvedbi uvodnih učnih ur dopolnjujem svoje ideje z učnimi gradivi s spletnih strani *mozaBook*, *E-magyarul 1*, *E-magyarul 2*, *Magyaróra*, *Játzóka*. Internet, televizija, knjige in časopisi so namreč odlično dodatno učno gradivo pri komunikacijskem poučevanju drugega jezika. Pomembno se mi zdi, da je izbira nalog usklajena s starostnimi značilnostmi in sposobnostmi učencev. Upoštevam njihovo predznanje, jezikovno raven in zanimanje.

Na začetku učne ure motiviram učence za sprejemanje teme šport in zdrav način življenja. **S kratkim vprašalnikom** (v prilogi na zadnji strani tega prispevka), ki sem ga vzela iz učbenika Petra Dursta z naslovom *Lépésenként magyarul – máso-dik lépés/Madžarsko po korakih – drugi korak*, ocenim predznanje učencev v zvezi s tematiko.

A kérdőív kitöltése által képet kapok arról, mennyire birtokolják a tanulók a témakör szókészletét. A kérdőív bemutatása után, a ráhangolódás fázisában, spontán beszélgetés alakul ki a sportról, a tanulók sporthoz való viszonyáról. A jobb nyelvtudással rendelkező tanulók egyénileg, aktívan felidéznek a témáról szerzett ismereteiket, tapasztalataikat, nézeteiket, élményeiket, míg a gyengébb nyelvtudással rendelkező tanulók csak felolvassák a bekarikázott válaszaikat. A beszélgetés során a tanulók kreatív gondolkodásmódjukat is fejlesztik, kifejezik érzelmeiket, véleményüket nyilvánítanak, amivel a magasabb taxonómiai szintű tudást is fejlesztjük.

A tanulókat a Játszóka című honlapon található online játékkal* motiválom arra, hogy majd figyelmesen végezzék el a rájuk váró feladatokat. Az akasztófa játék segítségével megneveznek néhány hóban űzött sporttevékenységet.

* http://www.jatszoka.hu/index.php?option=com_content&task=view&id=69&Itemid=34

A további óravezetés differenciált tanulásszervezésre is épülhet. A B csoportba a gyengébb nyelvtudással rendelkező tanulókat soroljuk. A heterogén csoport esetében a tanár jelöli ki a csoport tagjait, amennyiben pedig homogén csoportról van szó, a csoportalakítás a következő módon oldható meg: Minden gyerek húz 1-1 szótagkártyát. Az azonos színű szótagkártyával rendelkező tanulók alkotnak 1-1 csoportot. A csoport tagjai értelmes szót alkotnak (e/gyé/ni – cso/por/tos), így két 3 fős csoportot alakítanak. A csopormunka során a tanulók a kognitív képességek mellett az együttműködési készséget is fejlesztik.

Az A csoport a Sportbörze című didaktikus játékban vesz részt. Minden tanuló kap 1-1 szótáblát, amelyen az előző feladat 2 főfogalma található (egyéni sport – csoportos sport). Minél több ismert és kevésbé ismert sportágat sorolnak fel, majd a szavakat a főfogalmak alá írják.

A B csoport tagjai szókereső játékot játszanak. Minden tanuló kap 1-1 szótáblát, amelyen az előző feladat 2 főfogalma található (egyéni sport – csoportos sport), azal a különbséggel, hogy az asztalon összekeverve kártyák találhatók, amelyeken sportágak nevei (labdarúgás, evezés, futás, vívás, lovaglás, sí, magasugrás, úszás, kosárlabda, tollaslabda, torna, asztalitenisz, röplabda, kerékpározás, vitorlázás, kézilabda, súlyemelés, tenisz, vízilabda) szerepelnek.

A tanulók elolvassák ezeket, majd a főfogalmak alá helyezik őket.

A közös ellenőrzést a Mozabook programban elkészített szótábla kivetítésével végezzük el:

Pri izpolnjevanju vprašalnika dobim vpogled v besedni zaklad učencev. V fazi motivacije se po predstavitvi vprašalnika razvije spontan pogovor o športu in o odnosu učencev do njega. Učenci, ki imajo boljše jezikovno znanje, individualno, aktivno navajajo pridobljeno znanje, izkušnje, poglede in doživetja v zvezi s tematiko, medtem ko učenci s šibkejšim jezikovnim znanjem odgovore samo preberejo in obkrožijo. Pri pogovoru razvijajo tudi kreativno mišljenje, izražajo svoja čustva in mnenja, s čimer razvijamo tudi višjo taksonomsko raven znanja.

Z on-line igro, ki jo najdemo na spletni strani Játszóka*, motiviram učence, da bodo pri izvajanju nalog pozorni. S pomočjo igre *vislice* poimenujejo nekaj športnih dejavnosti, ki jih izvajamo na snegu.

* http://www.jatszoka.hu/index.php?option=com_content&task=view&id=69&Itemid=34

Dejavnosti lahko v nadaljevanju potekajo tudi z diferencirano organizacijo učenja. V skupino B razvrstimo učence s šibkejšim jezikovnim znanjem. V primeru heterogene skupine določi člane skupine učitelj, če pa gre za homogeno skupino, se skupina lahko oblikuje na naslednji način: vsak učenec potegne po eno kartico z zlogom. Učenci s karticami enakih barv sestavljajo skupino. Člani skupine oblikujejo smiselno besedo (*indi/vidu/alni* – *sku/pin/ski*), tako oblikujejo dve 3-članski skupini. Pri skupinskem delu učenci poleg kognitivnih sposobnosti razvijajo tudi sposobnosti sodelovanja.

Skupina A sodeluje pri didaktični igri »športna borza«. Vsak učenec dobi po eno tablico z napisano besedo, na kateri sta napisana dva glavna pojma iz prejšnje naloge (*individualni šport* – *skupinski šport*). Člani skupine naštejejo čim več znanih in manj znanih športnih panog, nato pa besede napišejo pod glavne pojme.

Člani skupine B igrajo igro iskanja besed. Vsak učenec dobi po eno tablico z besedo, na kateri sta 2 glavna pojma iz predhodne naloge (*individualni šport* – *skupinski šport*) z razliko, da so kartice, ki vsebujejo imena športnih panog (*nogomet, veslanje, tek, sabljanje, jahanje, smučanje, skok v višino, plavanje, košarka, badminton, telovadba, namizni tenis, odbojka, kolesarjenje, jadranje, rokomet, dvigovanje uteži, tenis, vaterpolo*), pomešane na mizi.

Učenci jih preberejo, nato jih razvrstijo pod glavna pojma.

Skupno preverjanje opravimo s projiciranjem besedne tablice, izdelane v programu mozaBook:

EGYÉNI SPORT	futás, vívás, lovaglás, sí, magasugrás, kerékpározás, súlyemelés, úszás, torna, evezés, vitorlázás, <i>tenisz</i> , <i>tollaslabda</i> , <i>asztalitenisz</i>
CSOPORTOS SPORT	labdarúgás, kosárlabda, röplabda, kézilabda, vízilabda, <i>evezés</i> , <i>vitorlázás</i> , <i>tenisz</i> , <i>tollaslabda</i> , <i>asztalitenisz</i>

Az ellenőrzés során megbeszéljük, hogy a dőlt betűvel írt szavak egyéni vagy csoportos sportot egyaránt jelentenek.

A sportágak kifejezéseit képekkel is szemléltetem, szintén a MozaBookban:



Ezt követően a sportszótár szavainak gyakorlása következik. Az elsajátított szókincs gyakorolása és megszilárdítása az IKT alkalmazásával történik. A tanulók

A	EGYÉNI SPORT futás, vívás, lovaglás, sí, magasugrás, kerékpározás, súlyemelés, úszás, torna, evezés, vitorlázás, <i>tenisz, tollaslabda, asztalitenisz</i>
B	CSOPORTOS SPORT labdarúgás, kosárlabda, röplabda, kézilabda, vízilabda, evezés, vitorlázás, <i>tenisz, tollaslabda, asztalitenisz</i>

Prevod besedila tabele:

A	INDIVIDUALNI ŠPORT tek, sabljanje, jahanje, smučanje, skok v višino, kolesarjenje, dvigovanje uteži, plavanje, gimnastika, <i>veslanje, jadranje, tenis, badminton, namizni tenis</i>
B	SKUPINSKI ŠPORT nogomet, košarka, odbojka, rokomet, vaterpolo, <i>veslanje, jadranje, tenis, badminton, namizni tenis</i>

Pri preverjanju se pogovorimo, ali besede, pisane z ležečimi črkami, pomenijo tako individualne kakor skupinske športe.

motiváltabbak, ha a hagyományos módszerek mellett a digitális tananyagot is be-
visszük óráinkra, így azok nagy segítségemre vannak óráim megtervezésében és
kivitelezésében.

A tanulók a következő rövid, nem időigényes feladatokat oldják meg egyénileg (dif-
ferenciáltan is lehet) az **E-magyarul 1** című honlapon:

- a **Memóriajátékot** (<http://nemzetpolitika.gov.hu/data/html/article3918.html>), amelynek
során a sportágak képét és nevét párosítják,
- a **Dominót** (<http://nemzetpolitika.gov.hu/data/html/article3919.html>), ahol a sportágak
képéhez a megfelelő kifejezést helyezik,
- a **Milyen sportág?** feladatot (<http://nemzetpolitika.gov.hu/data/html/article3907.html>),
ahol a sporteszközöket és az igéket párosítják a megfelelő sportággal,
- a **Labda vagy víz?** feladatot (<http://nemzetpolitika.gov.hu/data/html/article3909.html>),
ahol a sportágakat a megfelelő halmazba helyezik,
- a **Szókeresőt** (<http://nemzetpolitika.gov.hu/data/html/article3916.html>), ahol a tanulók
a betűrácsban elrejtett sportágak nevét keresik vízszintesen és függőlegesen,
- a **Melyik ez a sport?**-ot (<http://nemzetpolitika.gov.hu/data/html/article3908.html>), ahol
a felsorolt sportágakat kiegészítik a megfelelő magánhangzókkal.

A témával kapcsolatos főnevek felfrissítése és bővítése után a nyelvi és nyelvtan-
ni anyag részletesebb tárgyalására kerül sor. A tanulók a *Regélő* című tankönyv-
ben megnézik a *Sportszótár* szavait. Itt mindegyik sportágnál három szó található:
pl.: *evezés (Mi?)*, *evez (Mit csinál?)*, *evezős (Ki?)*. A tanulók mindegyikhez odaírják
a megfelelő kérdőszót, és megállapítják a szófajt. Tanári irányítással megállapít-
ják, hogy a sportágakat megnevező főnéveket gyakran képezzük -ás, -és képzővel, a
cselekvést végző személyre utaló főnévet pedig -ó, -ő képzővel. Mivel a *Mit szeretsz/
tudsz/akarsz sportolni?* kérdésre főnévi igenévvél válaszolunk, elmagyarázom a fő-
névi igenév képzését is, a tankönyvi *Sportszótárba* beírjuk a megfelelően képzett
főnévi igeneveket is.

Egy rövid szituációs játékban a tanulók minden sportnál mind a négy kifejezés
használatát gyakorolják. Minden tanulónak kiosztok egy-egy sportágot ábrázoló
képet. A tanulók körben ülve felmutatják a képeket. A tanár megkérdezi a mellette
lévő tanulótól, hogy ő milyen sportoló. A tanuló a mintamodell alapján válaszol, pl.:
Úszó vagyok. Majd a válaszoló tanuló megkérdezi ugyanezt a mellette lévőttől, és
így tovább. Második körben szintén a tanár indítja a játékot a következő kérdéssel,
pl.: *Mitja, mit csinál Luka?* A tanuló egész mondatban válaszol: *Luka úszik*, majd ő
kérdez a mellette ülő tanulótól, és így sorban. Harmadik körben a tanár a következő
kérdést teszi fel, pl.: *Melyik a kedvenc sportod?* A megszólított tanuló egész mon-

Športne panoge predstavim tudi s slikami/piktogrami, prav tako v mozaBooku:



Prevod podnapisov piktogramov:

- A** namizni tenis, veslanje, nogomet, rokomet, plavanje,
- B** košarka, jahanje, odbojka, dvigovanje uteži, tenis,
- C** badminton, gimnastika, jadrnanje, sabljanje, vaterpolo,
- D** tek, skok v višino, smučanje

Nato sledi utrjevanje rabe besed iz športnega slovarja, in sicer ob uporabi IKT. Učenci postanejo bolj motivirani, če poleg klasičnih metod vključimo v učne ure tudi digitalno učno gradivo. Digitalna učna gradiva pomenijo veliko pomoč pri načrtovanju, popestritvi in izvajanju učnih ur. Učenci rešujejo naslednje kratke, časovno nezahtevne naloge individualno (lahko tudi diferencirano) na spletni strani **E-magyarul 1**:

- **Spominske igre** (<http://nemzetpolitika.gov.hu/data/html/article3918.html>), pri katerih morajo združiti slike športnih panog in poimenovanja zanje.

datban válaszol, pl.: *A magasugrás a kedvenc sportom.* Majd ő folytatja a kérdezést. A negyedik körben a *Mit szeretsz sportolni?* kérdést teszi fel a tanár a mellette ülő tanulónak, majd miután az válaszolt, a padtársától kérdezi ugyanezt stb.

Az összefoglalás során a tanulók csoportonként megoldanak néhány, a <http://www.magyarora.com> honlapról kinyomtatott feladatot.

Az A csoportnak az a feladata, hogy a sportágak nevéből igéket és újabb főneveket képezzenek, összetett szavak alkossanak (http://www.magyarora.com/topics/sportagak_szokepzes.pdf).

A B csoporthoz tartozók pedig kiegészítenek egy képes szótárt, és megismétlik a sportágak nevét (<http://www.magyarora.com/topics/sportagak.pdf>).

A feladatvégzés során folyamatosan ellenőrzöm, javítom és segítem a tanulók munkáját.

A tanórát a *Ki vagyok én?* című didaktikus játékkal zárom. Egy sportág szóképét egy gyerek feje fölé helyezünk, és a társak körülírással, a gyengébb képességű tanulók pedig kéz- és testmozdulatokkal bemutatják az adott sportágat, amiből a tanulónak ki kell találnia, hogy ki ő (pl. evezős, úszó stb.). Ezzel a didaktikus játékkal a tanulók a figyelmet, a gondolkodást és a motorikus készséget is fejlesztik.

Házi feladatként a tanulóknak memóriakártyákat kell készíteniük az olimpiai játékok versenyszámainak szimbólumaival és neveivel, hiszen a következő tanórán az olimpiai játékokkal foglalkozunk majd. A házi feladatot <http://www.magyarora.com> található táblázat nyomtatott változatában oldják meg.

A tanóra végén megkérem a tanulókat, hogy a szokásos szavazórendszerrel jelezzék, hogyan érezték magukat az órán. A munkájukat szokásomhoz híven szóban értékelem. A tanulók általában ügyesen, jó tempóban dolgoznak. A sportról a gyengébb nyelvtudással rendelkezőknek is vannak ismereteik, idevágó tapasztalataik, így a tanórai tevékenységek során ők is megmutathatják azokat a készségeiket, képességeiket, amelyeknek köszönhetően sikerélményhez jutnak a feladatok megoldásakor. A tanóra azáltal, hogy az internet és a számítógép használata is megjelenik a feldolgozás során, érdekesebbé, változatosabbá válik a tanulók számára, és ez ösztönzően hat az aktivitásukra.

- **Domino** (<http://nemzetpolitika.gov.hu/data/html/article3919.html>), pri katerem morajo sliki športne panoge dodati ustrezen izraz.
- **Katera športna panoga je to?** (<http://nemzetpolitika.gov.hu/data/html/article3907.html>), Igra, pri kateri združujejo športna sredstva in glagole s poimenovanjem športne panoge.
- **Žoga ali voda** (<http://nemzetpolitika.gov.hu/data/html/article3909.html>), pri kateri postavljajo športne panoge na ustrezne »kupčke«.
- **Iskanje besed** (<http://nemzetpolitika.gov.hu/data/html/article3916.html>) – igra, pri kateri učenci v črkovni mreži vodoravno in navpično iščejo imena skritih športnih panog.
- **Kakšen šport je?** (<http://nemzetpolitika.gov.hu/data/html/article3908.html>) - učenci morajo poimenovanja naštetih športnih panog dopolniti z ustreznimi manjkajočimi samoglasniki.

Po ponavljanju in bogatenju samostalnikov, povezanih z dano tematiko, učno snov podrobneje obdelamo in obravnavamo. Učenci pogledajo v učbeniku *Regélő* besede iz športnega slovarja. Tu so pri vsaki športni panogi navedene tri besede, npr.: *veslanje (evezés) (Kaj?)*, *vesla (Kaj dela?)*, *veslač (evezős) (Kdo?)*. Učenci k vsaki besedi pripišejo ustrezno vprašalnico in določijo tudi besedno vrsto. Pod vodstvom učitelja ugotovijo, da imajo samostalniki, s katerimi poimenujemo športne panoge, pogosto obrazilo -ás, -és, samostalniki, ki poimenujejo osebo, ki dejanje izvaja, pa imajo obrazilo -ó, -ő. Ker na vprašanje *Kateri šport imaš rad/znaš/hočeš?* odgovorimo z nedoločnikom, razložim tudi, kako se tvorijo nedoločniki, nato pa v Športni slovar v delovnem zvezku dopišemo ustrezne nedoločnike.

Učenci pri vsakem obravnavanem športu v kratki situacijski igri utrjujejo uporabo vseh štirih izrazov. Učitelj da vsakemu učencu sliko, ki predstavlja posamezno športno panogo. Učenci sedijo v krogu in pokažejo sliko. Učitelj vpraša učenca, ki sedi poleg njega, katerega športnik je on. Učenec odgovori na podlagi vzorčnega modela, npr.: *Plavalec sem*. Nato učenec, ki je odgovoril, postavi enako vprašanje učencu poleg sebe in tako naprej. Tudi v drugem krogu začne igro učitelj z naslednjim vprašanjem, npr.: *Mitja, kaj dela Luka?* Učenec odgovori v celim stavku: *Luka plava*, nato on postavi vprašanje učencu, ki sedi poleg njega, in tako naprej. V tretjem krogu postavi učitelj vprašanje npr.: *Kateri je tvoj najljubši šport?* Vprašani učenec odgovori v celim stavku, npr.: *Moj najljubši šport je skok v višino*. Nato nadaljuje s postavljanjem vprašanj. V četrtem krogu postavi učitelj vprašanje učencu ob sebi, in sicer: *S katerim športom se rad ukvarjaš?* Potem, ko učenec odgovori, postavi on vprašanje sošolcu, ki sedi poleg njega.

Pri povzemanju učenci v skupinah rešujejo nekaj s spletne strani <http://www.magyarora.com> natisnjenih nalog.

Összegzés

A jól szervezett csoportmunka mind az egyes tanulókra, mind az osztályra pozitív hatással van. A tanulók megtanulnak egymásra figyelni, gyakorlatot szereznek a munkamegosztásban, az idővel való gazdálkodásban, új oldalról ismerhetik meg társaikat, stb. A csoportmunka kiválóan alkalmas a beszélgetésre és a beszédkész-ség fejlesztésére, azonban az alacsony tanulói létszám miatt nem mindig kivitelezhető.

Bízom benne, hogy a leírtak ösztönözni fogják a kollégákat a vázlatban feltüntetett e-tananyagok alkalmazására, amihez sok sikert kívánok nekik.



Naloga skupine A je iz imen športnih panog tvoriti glagole, sestavljene besede in nove samostalnike (http://www.magyarora.com/topics/sportagak_szokepzes.pdf).

Učenci skupine B morajo dopolniti slikovni slovar in ponoviti imena športnih panog (<http://www.magyarora.com/topics/sportagak.pdf>).

Učence pri reševanju nalog sproti preverjam, popravljam in jim pomagam pri delu. Učno uro zaključim z didaktično igro *Kdo sem?* Pod vodstvom učitelja postavimo/držimo nad glavo otroka piktogram športne panoge, njegovi sošolci morajo z opisovanjem, jezikovno šibkejši pa s pomočjo rok in telesnih gibov predstaviti, za kateri šport/športno panogo gre. Učenec mora iz opisa ugotoviti, kdo je (npr. veslač, plavalec itd.) S to didaktično igro razvijamo tudi pozornost učencev, mišljenje in motorične sposobnosti.

Za domačo nalogo učenci izdelajo spominske kartice s simboli in imeni olimpijskih športov, saj se bomo pri naslednji uri ukvarjali z olimpijskimi igrami. Domačo nalogo bodo rešili v natisnjeni varianti tabele iz <http://www.magyarora.com>.

Na koncu učne ure zaprosim učence, naj v običajnem vrstnem redu povedo, kako so se med učno uro počutili. Jaz pa ustno ocenim njihovo delo. Učenci so pri delu na splošno marljivi in hitri. Tudi učenci s slabšim jezikovnim znanjem imajo znanje in izkušnje o športu, zato bodo pri dejavnostih v okviru učne ure lahko tudi oni pokazali svoje sposobnosti in znanja in uspešno reševali naloge. Učna ura je ob uporabi interneta in računalnika za učence zanimivejša in pestrejša, kar spodbudno vpliva na njihovo aktivnost.

Povzetek

Dobro organizirano skupinsko delo pozitivno vpliva tako na posamezne učence kakor na celoten oddelek. Učenci se naučijo biti pozorni, pozorni tudi drug do drugega, pridobijo si izkušnje pri delitvi dela, pri gospodarjenju s časom, svoje sošolce spoznavajo z druge plati itd. Skupinsko delo je zelo primerno za to, da pripravimo učence do govorjenja, torej za razvijanje govornih sposobnosti in veščin, vendar zaradi majhnega števila učencev takšen način dela ni vedno izvedljiv.

Upam, da bo moja predstavitev dela v razredu spodbudila kolege k uporabi navedenih e-učnih gradiv.



PRILOGA: prilogo najdete na naslednji strani

MELLÉKLET

Durst-féle kérdőív:

- a) A családban mindannyian sportolunk valamit.
 - b) A családban senki sem sportol.
 - c) A családban csak én sportolok.
 - d) A családban csak én nem sportolok.
-
- a) Szerintem az emberek nagy része időhiány miatt nem mozog eleget.
 - b) Szerintem az emberek nagy része azért nem mozog eleget, mert lusta.
 - c) Szerintem az emberek nagy része eleget sportol.
 - d) Szerintem az emberek nagy része túl sokat sportol.
-
- a) A tévében soha nem nézek sportközvetítéseket.
 - b) A tévében mindig megnézem a meccseket.
 - c) Van kedvenc csapatom, és sokszor kimegyek a meccsre, hogy ott szurkoljak nekik.
 - d) Nem szurkolok egy csapatnak sem, és nem szeretem a sportműsorokat.
-
- a) Szerintem az egészség megőrzéséhez elég mindennap megenni egy almát.
 - b) Szerintem az egészség megőrzéséhez vitaminokat kell szedni, nem szabad dohányozni és alkoholt fogyasztani.
 - c) Szerintem az egészség megőrzéséhez sportolni kell.
 - d) Szerintem az egészség megőrzéséhez sokat kell mozogni, és oda kell figyelni arra, hogy mit eszünk.
-
- a) Már értem el kiemelkedő eredményt valamilyen sportban.
 - b) Soha semmilyen sportversenyen nem indultam.
 - c) Remélem, valamikor még elérek valamilyen szép eredményt valamilyen sportban.
 - d) Számomra a sportban a verseny egyáltalán nem fontos.

PRILOGA

Durstov vprašalnik:

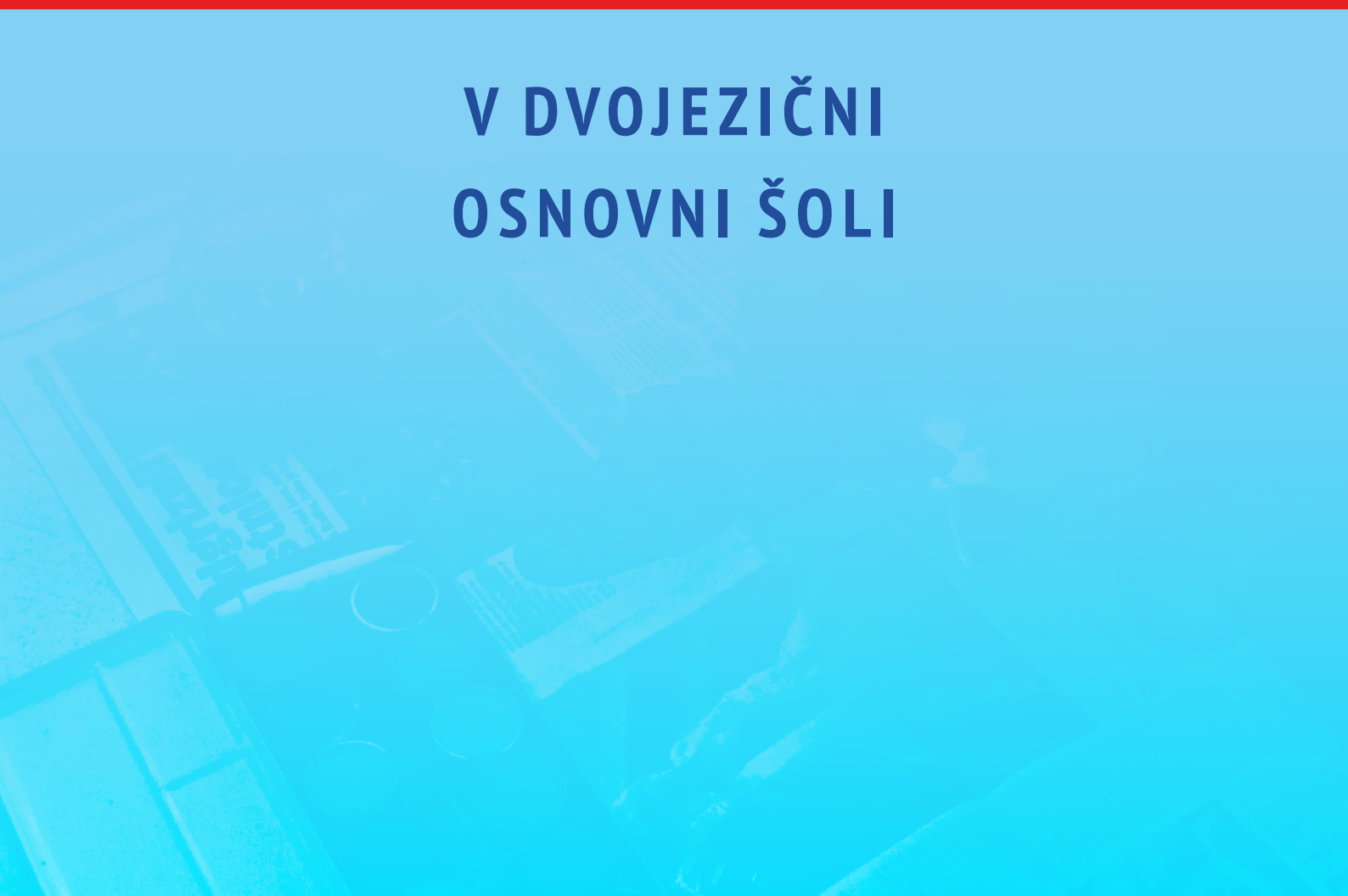
- a) Vsi člani moje družine se ukvarjajo s kakšnim športom.
 - b) V moji družini se nihče ne ukvarja s športom.
 - c) V moji družini se samo jaz ukvarjam s športom.
 - d) V moji družini se samo jaz ne ukvarjam s športom.
-
- a) Mislim, da se mnogi ne gibljejo dovolj zaradi pomanjkanja časa.
 - b) Mislim, da se mnogi ne gibljejo dovolj zato, ker so leni.
 - c) Mislim, da se mnogi dovolj ukvarjajo s športom.
 - d) Mislim, da se mnogi preveč ukvarjajo s športom.
-
- a) Na televiziji nikoli ne gledam športnih prenosov.
 - b) Na televiziji vedno pogledam tekme.
 - c) Imam svoje priljubljeno moštvo in velikokrat grem na tekmo, da bi navijal/a zanj.
 - d) Ne navijam za nobeno moštvo in nimam rad/a športnih oddaj.
-
- a) Mislim, da je za ohranjanje zdravja dovolj, če vsak dan pojem eno jabolko.
 - b) Mislim, da je za ohranjanje zdravja potrebno jemati vitamine, ne smemo kaditi in piti alkohola.
 - c) Mislim, da se moramo ukvarjati s športom, če želimo ohraniti svoje zdravje.
 - d) Mislim, da se moramo veliko gibati in biti pozorni na prehrano, če hočemo ohraniti svoje zdravje.
-
- a) Pri enem od športov sem že dosegel/la pomemben rezultat.
 - b) Nikoli nisem tekmoval/a na nobenem športnem tekmovanju.
 - c) Upam, da bom v enem od športov dosegel/la lep rezultat.
 - d) Zame tekmovanja v športu sploh niso pomembna.



5.4

MADŽARŠČINA KOT MATERINŠČINA

**V DVOJEZIČNI
OSNOVNI ŠOLI**

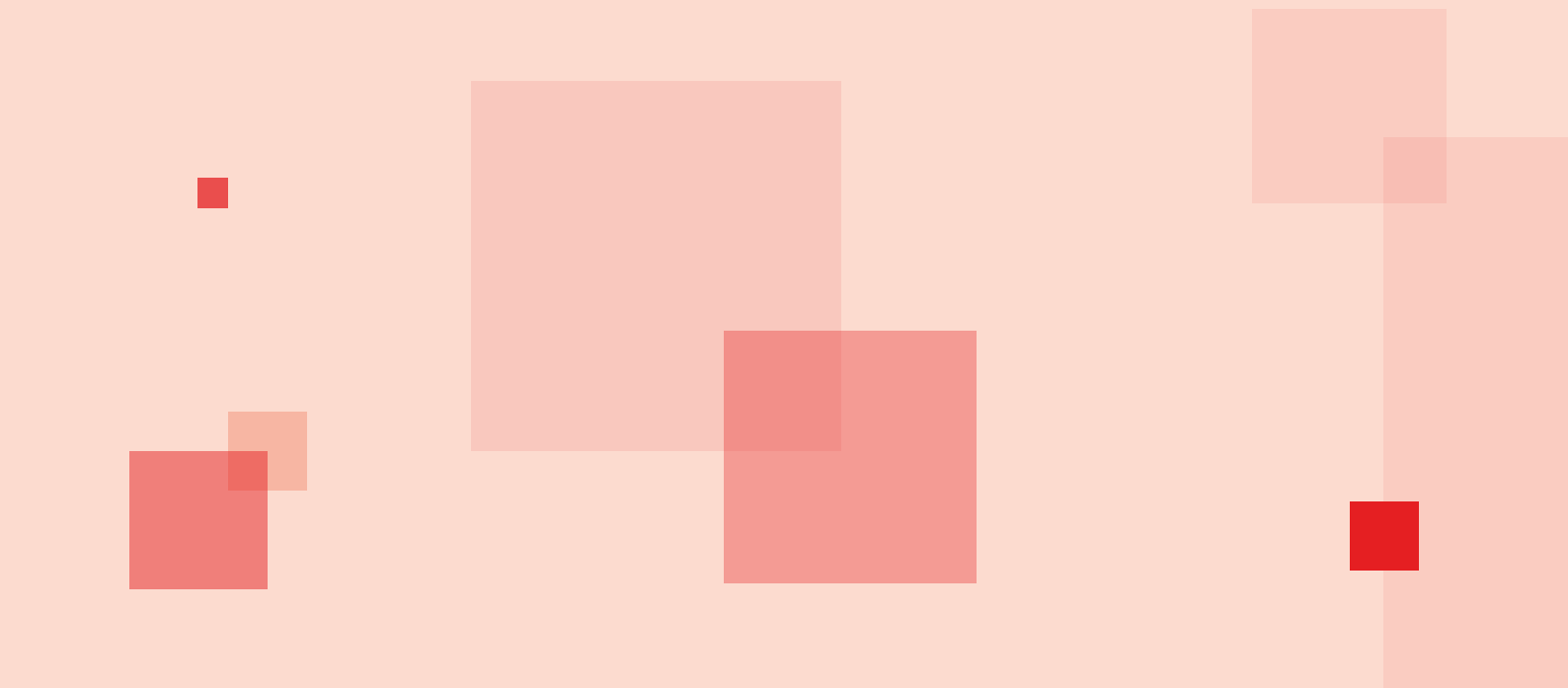




5.4

A MAGYAR NYELV MINT ANYANYELV

A KÉTNYELVŰ ÁLTALÁNOS ISKOLÁBAN



Pisnjak Mária | Szlovén Köztársaság Oktatási Intézete

A magyar nyelv mint anyanyelv a kétnyelvű általános iskolában

A magyar mint anyanyelv a szlovénnel mint anyanyelvvel egyenrangú tantárgy, azonos óraszámmal, hasonló tantervvel és ugyanazokkal a mérési formákkal. A tantárgy tanításában az elmúlt években, évtizedekben végbemenő változások összhangban voltak az anyanyelvtanítás korszerű trendjeivel (a nem művészi szövegtípusok megjelenése, a kortárs irodalom erőteljesebb jelenléte). Összességében elmondható, hogy a nyelvi nevelés terén a grammatikaközpontú tanítás helyett a szövegközpontúság és a funkcionalitás került előtérbe, az irodalmi nevelés terén pedig az irodalomolvasás az irodalomtörténettel szemben. Leegyszerűsítve azt mondhatnánk, hogy a magyartanítás célja, hogy a tanulók képesek legyenek életkoruknak megfelelően szóban és írásban irodalmi és nem irodalmi szövegeket befogadni, érteni és alkotni.

I. Tantervi előírások

A tantárgy jelenleg érvényben levő tanterve 2011 szeptemberétől felmenő rendszerben lép érvénybe, a hároméves szakaszok kezdő osztályától.

A tanterv központi része a *Fejlesztési célok és tartalmak* című fejezet, amely szakaszonként (néhol osztályonként) meghatározza a nyelvi nevelés, az irodalmi nevelés és a tanulási képesség fejlesztésének céljait és tartalmait.

Az első szakasz elsődleges célja – beszédértés és a beszéd fejlesztése mellett – az írás és olvasás készségének kialakítása és begyakorlása. A négy ábécét a második osztály végére ismerik meg a tanulók, az írás és olvasás automatizálása pedig a harmadik osztály végére fejeződik be. Az olvasás megszerettetésében az irodalmi műveknek van fontos szerepe, amelyek az olvasás elsajátítása előtt is erőteljesen jelen vannak az anyanyelvi órákon, akár tanári előadásban, akár valamilyen hanghordozóról. Az irodalmi művekkel való találkozások, a róluk való beszélgetések kulcsfontosságúak a személyiségfejlődés szempontjából és az anyanyelvhez való ragaszkodás szempontjából is. A tanulók az írás és olvasás elsajátítását követően fokozatosan megismerik a köznapi és közéleti kommunikációban, valamint a tömegkommunikációban megjelenő írott és beszélt szövegtípusokat. A fokozatosság elvét figyelembe véve megtanulják alkotni azo-

Mária Pisnjak | Zavod Republike Slovenije za šolstvo

Madžarščina kot materinščina v dvojezični šoli

Madžarščina kot materinščina je enakovreden predmet s slovenščino, obsega enako število ur, ima podoben učni načrt in enake oblike preverjanja. Spremembe, ki so se dogajale pri poučevanju predmeta v zadnjih letih in desetletjih, so bile v skladu s sodobnimi trendi poučevanja materinščine (delo z neumetnostnimi besedili, večja prisotnost sodobne književnosti ...). Lahko rečemo, da je pri jezikovni vzgoji stopilo v ospredje poučevanje s poudarkom na besedilih in funkcionalnosti jezika v nasprotju s poučevanjem in poudarkom na slovnici; pri književni vzgoji pa branje književnih del v nasprotju s književno zgodovino. Poenostavljeno bi lahko rekli, da je cilj poučevanja madžarščine, da bodo učenci sposobni v skladu s svojo starostjo ustno in pisno sprejemati, razumeti in ustvarjati umetnostna in neumetnostna besedila.

I. Predpisi učnega načrta

Sedaj veljavni učni načrt predmeta je začel veljati s septembrom 2011, in sicer postopoma v začetnih razredih posameznih vzgojno-izobraževalnih obdobj (VIO).

Osrednji del učnega načrta, poglavje z naslovom *Razvojni cilji in vsebine*, določa za posamezna vzgojno-izobraževalna obdobja (ponekod razrede) cilje in vsebine jezikovne vzgoje, književne vzgoje in učenja učenja.

Primarni del prvega VIO je – poleg razvijanja govora in govornega razumevanja – izoblikovanje in utrjevanje zmožnosti pisanja in branja. Do konca drugega razreda spoznajo učenci vse štiri abecede, avtomatizacija pisanja in branja pa se konča do konca tretjega razreda. Književna dela imajo pomembno vlogo pri tem, da učenci vzljubijo branje, zato so pri urah materinščine močno prisotna že pred usvojitvijo branja, bodisi z učiteljevo predstavitvijo, bodisi s pomočjo nosilcev zvoka. Srečanja s književnimi deli in pogovori o njih so ključnega pomena za osebni razvoj otrok in za privzgajanje ljubezni do materinščine. Ko učenci usvojijo branje in pisanje, postopoma spoznava vrste pisnih in govornih besedil, s katerimi se srečajo v zasebni in javni komunikaciji ter v sredstvih javnega obveščanja. Upošteva

kat, amelyek szükségesek a mindennapi életben való boldoguláshoz (gratuláció, meghívó, magánlevél, hivatalos levél, önéletrajz, kérvény), és gyakorolják az eligazodást az olyan köznapis szövegtípusok értésében, mint például az árjegyzék, menetrend, plakát, grafikon. A folyamatos szövegek olvasása és alkotása mellett a tanterv előírja az ún. nem folyamatos szövegekkel való munkát is, amelyekkel gyakran találkozunk a mindennapi tevékenységek során, és amelyek másféle olvasási stratégiákat követelnek, mint a folyamatos szövegek. A tanterv előírja a szükséges nyelvi és nyelvtani ismereteket is, de a nyelvi-nyelvtani órák középpontjába a szöveget, a szöveggel való munkát állítja, és nem a grammatikát.

A tanterv tehát egy korszerű komplex anyanyelv és irodalom tantárgy alapjait rakja le, hiszen

- figyelembe veszi a 21. századi világ által támasztott követelményeket (köznapis gyakorlati szövegtípusok, IKT),
- a klasszikus irodalom mellett kötelezővé teszi a kortárs irodalom megismerését is,
- az írásbeliség mellett egyenrangúan kezeli a szóbeliséget, tehát a beszéd és a beszédértés fejlesztését,
- kitér az anyanyelvnél leginkább fejleszthető tanulási képességekre,
- lehetővé teszi a tanári autonómiát a tervezés és megvalósítás terén.

II. Tankönyvek

A Szlovéniában érvényben levő rendelkezések értelmében a nemzetiségi oktatásban használatos tankönyveket is jóvá kell hagyatni az illetékes szervnél, azaz a SZK Közoktatási Szaktanácsánál. A tankönyveket az oktatási intézet terjeszti fel, a kiválasztást azonban a tanárok végzik el. Az általános iskolában tíz évvel visszamenőleg kizárólag az Apáczai Kiadó tankönyveit használtuk, az utóbbi években azonban a Nemzeti Tankönyvkiadó és a Mozaik Kiadó tankönyvei is megjelentek a tankönyvjegyzéken, leginkább a felsőbb osztályok részére. A tankönyvválasztás legfontosabb kritériuma a tantervnek való megfelelés, fontos szempont továbbá a vonzó küllem, a tanulhatóság elve és a megfelelő, kompatibilis interaktív tananyag megléte. Az utóbbi terén az elmúlt években nagy előrelépés történt, így napjainkban gazdag interaktív anyag áll a tanítók és a magyartanárok rendelkezésére a magyar nyelv és irodalom népszerűsítésében.

III. Országos tudásfelmérés

Szlovéniában jelenleg az általános iskola 6. (eddig választhatóan, de a 2013/14-es tanévtől kötelezően) és 9. (kötelezően) osztályában végzünk anyanyelvi tudásfelmérést,

načelo postopnosti se naučijo tvoriti besedila, ki so potrebna za uspešno »delovanje« v vsakdanjem življenju (npr. čestitko, vabilo, zasebno pismo, uradno pismo, življenjepis, prošnjo) in razvijajo zmožnost razumevanja vsakdanjih besedil, kot so ceniki, vozni redi, plakati, grafikoni in drugo. Učni načrt poleg branja in tvorbe vezanih (tekočih) besedil predpisuje tudi delo s t. i. nevezanimi besedili, s katerimi se pogosto srečujemo v vsakdanjem življenju in ki zahtevajo drugačne bralne strategije kakor vezana besedila. Učni načrt določa tudi potrebna jezikovna in slovnična znanja, vendar pa v središče jezikovnih ur postavlja besedila in delo z besedili, ne pa gramatike.

Učni načrt je torej položil temelje sodobnega in celovitega predmeta materinščine in književnosti, saj

- upošteva zahteve, ki jih pred nas postavlja 21. stoletje (praktično-sporazumevalna besedila, IKT),
- poleg klasične književnosti določa kot obvezno tudi spoznavanje sodobne književnosti,
- ustno sporočanje, torej razvijanje in razumevanje govora, smatra enako pomembno kot pisno,
- posebno pozornost posveča razvijanju učnih sposobnosti, ki se najbolje razvijajo pri materinščini,
- omogoča učiteljem avtonomijo na področju načrtovanja in izvajanja.

II. Učbeniki

V skladu z veljavnimi predpisi Republike Slovenije je potrebno predložiti pristojnemu organu, torej Strokovnemu svetu RS za splošno izobraževanje, v potrditev tudi učbenike, ki se uporabljajo v manjšinskem šolstvu. Učbenike predloži Zavod RS za šolstvo, izberejo pa jih učitelji. V osnovnih šolah smo pred desetimi leti uporabljali izključno le učbenike založbe *Apáczai Kiadó*, zadnja leta pa imamo na seznamu tudi učbenike založb *Nemzeti Tankönyvkiadó* in *Mozaik Kiadó*, le-te predvsem za višje razrede OŠ. Najpomembnejši kriterij za izbiro učbenikov je ta, da ustrezajo učnemu načrtu, pomembni vidiki pa so tudi privlačna zunanost, načelo lahkega učenja ter ustrezna, kompatibilna interaktivna učna snov. Na področju slednjega je bil v preteklih letih dosežen velik napredek, tako imajo učitelji razrednega pouka in učitelji madžarščine na voljo bogato interaktivno gradivo za popularizacijo madžarskega jezika in književnosti.

amelynek feladata a tantervi követelmények teljesítésének megállapítása. A kétnyelvű iskolák tanulói dönthetnek, magyar vagy szlovén nyelvből szeretnék-e megmértetni magukat. A felmérőlapokat az országos tantárgyi bizottság készíti el, a mérés május-júniusban történik. Mindkét magyar nyelvi felmérőlap két részből áll: az elsőben egy nem művészi szöveghez kapcsolódva a tanulók szövegértési és nyelvi-nyelvtani feladatokat oldanak meg, a kilencedikesek pedig utasítás alapján nem művészi szöveget is alkotnak; a másodikban pedig egy irodalmi szöveghez kapcsolódva szövegértési, irodalomelméleti és -történeti feladatokat oldanak meg, továbbá mindkét osztályban szöveget is alkotnak.

Az eredményekkel a bizottság és a tanárok általában elégedettek. A hatodikosok eredményei százalékban az utóbbi hét évben (2006–2012) a 60–77% között mozognak, az átlag 67,31% (összehasonlításképpen: a szlovén felmérés esetében ezek a számok: 47,61–72,4%, az átlag 63,6%). A kilencedikesek eredményei az utóbbi hét évben 54,5–71,98% között mozognak, az átlag 62,8% (összehasonlításképpen: a szlovén felmérés esetében ezek a számok: 51,11–64,7%, az átlag 56,98%). Az eredmények azonban a tanulók alacsony létszáma miatt érdemben semmilyen összehasonlításra vagy elemzésre nem alkalmasak. Nem térhetünk ki azonban egy igen aggasztó tény említése elől: a kilencedikesek száma (a hatodikosok eddig önként vettek részt a mérésen, tehát esetükben érdemben nem lehet foglalkozni a számokkal) a 2012/13-as tanévben elérte minden idők mélypontját, hiszen csak 15 tanuló írt magyar tesztet, eddig a számuk 21 és 45 között mozgott, a hétéves átlag 28,7% tanuló.

IV. Gondok

A 20. század végére a muravidéki magyartanítás eljutott arra a szintre, hogy minden adott egy korszerű kisebbségi anyanyelvtanításhoz: szakmai megalapozás, tankönyvi ellátás, technikai feltételek, mérési rendszer stb. Mégis visszasírjuk kicsit a régi „mara-di” időket, amikor ugyan csak egy tankönyvünk volt (nem is volt vonzó a külleme), azt sem tudtuk, hogy létezik tanterv, továbbképzés sem igen volt, de voltak teli osztályok. Nem okozott gondot egy-egy ünnepély megszervezése, a magyar nyelvű vetélkedőkön való részvétel. Lehet-e valamit tenni ez ügyben, meg lehet-e állítani ezt a folyamatot? Hogy meg kellene, ahhoz kétség nem fér, mert kétnyelvű iskolára addig lesz szükség, amíg lesznek az anyanyelvi csoportokban gyerekek. Tehát mindannyiunk közös feladata lenne elgondolkodni azon, ki hogyan járulhat hozzá a trend megfordításához. Ebben ugyanis mindenkinek megvan a nagyon is jelentős szerepe:

- a szülőnek abban, hogy továbbadja gyermekének saját nyelvét, hiszen az anyanyelv létünk elválaszthatatlan eleme, ha ettől megfosztanak bennünket, már nem azok vagyunk, akik valójában vagyunk,

III. Nacionalno preverjanje znanja

V Sloveniji se nacionalno preverjanje znanja iz materinščine izvaja v 6. (doslej izbirno, od šolskega leta 2013/2014 naprej pa obvezno) in v 9. razredu (obvezno) osnovne šole. Namen NPZ je ugotavljanje doseganja standardov znanja iz učnih načrtov. Učenci dvojezični šol se lahko odločajo, ali želijo preizkusiti svoje znanje iz madžarščine ali slovenščine. Preizkuse znanja pripravi državna predmetna komisija, preverjanje se izvaja maja in junija. Oba preizkusa za madžarščino sta sestavljena iz dveh delov: v prvem delu učenci rešujejo naloge, povezane z razumevanjem neumetnostnega besedila in jezikovno-slovnične naloge, učenci 9. razreda pa tvorijo tudi neumetnostno besedilo; v drugem delu pa ob umetnostnem besedilu rešujejo naloge bralnega razumevanja, literarnoteoretične in literarnozgodovinske naloge, v obeh razredih tudi samostojno tvorijo besedilo.

Predmetna komisija in učitelji madžarščine so z rezultati v glavnem zadovoljni. Rezultati šestošolcev so se v zadnjih sedmih letih (2006–2012) gibali med 60 % in 77 %, povprečje je bilo 67,31 % (za primerjavo: pri preverjanju iz slovenščine so se odstotki gibali med 47,61 % in 72,4 %, povprečje je znašalo 63,6 %). Rezultati devetošolcev so se v zadnjih sedmih letih gibali med 54,5 % in 71,98 %, povprečje je znašalo 62,8 % (za primerjavo: pri preverjanju znanja iz slovenščine so se odstotki gibali med 51,11 % in 64,7 %, povprečje: 56,98 %). Rezultati pa zaradi nizkega števila učencev niso primerni za resnejšo primerjavo ali analizo, ne moremo pa zamolčati zaskrbljujočega dejstva, da je število devetošolcev (šestošolci so se doslej prostovoljno udeležili preverjanja, torej se v njihovem primeru ne moremo ukvarjati s številom) v šolskem letu 2012/2013 padlo na najnižjo število vseh časov, saj je NPZ iz madžarščine pisalo le 15 učencev, doslej pa se je njihovo število gibalo med 21 in 45, sedemletno povprečje pa znaša 28,7 % učencev.

IV. Težave

Ob koncu 20. stoletja je poučevanje madžarščine v Prekmurju doseglo zavidljivo raven, saj je za sodobno poučevanje materinščine narodnosti zagotovljeno vse: strokovne podlage, učbeniki, tehnični pogoji, sistem preverjanja itd. In vendar se zdi, kot bi nam bilo žal za stare, »nazadnjaške« čase, ko smo imeli le en učbenik (njegova zunanost ni bila niti privlačna) in še vedeli nismo, da obstajajo učni načrti, pa tudi izpopolnjevanj je bilo bolj malo, imeli pa smo razrede, polne otrok. Ni bilo težav z organizacijo proslav ali udeležbo na tekmovanjih v madžarskem jeziku. Je mogoče sploh kaj storiti, je mogoče ta proces zaustaviti? Brez dvoma je to nujno, kajti dvojezična šola bo potrebna toliko časa, dokler je pri madžarščini kot materinščini še dovolj učencev.

- az óvodának, hogy kellő szeretettel, tisztelettel és nagy odaadással, tudással ápolja a magyar vagy részben magyar gyermekekben saját nyelvüket és kultúrájukat, az irántuk való ragaszkodásukat,
- az iskolának – a tanítóknak, akik ezeket a gyerekeket bevezetik az írás és olvasás rejtelmeibe, hogy ezt szeretettel és szakmaisággal tegyék, a többi tanárnak, akik nagyban hozzá tudnak járulni ahhoz, hogy a gyerekek az iskolában tényleg fontosnak érezzék ezt a nyelvet, és ne csak kötelezőnek,
- a kisebbség intézményeinek és politikusainak, akiknek motiváló társadalmi légkört és feltételrendszert kell teremteniük ezeknek a gyerekeknek, a belőlük való fiataloknak. Nekik kell biztosítaniuk pl. azt az ösztöndíjrendszert, amely jutalmazza az anyanyelv választást, nekik kell olyan körülményeket biztosítaniuk, hogy a magyar nyelv anyanyelvi szinten való tudása ne csak „mutogatni való” legyen, hanem beváltható valuta is bizonyos munkahelyek betöltésekor, és még sorolhatnám.

Az anyanyelv tanulása nem zárható be abba a tantárgyi dobozba, amin azt írja: Magyar nyelv. A tanítása nemcsak a magyartanár feladata. Egyre gyakrabban halljuk, és most már fel is fogjuk, hogy minden tantárgy feladata az anyanyelvi tudás fejlesztése. Kétnyelvű iskolában ez mindkét nyelvre igaz, tehát összóvodai és össziskolai összefogás kell mind a magyar, mind a szlovén nyelv fejlesztésében. Sőt, mivel a magyar kisebbségi nyelv, még több odafigyelésre szorul, akár a kisebb, a gyengébb gyermek. És mostanában már arról is merünk beszélni, hogy az anyanyelvi kompetencia fejlesztésében a családi és szélesebb környezetnek is nagyon fontos szerepe van. Ez a környezet lehet motiváló, ösztönző vagy demotiváló, ingerszegény. Itt is akad pótolni való bőven: peremvidéken élünk, nagyfokú munkanélküliséggel „megáldva”, a családotól nehezen, illetve egyáltalán nem várható el a megfelelő, ingergazdag környezet megteremtése, ezért ezt a társadalomnak kell megtennie helyettük. A nemzetiségi szervezeteknek és intézményeknek olyan, a szülőket is megcélzó programokat kell létrehozniuk, amelyek érdemben hozzásegítenek ahhoz, hogy fiataljaink ne szakadjanak le. Ha tudunk a problémáról, de nem is beszélünk róla, a probléma még probléma marad, nem oldódik meg. De he nevének nevezzük, beszélünk róla, keressük a megoldásokat, csak történik valami előrelépés.

Úgy vélem, egy nagy társadalmi összefogásra van szükség, nem elég a doboz, egy színes csokor kell, amelyben elfér a gyermek, a szülő, az óvónő, a tanár, a kisebbségi politikus, egy olyan színes csokor, amely mégis harmóniában van, mert egy illat lengi körül: az anyanyelv fejlesztésének célja.

Skupna naloga nas vseh je torej zamisliti se nad tem, kako bomo lahko prispevali k temu, da se trend obrne. Pri tem imamo namreč vsi svojo, še kako pomembno vlogo:

- starši: da prenašajo svoj jezik na otroke, saj je materinščina neločljiv element našega obstoja; če nas oropajo materinščine, ne bomo več to, kar v bistvu smo,
- vrtci: da s primerno ljubeznijo in spoštovanjem ter z veliko predanostjo in znanjem negujejo pri madžarskih ali delno madžarskih otrocih njihov jezik in kulturo ter navezanost nanju,
- šole oz. učitelji, ki vodijo otroke skozi skrivnosti branja in pisanja, da to opravljajo z ljubeznijo in strokovno, seveda tudi drugi pedagoški delavci, ki lahko v veliki meri prispevajo k temu, da otroci v šoli resnično začutijo, da je ta jezik pomemben in ni le obveza,
- manjšinske ustanove in politiki, ki morajo za otroke in kasnejše mladostnike ustvariti motivacijsko družbeno okolje in pogoje. Oni so tisti, ki morajo zagotoviti npr. stipendijski sistem, ki bo nagradil izbiro materinščine, oni so tisti, ki morajo zagotoviti okoliščine, da znanje madžarščine na ravni materinščine ne bi bilo samo za »razkazovanje«, ampak tudi kot unovčljiva valuta pri zaposlovanju določenih delovnih mest, in še bi lahko naštevala.

Učenja materinščine ni mogoče zapreti v škatlico učnega predmeta, na katerem bi pisalo: Madžarščina. Njeno poučevanje ni naloga zgolj učiteljev madžarščine. Čedalje pogostejše slišimo in zdaj tudi že dojemamo, da je razvijanje znanja materinščine naloga slehernega šolskega predmeta. V dvojezični šoli velja to za oba jezika, torej moramo doseči, da vsi vrtci in šole združijo svoje moči pri razvijanju tako madžarskega kakor slovenskega jezika. Ker pa je madžarščina manjšinski jezik, ji je potrebno nameniti še več pozornosti, podobno kakor manjšemu, slabotnejšemu otroku. Dandanes si upamo govoriti tudi že o tem, da imata družina in širše okolje zelo pomembno vlogo pri razvijanju jezikovne kompetence. To okolje je lahko motivacijsko, spodbudno ali demotivacijsko. Tudi tu bo potrebno veliko nadomestiti: živimo na obrobni območju države, »obdarjeni« z visoko stopnjo brezposelnosti, od družin je težko, včasih celo nemogoče pričakovati (ali pa sploh ne), da bi ustvarjale ustrezno spodbudno okolje, zato mora to nalogo namesto njih opraviti družba. Narodnostne organizacije in ustanove bodo morale izdelati programe, namenjene tudi staršem, takšne, ki bodo dejansko prispevali k temu, da naša mladina ne bi »zaostala«. Če problem poznamo, vendar o njem ne govorimo, bo problem ostal, ne bo rešen. Če pa ga identificiramo, če se o njem pogovarjamo, iščemo rešitve, bo verjetno prišlo do napredka.

Menim, da je potrebno strniti vse družbene moči – ni dovolj imeti škatlico, potrebujemo pisan šopek, v katerem bodo imeli dovolj prostora tako otrok, starši, vzgojiteljica, učitelj in narodnostni politik, torej tak pisan šopek, ki bo kljub raznolikosti poln harmonije, saj ga bo preveval isti vonj: stremenje k razvoju materinščine.



6. POGLAVJE

Dvojezična srednja šola

6. FEJEZET

Kétnyelvű középiskola



Uvod

V poglavju predstavljamo primere dobre prakse za vse obstoječe modele izvajanja dvojezičnega pouka in poskus, ki poteka v Dvojezični srednji šoli Lendava. V **programu dvojezične gimnazije** se pouk izvaja skladno z izvedbenimi navodili za gimnazijo,¹ v ostalih **dvojezičnih srednješolskih programih (SSI, PTI, SPI)** pa skladno z izvedbenimi navodili za te programe², in sicer po ciljno vzporedni metodi, s timskim poučevanjem dveh učiteljev ter v jezikovnih učnih skupinah.

Pri **ciljno vzporedni metodi (CVM)**, ki jo izvaja učitelj z dobro kompetenco v obeh jezikih, poteka npr. obravnava snovi v enem jeziku, poglobljanje, utrjevanje in povzetki z zapisom strokovne terminologije pa v drugem jeziku.

Timsko poučevanje dveh učiteljev se izvaja predvsem na področju programskih enot stroke v poklicnih in strokovnih programih; zanj veljajo vse značilnosti timskega poučevanja, ki ga v tem primeru izvajata učitelj z visoko sporazumevalno kompetenco v slovenščini in učitelj z visoko sporazumevalno kompetenco v madžarščini.

Jezikovne učne skupine (JUS) se organizirajo z delitvijo jezikovno heterogenih oddelkov v jezikovno homogene skupine, lahko tudi samo v določenih fazah pouka. Izvajanje pouka v JUS se priporoča predvsem pri predmetih z narodnostnimi vsebinami. Če se ti ne izvajajo v JUS, se pri obravnavi narodnostnih vsebin razmerje uporabe učnega jezika obrne v korist madžarščine.

V poglavju sta predstavljena dva primera dobre prakse po modelu CVM ter po en primer izvajanja pouka v JUS in timskega poučevanja. Poglavje se zaključi s predstavitvijo poskusa *Delna zunanja diferenciacija pri madžarščini kot drugem jeziku v Dvojezični srednji šoli Lendava* in s primerom dobre prakse iz poskusa.

1 Izvedbena navodila za dvojezično izvajanje izobraževalnega programa. Dvojezična slovensko-madžarska gimnazija (ING), http://portal.mss.edus.si/msswww/programi2011/programi/media/pdf/smernice/cistopis_lzvedbena_navodila_gimnazija_DV.pdf.

2 Izvedbena navodila za dvojezično izvajanje srednješolskih izobraževalnih programov v Dvojezični srednji šoli, http://portal.mss.edus.si/msswww/programi2011/programi/media/pdf/smernice/cistopis_lzvedbena_navodila_gimnazija_DV.pdf.

Bevezető

A fejezetben jó gyakorlatokat mutatunk be a lendvai Kétnyelvű Középiskolában érvényes valamennyi kétnyelvű tanítási modellre, és ismertetjük az iskolában a projekt keretében folyó kísérletet. A **kétnyelvű gimnáziumi programban** az oktatás a gimnáziumi kivitelezési útmutatóval¹, a **többi kétnyelvű középiskolai programban** (szakközépiskolai képzés, szakiskolai programot kiegészítő program, szakképzés) pedig az ezekre a programokra vonatkozó kivitelezési útmutatóval² összhangban folyik, és pedig a célirányos párhuzamos módszer szerint, párban való tanítással és nyelvi csoportokban.

A célirányos párhuzamos módszer (CPM) esetében, amelyet magas szlovén és magyar nyelvi kompetenciával bíró tanár valósíthat meg, pl. az egyik nyelven az új anyag feldolgozása történik, a másik nyelven pedig az elmélyítése és begyakorlása, valamint a fogalmak tisztázását tartalmazó összefoglalása.

A párban való tanítás elsősorban a szakiskolai és szakközépiskolai programegységek területén zajlik; érvényes rá a párban tanítás minden jellemzője; az egyik tanár magas szintű szlovén nyelvi kompetenciával, a másik magas szintű magyar nyelvi kompetenciával rendelkezik.

A nyelvi csoportok (NyCS) a nyelvileg heterogén osztályok homogén csoportokra történő bontásával alakulnak meg, szükség szerint akár a tanítás bizonyos fázisaiban. A nyelvi csoportokban történő oktatás elsősorban a nemzetiségi tartalmakkal bővülő tantárgyak esetében ajánlott. Amennyiben ezeket nem NyCS formájában valósítjuk meg, a nemzetiségi tartalmak oktatásában a tanítási nyelvek használatának aránya a magyar nyelv javára fordul.

1 *Izvedbena navodila za dvojezično izvajanje izobraževalnega programa. Dvojezična slovensko-madžarska gimnazija (ING)*, http://portal.mss.edus.si/msswww/programi2011/programi/media/pdf/smernice/cistopis_izvedbena_navodila_gimnazija_DV.pdf.

2 *Izvedbena navodila za dvojezično izvajanje srednješolskih izobraževalnih programov v Dvojezični srednji šoli*, http://portal.mss.edus.si/msswww/programi2011/programi/media/pdf/smernice/cistopis_izvedbena_navodila_ip_DV.pdf.

Kar zadeva pouk obeh učnih jezikov kot učnih predmetov, se slovenščina v vseh programih poučuje samo kot prvi jezik/materinščina, madžarščina pa povsod na dveh ravneh, tj. kot prvi jezik/materinščina in kot drugi jezik.

Madžarščina kot materinščina je predmet obveznega dela splošne³ oziroma poklicne mature⁴, madžarščina kot drugi jezik pa predmet izbirnega dela splošne mature⁵.

3 *Predmetni izpitni katalog za SM za madžarščino kot materinščino (SM-MAM),*
http://www.ric.si/splosna_matura/predmeti/madz_materni_jezik/.

4 *Predmetni izpitni katalog za PM za madžarščino (PM-MAM),*
http://www.ric.si/poklicna_matura/predmeti/madzarscina/.

5 *Predmetni izpitni katalog za SM za madžarščino kot drugi jezik (SM-MAD),*
http://www.ric.si/splosna_matura/predmeti/madz_drugi_jezik/.

A fejezet két jó gyakorlatot hoz a CPM modell, egyet-egyét pedig a nyelvi csoportokban és a párban való tanítás köréből, és a *Részleges külső differenciálás magyarnál mint második nyelvnél a lendvai Kétnyelvű Középiskolában* c. kísérlet bemutatásával és egy jó gyakorlatával zárul.

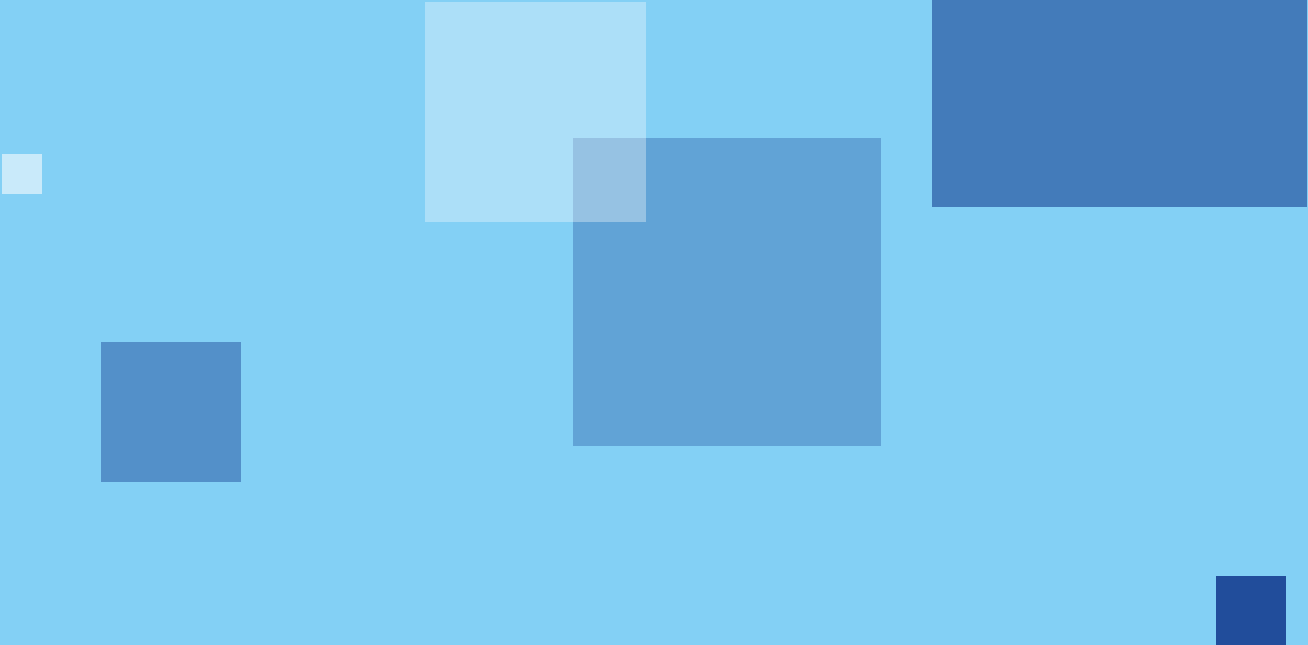
Ami a két tanítási nyelv mint tantárgy oktatását illeti, a szlovént minden programban csak első nyelvként/anyanyelvként tanítjuk, a magyar nyelv oktatása pedig minden programban két szinten zajlik, azaz első nyelvként/anyanyelvként és második nyelvként.

A magyar mint anyanyelv az általános³, illetve szakmai érettségi vizsga kötelező tantárgya⁴, a magyar nyelv mint második nyelv pedig az általános érettségi vizsga választható tantárgya⁵.

3 Magyar mint anyanyelv – általános érettségi tantárgyi vizsgakatalógus, (ÁÉ MA), http://www.ric.si/splosna_matura/predmeti/madz_materni_jezik/.

4 Magyar mint anyanyelv – szakmai érettségi tantárgyi vizsgakatalógus, (SZÉ MA), http://www.ric.si/poklicna_matura/predmeti/madzarscina/

5 Magyar mint második nyelv – általános érettségi tantárgyi vizsgakatalógus, (ÁÉ M2) http://www.ric.si/splosna_matura/predmeti/madz_drugi_jezik/



6.1

PRIMERI DOBRE PRAKSE

ZA
CILJNO-VZPOREDNO METODO
(CVM)



Marija Terezija - Mária Terézia (1717-1780)

- po rodu Habsburžanka, s poroko s **Francem I. Štefanom Lotarinškim** je postala nemška vladarica, nadvojvodinja Avstrije, ter tudi kraljica Madžarske in Češke.

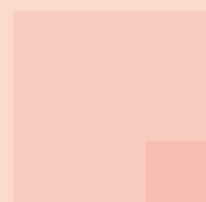
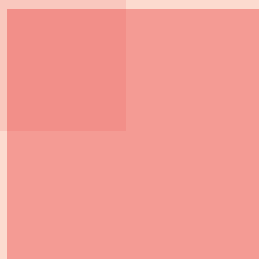
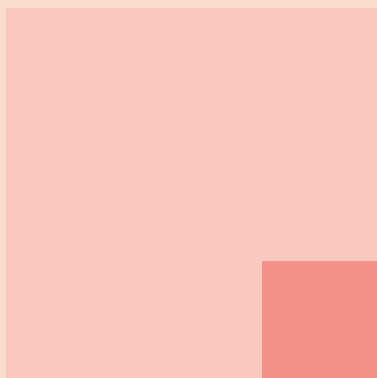
Bila je najstarejša hčerka Karla VI., ki je leta 1723 izdal **Pragmatično sankcijo (Pragmatica Sanctio)**, s katero je po svoji smrti zagotovil hčerki, da ga je nasledila na avstrijskem prestolu in podedovala državo. Čeprav so se mnogi evropski monarhi s Pragmatično sankcijo

6.1



JÓ GYAKORLATOK

A CÉLIRÁNYOS PÁRHUZAMOS MÓDSZER SZERINT



Učna enota: Kri

Primer priprave na učno uro pri predmetu biologija

V šoli sem že tretje leto vključena v projekt *Učenje učenja*, v okviru katerega svoje dijake učim različnih učnih strategij z namenom, da postane učenje za njih lažje, bolj učinkovito, sistematično in znanje bolj trajno. Tudi predstavljeno učno uro sem izvedla v okviru tega projekta, in sicer v 3. letniku gimnazijskega programa. Dijaki so uporabljene učne strategije poznali že iz prejšnjih ur pouka, tako da smo se pri pouku bolj posvetili vsebini.

Na naši šoli pouk poteka dvojezično, kar je specifika našega izobraževanja. Pri pouku biologije dvojezični pouk uresničujem na različne načine s pomočjo različnih metod in učnih sredstev (uporabljam madžarske učbenike, dijaki iščejo informacije na spletu v obeh jezikih, uporabljam interaktivno gradivo mozaBook). Dijake pri pouku zavestno spodbujam k uporabi obeh jezikov s postavljanjem vprašanj ali zastavljanjem nalog v enem in drugem jeziku. Tako je bilo tudi v tem primeru.

CILJI:

Učenci

- uporabijo učne strategije za izboljšanje zapomnitve in uspešnejše učenje,
- se učijo postavljanja ustreznih vprašanj za nadzorovanje in ovrednotenje učenja,
- uporabijo učno strategijo VŽN in primerjalna matrika,
- uporabijo nova znanja za izdelavo smernic za učinkovitejše učenje,
- preverijo svoje predznanje o krvi,
- znajo uporabiti informacije o krvi v vsakodnevnom življenju,
- spoznajo sestavo, značilnosti in vlogo krvi,
- seznanijo se z najpogostejšimi boleznimi krvi,
- razvijajo kritično mišljenje (reševanje problemov in odločanje, presojanje in vrednotenje, ugotavljanje bistva),
- razvijajo veščine učinkovitega sporazumevanja in sodelovanja.

Kovač Ildikó | Kétnyelvű Középiskola, Lendva

Biológia, 3. osztály, GIMNÁZIUM

Tanítási egység: Vér

Jó gyakorlat a gimnáziumi biológiatanításból

Az iskolában immár harmadik éve veszek részt a Tanulás tanítása c. projekt munkájában, melynek keretében különféle tanulási stratégiákra tanítom a diákjaimat, azzal a céllal, hogy a tanulás számukra könnyebb, hatékonyabb, szisztematikus és tartósabb legyen. A bemutatott tanórát is az említett projekt keretében bonyolítottam le, éspedig a gimnáziumi program 3. évfolyamában. A diákok az alkalmazott tanulási stratégiákat már a tanítás korábbi óráiból ismerték, ezért a tanítás során inkább a tartalomra összpontosítottunk.

Iskolánkban az oktatás két nyelven folyik, amely képzésünk sajátosságát jelenti. A biológiatanításban a kétnyelvű oktatást különféle módon valósítom meg, különféle módszerek és taneszközök (magyar tankönyvekből tanítok, a diákok a világhálón mindkét nyelven keresik az információkat, mozaBook interaktív anyagot használok) segítségével. A diákokat az oktatás során tudatosan buzdítom mindkét nyelv használatára oly módon, hogy kérdéseket teszek fel, ill. feladatokat oldatok meg az egyik vagy a másik nyelven. Így volt ez ebben az esetben is.

A TÉMAKÖR CÉLJAI:

A diákok:

- a memóriát és a hatékonyabb tanulást fejlesztő tanulási stratégiát alkalmazznak,
- a tanulás ellenőrzéséhez és értékeléséhez megtanulják a megfelelő kérdések feltevését,
- alkalmazzák a TTM tanulási stratégiát és az összehasonlító mátrixot,
- a hatékonyabb tanuláshoz szükséges irányvonalak kidolgozásához új ismereteket alkalmazznak,
- ellenőrzik a vérrel kapcsolatos előzetes tudásukat,
- a mindennapi életben fel tudják használni a vérről vonatkozó információkat

Uvodni del

Na začetku učne ure dijakom na tablo projiciram rezultat analize krvi – krvno sliko (**Priloga 1**). Dijake povprašam, ali vedo kaj prikazujejo zapisi na tabli. Pregledamo pojme, ki so prikazani na rezultatih analize. Iz prikazane gradiva dijaki ugotovijo, o čem se bomo učili to učno uro.

Povprašam jih, ali so že kdaj imeli priložnost videti rezultate svoje krvne slike. Zakaj so podatki o krvni sliki koristni, kaj lahko iz njih izvemo?

Dijaki dobijo navodilo, da v prvo kolono (Kaj že vem) tabele VŽN (**Priloga 2**) zapišejo pojme, ki jih že poznajo v povezavi s človeško krvjo. Po opravljenem delu pa naj vsak posameznik oblikuje še vprašanja o svojih interesih v povezavi z znanjem o človeški krvi – druga kolona (Kaj želim izvedeti) tabele VŽN. Nekateri dijaki na kratko predstavijo svoje predznanje o krvi in svoja vprašanja.

Osrednji del

Dijake razdelim v skupine. Vsaka skupina obdela značilnosti in funkcije posameznih sestavin (eritrociti, levkociti, trombociti, krvna plazma) krvi s pomočjo učbenika. Dijaki dobijo tudi madžarske učbenike, da poiščejo ustrezne pojme tudi v madžarščini.

Iz vsake skupine en dijak poroča o opravljenem delu. Ostale skupine pozorno poslušajo in postavljajo vprašanja.

Ko so dijaki spoznali značilnosti posameznih sestavin krvi, poiščejo podobnosti in razlike med njimi. Podatke predstavijo v primerni obliki, npr. primerjalna matrika (**Priloga 3**).

Dijake ponovno usmerim k vprašanjem, ki so jih zastavili na začetku učne ure. Preverimo, ali so našli ustrezne odgovore na zastavljena vprašanja. Ker verjetno na vsako vprašanje ni bilo ustreznega odgovora v učbeniku, se skupaj dogovorimo, kje lahko poiščejo odgovore na svoja vprašanja (leksikoni, splet) in to bo njihova domača naloga.

Dijake usmerim k podatkom v analizi krvne slike. Preverimo, kateri pojmi so ostali še nerazčiščeni. S pomočjo medicinskega leksikona in spleta dijaki poiščejo razlago pojmov. Nato ponovno po skupinah izberejo posamezne sestavine krvne analize

- megismerkednek a vér összetételével, jellegzetességeivel és szerepével,
- megismerkednek a leggyakrabban vérbetegségekkel,
- fejlesztik a kritikai gondolkodást (problémák megoldása és döntéshozatal, mérlegelés és értékelés, lényegkiemelés),
- fejlesztik hatékony kommunikációs és együttműködési készségüket.

Bevezető rész

A tanítási óra elején a diákoknak a táblára vetítem a vérvizsgálati eredményeket – a vérképet **(1. melléklet)**.

Megkérdezem, tudják-e, mit ábrázolnak a táblán levő feliratok. Megvizsgáljuk a fogalmakat, melyek a vizsgálat eredményében láthatók. A bemutatott anyagból a diákok megállapítják, miről fogunk tanulni ezen a tanítási órán.

A következő kérdések, hogy volt-e már alkalmuk látni a saját vérképük eredményét, és miért hasznosak a vérkép adatai, mit tudunk meg belőlük.

A diákok utasítást kapnak, hogy a TTM-táblázat (Tudom) első oszlopába **(2. melléklet)** írják be azokat a fogalmakat, melyeket már ismernek az emberi vérről kapcsolatban. Az elvégzett munkát követően minden diák fogalmazzon meg egy kérdést az emberi vérről való ismereteivel kapcsolatos érdeklődéséről – TTM-táblázat második (Tudni akarom) oszlopa. Néhány diák röviden ismerteti a vérről kapcsolatos előzetes tudásukat és kérdéseiket.

Fő rész

A diákokat csoportokra osztom. Mindegyik csoport megvizsgálja, ill. feldolgozza a vér egyes összetevőinek (vörösvérsejtek, fehérvérsejtek, vérlemezkék, vérplazma) jellegzetességeit és funkcióit a tankönyv segítségével. A diákok magyar tankönyveket is kapnak, hogy a megfelelő fogalmakat magyar nyelven is megkereshessék. Minden csoportból egy diák számol be az elvégzett munkáról. A többi csoport figyelmesen hallgatja, és kérdéseket tesz fel.

Miután megismerkedtek a vér egyes összetevőinek jellegzetességeivel, megkeresik a hasonlóságokat és a különbségeket. Az adatokat megfelelő formában bemutatják, pl. összehasonlító mátrix-szal **(3. melléklet)**.

in poiščejo povezavo med odstopanji od mejnih vrednosti in boleznimi, ki se pojavijo kot posledice odstopanj od mejnih vrednosti.

Dijaki seznaniijo svoje sošolce s svojimi izsledki.

Sklepni del

Dijaki dobijo konkretni primer krvne slike s povišano količino levkocitov in prenizko količino hemoglobina (Priloga 4). Dijaki ugotovijo, da so levkociti povišani in da je to znak okužbe ter da je premalo hemoglobina, kar kaže na anemijo in težave z oskrbo telesa s kisikom.

Učna enota je bila izvedena v *dveh učnih urah*.

Priloga 1

KRVNA SLIKA - VÉRKÉP			
Leu	4,0 – 10,0	Limf	20 – 50 %
Er	4,2 – 6,3	Mon	< 10 %
Tro	140 – 340	Granulociti	
Hb	120 – 180	- Neu	40 – 75 %
Ht	0,37 – 0,54	- Eoz	< 5 %
MCV	81 – 94	- Baz	< 1 %
MCH	26 – 32	SR	< 15
MCHC	310 – 350	CRP	< 8

Ezután figyelmüket azokra a kérdésekre irányítom, melyeket a tanóra elején tettek fel. Ellenőrizzük, megtalálták-e a megfelelő válaszokat a feltett kérdésekre. Mivel valószínűleg minden kérdésre nem találtak megfelelő választ a tankönyvben, közösen megbeszéljük, hogy hol kereshetik meg (lexikonok, világháló) őket, és ez lesz a házi feladatuk.

Ezt követően újra a vérkép adataival foglalkozunk. Megvizsgáljuk, mely fogalmakat nem tisztáztuk. A diákok az orvostudományi lexikon és a világháló segítségével megkeresik a fogalmak magyarázatát. Ezt követően ismét csoportok szerint kiválasztják a vérvizsgálat egyes összetevőit, és megkeresik a kapcsolatokat, valamint a határértékektől való eltéréseket és azokat a betegségeket, amelyek a határértéktől való eltérés következményeképpen keletkeznek. Megállapításaikról beszámolnak az osztálytársaiknak.

Befejező rész

A diákok egy konkrét vérképet kapnak, amelyen megemelt a fehérvérsejtek (leukociták) értéke, és alacsonyabb a hemoglobin mennyisége (4. Melléklet). Megállapítják, hogy a leukociták magasabb értéket mutatnak, és hogy ez a fertőzés jele, valamint hogy túl alacsony a hemoglobin, ami vérszegénységre és a szervezet oxigénellátásának nehézségeire utal.

Óraszám: 2

1. melléklet

KRVNA SLIKA - VÉRKÉP			
Leu	4,0 – 10,0	Limf	20 – 50 %
Er	4,2 – 6,3	Mon	< 10 %
Tro	140 – 340	Granulociti	
Hb	120 – 180	- Neu	40 – 75 %
Ht	0,37 – 0,54	- Eoz	< 5 %
MCV	81 – 94	- Baz	< 1 %
MCH	26 – 32	SR	< 15
MCHC	310 – 350	CRP	< 8

Priloga 2

1. Kaj že vem Tudom	2. Kaj želim izvedeti Tudni akarom	3. Kaj sem se naučil/a Megtanulom

Priloga 3

	ERITROCIT <i>VÖRÖSVÉRSEJT</i>	LEVKOCIT <i>FEHÉRVÉRSEJT</i>	KRVNA PLOŠČICA <i>VÉRLEMEZKE</i>
CELIČNO JEDRO <i>SEJTMAG</i>			
VELIKOST <i>MÉRET</i>			
GIBANJE <i>MOZGÁS</i>			
ŠTEVILO/mm ³ <i>SZÁM/mm³</i>			
MESTO NASTANKA <i>TERMELŐDÉS HELYE</i>			
NALOGA <i>FELADAT</i>			
ŽIVLJENJSKA DOBA <i>ÉLETTARTAM</i>			
BOLEZNI <i>BETEGSÉGEK</i>			

2. melléklet

1. Kaj že vem Tudom	2. Kaj želim izvedeti Tudni akarom	3. Kaj sem se naučil/a Megtanulom

3. melléklet

	ERITROCIT <i>VÖRÖSVÉRSEJT</i>	LEVKOCIT <i>FEHÉRVÉRSEJT</i>	KRVNA PLOŠČICA <i>VÉRLEMEZKE</i>
CELIČNO JEDRO <i>SEJTMAG</i>			
VELIKOST <i>MÉRET</i>			
GIBANJE <i>MOZGÁS</i>			
ŠTEVILO/mm ³ <i>SZÁM/mm³</i>			
MESTO NASTANKA <i>TERMELŐDÉS HELYE</i>			
NALOGA <i>FELADAT</i>			
ŽIVLJENJSKA DOBA <i>ÉLETTARTAM</i>			
BOLEZNI <i>BETEGSÉGEK</i>			

Priloga 4

KRVNA SLIKA/VÉRKÉP			
Leu	100	Limf	20 – 50 %
Er	4,2 – 6,3	Mon	< 10 %
Tro	140 – 340	Granulociti	
Hb	50	- Neu	40 – 75 %
Ht	0,37 – 0,54	- Eoz	< 5 %
MCV	81 – 94	- Baz	< 1 %
MCH	26 – 32	SR	< 15
MCHC	310 – 350	CRP	< 8

4. melléklet

KRVNA SLIKA/VÉRKÉP			
Leu	100	Limf	20 – 50 %
Er	4,2 – 6,3	Mon	< 10 %
Tro	140 – 340	Granulociti	
Hb	50	- Neu	40 – 75 %
Ht	0,37 – 0,54	- Eoz	< 5 %
MCV	81 – 94	- Baz	< 1 %
MCH	26 – 32	SR	< 15
MCHC	310 – 350	CRP	< 8

Tibor Tomšič | Dvojezična srednja šola Lendava

Zgodovina, 2. letnik, GIMNAZIJA

Učna enota:

Reforme Marije Terezije in Jožefa II.

Učna tema: Razvoj zgodovinskih dežel in Slovenci; Madžari v srednjem veku

Učna enota: Reforme Marije Terezije in Jožefa II.

CILJI:

VSEBINSKI:

- dijaki pojasnijo značilnosti razsvetljenskih reform Marije Terezije in Jožefa II.,
- ponazorijo jih s primeri na Slovenskem in na Madžarskem,
- ugotovijo pomen teh reform za nadaljnji zgodovinski razvoj.

PROCEDURALNI:

- dijaki razvijajo spretnost zbiranja in izbiranja informacij iz različnih medijev, kritično presodijo njihovo uporabno vrednost,
- razvijajo sposobnost različnih oblik komunikacije.

ODNOSNI OZ. VZGOJNI:

- dijaki oblikujejo svoje zaključke, mnenja, stališča, interpretacije.

Poseben cilj te učne ure je **razvijanje kritičnega mišljenja** na podlagi lastne interpretacije virov in primerjave obravnave iste tematike v različnih virih (v tem primeru v posrednih virih – dveh različnih učbenikih).

Uvodna motivacija

Uvodna motivacija ob sliki: Kaj že veste o Mariji Tereziji?

Mit tudtok Mária Teréziáról?

Tomšič Tibor | Kétnyelvű Középiskola, Lendva

Történelem, 2. osztály, GIMNÁZIUM

Tanítási egység: Mária Terézia és II. József reformjai

Témakör: A történelmi tartományok kialakulása és a szlovénség; Magyarok a középkorban**Az óra anyaga:** Mária Terézia és II. József reformjai

C É L O K :

TARTALMI CÉLOK:

A diákok:

- elmagyarázzák Mária Terézia és II. József felvilágosodási reformjainak jellemzőit,
- ezeket szlovén és magyar példákkal szemléltetik,
- megállapítják a reformok jelentőségét a további történelmi fejlődés szempontjából.

PROCEDURÁLIS CÉLOK:

A diákok:

- fejlesztik a különböző médiumokban szereplő információk gyűjtésével és válogatásával kapcsolatos képességeiket, és kritikusan mérlegelik használati értéküket,
- fejlesztik kommunikációs képességüket.

NEVELÉSI CÉLOK:

- A diákok önállóan következtetéseket vonnak le, véleményt alkotnak, állást foglalnak, értelmeznek.
- A tanóra **külön célja a kritikai gondolkodás** fejlesztése források saját értelmezése, különböző források (jelen esetben két különböző tankönyv) összevetése által.

Pričakovani odgovori:

- vladarica iz habsburške dinastije,
- razsvetljena aboslutistka,
- uvajala je reforme,
- uvedla je obvezno osnovno šolstvo...

Marija Terezija - Mária Terézia (1717-1780)

- po rodu Habsburžanka, s poroko s **Francem I. Štefanom Lotarinškim** je postala nemška vladarica, nadvojvodinja Avstrije, ter tudi kraljica Madžarske in Češke.

Bila je najstarejša hčerka Karla VI., ki je leta 1723 izdal **Pragmatično sankcijo (Pragmatica Sanctio)**, s katero je po svoji smrti zagotovil hčerki, da ga je nasledila na avstrijskem prestolu in podedovala državo. Čeprav so se mnogi evropski monarhi s Pragmatično sankcijo ob njenem nastanku strinjali, se je po Karlovi smrti leta 1740 začela **nasledstvena vojna - örökösödési háború**, v kateri je Marija Terezija sicer zmagala, izgubila pa je Šlezijo in Parmo.



Kdo je bil Jožef II.? *Ki volt II. József?*

Pričakovani odgovori:

- sin Marije Terezije - njen sovladar,
- razsvetljen absolutist,
- uvajal je reforme ...

Bevezető motiváció

Bevezető motiváció kép segítségével: *Mit tudtok Mária Teréziáról?*¹

Várható válaszok:

- a Habsburg-dinasztiához tartozó uralkodó,
- felvilágosult abszolutista,
- reformokat vezetett be,
- bevezette a kötelező általános iskolai oktatást...

Marija Terezija - Mária Terézia (1717-1780)

- po rodu Habsburžanka, s poroko s **Francem I. Štefanom Lotarinškim** je postala nemška vladarica, nadvojvodinja Avstrije, ter tudi kraljica Madžarske in Češke. Bila je najstarejša hčerka Karla VI., ki je leta 1723 izdal **Pragmatično sankcijo (Pragmatica Sanctio)**, s katero je po svoji smrti zagotovil hčerki, da ga je nasledila na avstrijskem prestolu in podedovala državo. Čeprav so se mnogi evropski monarhi s Pragmatično sankcijo ob njenem nastanku strinjali, se je po Karlovi smrti leta 1740 začela **nasledstvena vojna - örökösödési háború**, v kateri je Marija Terezija sicer zmagala, izgubila pa je Šlezijo in Parmo.



Ki volt II. József?

Várható válaszok:

- Mária Terézia fia és társuralkodója,
- felvilágosult abszolutista,
- reformokat vezetett be...

¹ A dőlt betűs írás az óra magyar nyelvű részeit, közléseit jelöli.



Jožef II. je bil najstarejši sin Marije Terezije in je vladal kot njen sovladar od očetove smrti l. 1765, samostojno pa od njene smrti l. 1780 do l. 1790.

Velja za enega izmed razsvetljenih absolutističnih vladarjev; nadaljeval je in radikaliziral reforme, ki jih je pričela njegova mati Marija Terezija.

II. József osztrák főherceg, Mária Terézia magyar királynő és I. Ferenc István császár legidősebb fia. 1765-től (egyelőre anyja mellett, társuralkodóként) német-római császár, 1780-tól magyar és cseh király, az első uralkodó, aki a Habsburg–Lotaringiai-házból származott.

Učitelj postavi vprašanja v obeh jezikih; izbira učnega jezika je pri dijakih prostovoljna.

Napoved učne teme in dogovor o delu

Izgon Turkov iz Podonavja in konsolidacija Habsburžanov na madžarskem prestolu sta ustvarila zanimivo stično točko med zgodovino Slovencev in Madžarov – skupnega vladarja. Reforme razsvetljenih absolutistov Marije Terezije in njenega sina Jožefa II. so se nanašale tako na madžarske kot tudi slovenske zgodovinske dežele. Kljub temu je prihajalo med območjema do razlik pri uveljavitvi določenih reform.

Precej podobna tema iz obeh nacionalnih zgodovin, ki jo obravnavata tako enojezični slovenski učbenik *Zgodovina 2* kot dvojezični učbenik *Zgodovina Madžarov*, daje odlično izhodišče dijakom za razvijanje kompetence kritičnega mišljenja s primerjavo učne snovi v obeh učbenikih.



Jožef II. je bil najstarejši sin Marije Terezije in je vladal kot njen sovladar od očetove smrti l. 1765, samostojno pa od njene smrti l. 1780 do l. 1790.

Velja za enega izmed razsvetljenih absolutističnih vladarjev; nadaljeval je in radikaliziral reforme, ki jih je pričela njegova mati Marija Terezija.

II. József osztrák főherceg, Mária Terézia magyar királynő és I. Ferenc István császár legidősebb fia. 1765-től (egyelőre anyja mellett, társuralkodóként) német-római császár, 1780-tól magyar és cseh király, az első uralkodó, aki a Habsburg–Lotaringiai-házból származott.

A tanár mindkét nyelven felteszi a kérdést; a diákok szabadon választhatnak, melyik nyelven válaszolnak.

A tanítási téma bejelentése és a munka előkészületei

A törökök kiűzése a Duna mentéről és a Habsburgok konszolidálódása a magyar trónon történt érdekes érintkezési pontot teremtett a szlovének és a magyarok történelmében – közös uralkodójuk lett. Mária Terézia és fia, II. József felvilágosult abszolutisták reformjai mind a magyar, mind a szlovén örökös történelmi tartományokra vonatkoztak. Az egyes reformok megvalósításában ennek ellenére voltak bizonyos eltérések a két terület között.

A két nemzeti történelem viszonylag hasonló témáját mind a *Zgodovina 2* egynyelvű szlovén történelemtankönyv, mind pedig *A magyarok története* című kétnyelvű tankönyv tárgyalja, ami kitűnő alapul szolgál arra, hogy a diákok a két tankönyv tananyagának összehasonlításával fejlesszék kritikai gondolkodásukat.

Ob diaprojekciji dijaki zapišejo naslov teme in oporne točke o obeh vladarjih:

*Razsvetljenske reforme Marije Terezije
in Jožefa II. ter njihov pomen
za Slovence in Madžare*

*Mária Terézia és II. József
felvilágosult reformjai
Magyarországon és
a szlovén területeken*

Dijaki se po uvodni motivaciji (5-7 minut) s pomočjo žreba razdelijo v dvojice. Vsak par dobi navodila za delo in temo, ki jo mora prebrati, se o njej pogovoriti in jo nato predstaviti sošolcem.

Potek dela

Delo poteka v dvojicah. En član para preuči temo in si naredi kratke izpiske na podlagi slovenskega učbenika Zgodovina 2 (V. Brodnik, et. al., 2009), drugi pa na podlagi dvojezičnega učbenika Zgodovina Madžarov (B. Horváth, 2009). Za to imata na razpolago 10-12 minut. Potem sledi pogovor o temi, med katerim primerjata svoje ugotovitve (10-12 minut). Posebej sta pozorna na morebitne razlike med obema učbenikoma, saj prvi obravnava snov iz zornega kota slovenskih zgodovinskih dežel, drugi pa iz zornega kota Madžarske. V kolikor zasledita večja razhajanja, poiščeta razloge za le-ta. Temu sledi oblikovanje skupnega zaključka in zapisa o temi, za kar imata na voljo 7-10 minut. S pomočjo dvojezičnega učbenika glavne ključne besede o temi navedeta tudi v madžarskem jeziku.

A diákok a vetítés során lejegyzik a téma címét, és a két uralkodóval kapcsolatos támpontokat:



A bevezető motivációt (5–7 perc) követően a diákok sorsolás alapján párban dolgoznak. Mindegyik pár megkapja az utasításokat, és kijelölik a témát, amelyet elolvas, megvitát és bemutat az osztálytársainak.

A munka menete

A munka párokban zajlik. A pár egyik tagja áttanulmányozza a témát, és a *Zgodovina 2* (V. Brodnik, et. al., 2009) szlovén tankönyv alapján készít rövid feljegyzéseket, a másik ugyanezt teszi *A magyarok története* (B. Horváth, 2009) kétnyelvű tankönyv alapján. Ehhez 10–12 perc áll rendelkezésükre. Ezt követően megbeszélik a témát, és összehasonlítják saját megállapításaikat (10–12 perc). Külön figyelnek a két tankönyvben tapasztalható esetleges eltérésekre, mivel az első a szlovén történelmi tartományok, a másik pedig Magyarország szemszögéből vizsgálja az anyagot. Nagyobb eltérések esetében rámutatnak ezek okaira. Ezt a közös következtetések követik, majd leírják a témával kapcsolatos megállapításaikat, amire 7–10 percnyi

Naloge po skupinah:

1. Predstavita davčne in vojaške reforme Marije Terezije in Jožefa II.
Mutassátok be Mária Terézia és II. József adó- és hadseregreformjait!
2. Predstavita carinsko politiko in merkantilistične ukrepe!
Mutassátok be a vámrendeleteket és a merkantilizmus szellemében bevezetett reformokat!
3. Predstavita reformo šolstva!
Mutassátok be az oktatási reformot!
4. Predstavita jožefinske cerkvene reforme!
Mutassátok be II. József egyházi reformjait!
5. Predstavita gospodarske reforme!
6. Mutassátok be a gazdasági reformokat!
7. Predstavita reforme, ki so izboljšale življenje podložnikov!
Mutassátok be azokat a reformokat, melyekkel a jobbágyok helyzetén kívántak javítani!

Poročanje

Drugo šolsko uro dvojice predstavijo sošolkam in sošolcem svoje zaključke, pri tem pa na tablo zapišejo oporne točke in poglobitve ključne besede svoje teme. Vsak par ima za to na razpolago 5-7 minut. Drugi dijaki in učitelj postavljajo med poročanjem vprašanja.

Poročanje poteka dvojezično; pretežno v slovenskem ali pretežno v madžarskem jeziku. Zapis tabelske slike je dvojezičen.

Nastaja **tabelska slika (pričakovani zapis):**

1. Predstavita davčne in vojaške reforme Marije Terezije in Jožefa II.
Mutassátok be Mária Terézia és II. József adó- és hadseregreformjait!
 - obdavčitev plemstva/*kivéve a magyar nemeseket!*
 - terezijanski in jožefinski kataster,
 - vojaška obveznost.
2. Predstavita carinsko politiko in merkantilistične ukrepe!
Mutassátok be a vámrendeleteket és a merkantilizmus szellemében bevezetett reformokat!
 - carinska uredba/*vámrendelet – Magyarország külön vámterület lett,*

idejük van. A kétnyelvű tankönyv segítségével a téma kulcsszavait magyar nyelven is feltűntetik.

Az egyes csoportok feladatai:

1. Mutassátok be Mária Terézia és II. József adó- és hadseregreformjait!
2. *Mutassátok be a vámrendeleteket és a merkantilizmus szellemében bevezetett reformokat!*
3. *Mutassátok be az oktatási reformot!*
4. *Mutassátok be II. József egyházi reformjait!*
5. *Mutassátok be a gazdasági reformokat!*
6. *Mutassátok be azokat a reformokat, melyekkel a jobbágyok helyzetén kívántak javítani!*

Beszámoló

A második órán a párok bemutatják osztálytársaiknak saját megállapításait, közben a táblára feljegyzik témájuk támpontjait és legfontosabb kulcsszavait. A bemutatóra mindegyik párnak 5–7 perce van. Közben a tanulók és a tanár kérdéseket tehetnek fel.

A beszámolás kétnyelvűen történik. A táblai kép is kétnyelvű.

A várható **táblai kép:**

1. *Mutassátok be Mária Terézia és II. József adó- és hadseregreformjait!*
 - a nemesség megadóztatása – *a magyar nemesek kivételével*,
 - tereziánus és jozefiánus kataszter,
 - általános hadkötelezettség.
2. *Mutassátok be a vámrendeleteket és a merkantilizmus szellemében bevezetett reformokat!*
 - *vámrendelet – Magyarország külön vámterület lett,*
 - *nyersanyag-behozatali tilalom,*
 - *manufaktúrafejlesztés,*
 - *idrijai higanybánya.*
3. *Mutassátok be az oktatási reformot!*
 - *Ratio Educationis, 6–12 éves korúakra vonatkozó tankötelezettség (Általános tanügyi rendelet, 1774), az 1777-ben kiadott tanügyi rendelet az elemi népoktatás rendszerét vezette be Magyarországon is,*

- prepoved uvoza surovin,
- razvoj manufaktur,
- idrijski rudnik živega srebra.

3. Predstavita reformo šolstva!

Mutassáto k be az oktatási reformot!

- Ratio educationis, uvedena šolska obveznost od 6. do 12. leta (Splošna šolska uredba, 1774), a 1777-ben kiadott tanügyi rendelethez az elemi népoktatás rendszerét vezette be Magyarországon is,
- tri vrste nižjih šol:
 - ▶ normalke (štirirazredne šole)
 - ▶ glavne šole (tri- ali štirirazredne šole)
 - ▶ trivialke (enorazredne šole za poučevanje branja, pisanja, računanja in ve-rouka).

4. Predstavita jožefinske cerkvene reforme!

Mutassáto k be II. József egyházi reformjait!

- tolerančni edikt – *tűrelmi rendelet*,
- odprava nekaterih redov (jezuiti)/a „haszontalan” szerzetesrendeket feloszlatta.

5. Predstavita gospodarske reforme!

Mutassáto k be a gazdasági reformokat!

- uveljavljanje fiziokratskih načel,
- uvajanje novih poljedelskih kultur (koruza, krompir, fižol ...),
- ustanavljanje kmetijskih družb (uvajanje napredka v poljedelstvu).

6. Predstavita reforme, ki so izboljšale življenje podložnikov!

Mutassáto k be azokat a reformokat, melyekkel a jobbágyok helyzetén kívántak javítani!

- robotni patent/**úrbéri rendelet**,
- nevoljniški patent/*jobbágyrendelet*,
- nove kulture (koruza, krompir).

Primerjanje in zaključek

Ob predstavitvi razsvetljenskih reform na Madžarskem in na slovenskem ozemlju, ki je pripadalo avstrijskemu dele monarhije, dijaki razmišljajo o vzrokih za razlike pri uveljavitvi določenih reform. S pomočjo literature ugotovijo, kaj je bil razlog za

- az alsó szintű iskolarendszer felosztása:
 - négy év elemi iskola
 - három év kisgimnázium
 - népiskola (egyesztályos, olvasást, írást, számítást és hittant tanító iskola).

4. Mutassátok be II. József egyházi reformjait!

- *türelmi rendelet,*
- *a „haszontalan” szerzetesrendek feloszlata (pl. jezsuiták).*

5. Mutassátok be a gazdasági reformokat!

- fiziokrata elvek érvényesítése,
- új mezőgazdasági kultúrák bevezetése (kukorica, burgonya, bab...),
- mezőgazdasági társaságok alapítása (mezőgazdasági fejlesztés beindítása).

6. Mutassátok be azokat a reformokat, melyekkel a jobbágyok helyzetén kívántak javítani!

- *úrbéri rendelet,*
- *jobbágyrendelet,*
- új mezőgazdasági kultúrák (kukorica, burgonya).

Összehasonlítás és megállapítások

A magyarországi és a Monarchia osztrák részéhez tartozó felvilágosodás kori reformok bemutatása során a diákok megvizsgálják az egyes reformok érvényesítésénél jelentkező eltérések lehetséges okait. Az irodalom segítségével megállapítják az eltérések okait, megállapítják, mikor és miért érvényesültek a reformok Magyarországon is, majd megállapításaikat lejegyzik a füzetbe.

□ Vse reforme Marije Terezije niso veljale za ogrski del monarhije, saj je Madžarom vladarica v zahvalo za podporo v nasledstveni vojni obljubila nevmešavanje v notranje zadeve.

□ *Mária Terézia magyar királynővé koronázásakor esküt tett az ország törvényeinek tiszteletben tartására, megígérte hogy időszakonként országgyűlést hív össze (koronázási hitlevél); a magyar nemesség továbbra is adómentességet élvezett, az adók csak a jobbágyokat sújtották.*

□ *„Vitam et sanguinem pro rege nostro!” („Életünket és vérünket királyunkért!”)*

□ *II. József - a „kalapos király” nem koronáztatta meg magát magyar királynak, hogy uralkodóként ne kösse meg kezét a koronázási esküben és a hitlevélben tett fogadalom a rendi alkotmány megtartására; reformjai Magyarországon is érvényesültek.*

□ Jožef II. se ni dal okronati za madžarskega kralja (vzdevek „kralj s klobukom”); njegove reforme so se uveljavile tudi na Madžarskem.

te razlike, ugotovijo, kdaj in zakaj so se reforme uveljavile tudi na Madžarskem ter ugotovitve zapišejo v zvezek.

□ Vse reforme Marije Terezije niso veljale za ogrski del monarhije, saj je Madžarom vladarica v zahvalo za podporo v nasledstveni vojni obljubila nevmešavanje v notranje zadeve.

□ *Mária Terézia magyar királynővé koronázásakor esküt tett az ország törvényeinek tiszteletben tartására, megígérte hogy időszakonként országgyűlést hív össze (koronázási hitlevél); a magyar nemesség továbbra is adómentességet élvezett, az adók csak a jobbágynak sújtották.*

□ *„Vitam et sanguinem pro rege nostro!” („Életünket és vérünket királyunkért!”)*

□ *II. József - a „kalapos király” nem koronáztatta meg magát magyar királynak, hogy uralkodóként ne kösse meg kezét a koronázási esküben és a hitlevélben tett fogadalom a rendi alkotmány megtartására; reformjai Magyarországon is érvényesültek.*

□ Jožef II. se ni dal okronati za madžarskega kralja (vzdevek „kralj s klobukom”); njegove reforme so se uveljavile tudi na Madžarskem.

Sinteza

Na koncu učne ure poteka razgovor ob vprašanjih: Zakaj je pomembno, da se določena tematika preuči iz več virov, iz več zornih kotov? Kakšne razlike ste opazili med učbenikoma?

Pričakovani odgovori:

- multiperspektivizem, objektivnost presoje ...

Učitelj postavi vprašanja v obeh jezikih; izbira učnega jezika je pri dijakih prostovoljna.

UČILA IN UČNI PRIPOMOČKI:

Učiteljevi:

- Učbenik (V. Brodnik et.al.: Zgodovina 2 Učbenik za prvi letnik gimnazije, DZS, Ljubljana 2009)
- B. Horváth: Zgodovina Madžarov, ZRSŠ, Ljubljana, 2009

Dijakovi:

- Učbenik (V. Brodnik et.al.: Zgodovina 2 Učbenik za prvi letnik gimnazije, DZS, Ljubljana 2009)
- B. Horváth: Zgodovina Madžarov, ZRSŠ, Ljubljana, 2009

Szintézis

A tanóra végén a következő kérdésekről folyik a beszélgetés: Miért fontos, hogy egy adott témakört több forrásból és szemszögből is megvizsgáljunk? Milyen eltéréseket tapasztaltatok a tankönyvek között?

Várható válaszok:

- multiperspektivizmus, a mérlegelés tényszerűsége...

A tanár mindkét nyelven felteszi a kérdéseket; a diákok bármelyiken válaszolhatnak.

TANESZKÖZÖK ÉS SEGÉDANYAGOK:

Tanár:

- Tankönyv (V. Brodnik et.al.: Zgodovina 2 Učbenik za prvi letnik gimnazije, DZS, Ljubljana 2009)
- B. Horváth: Zgodovina Madžarov, ZRSŠ, Ljubljana, 2009

Diákok:

- Tankönyv (V. Brodnik et.al.: Zgodovina 2 Učbenik za prvi letnik gimnazije, DZS, Ljubljana 2009)
- B. Horváth: Zgodovina Madžarov, ZRSŠ, Ljubljana, 2009



6.2

PRIMER DOBRE PRAKSE

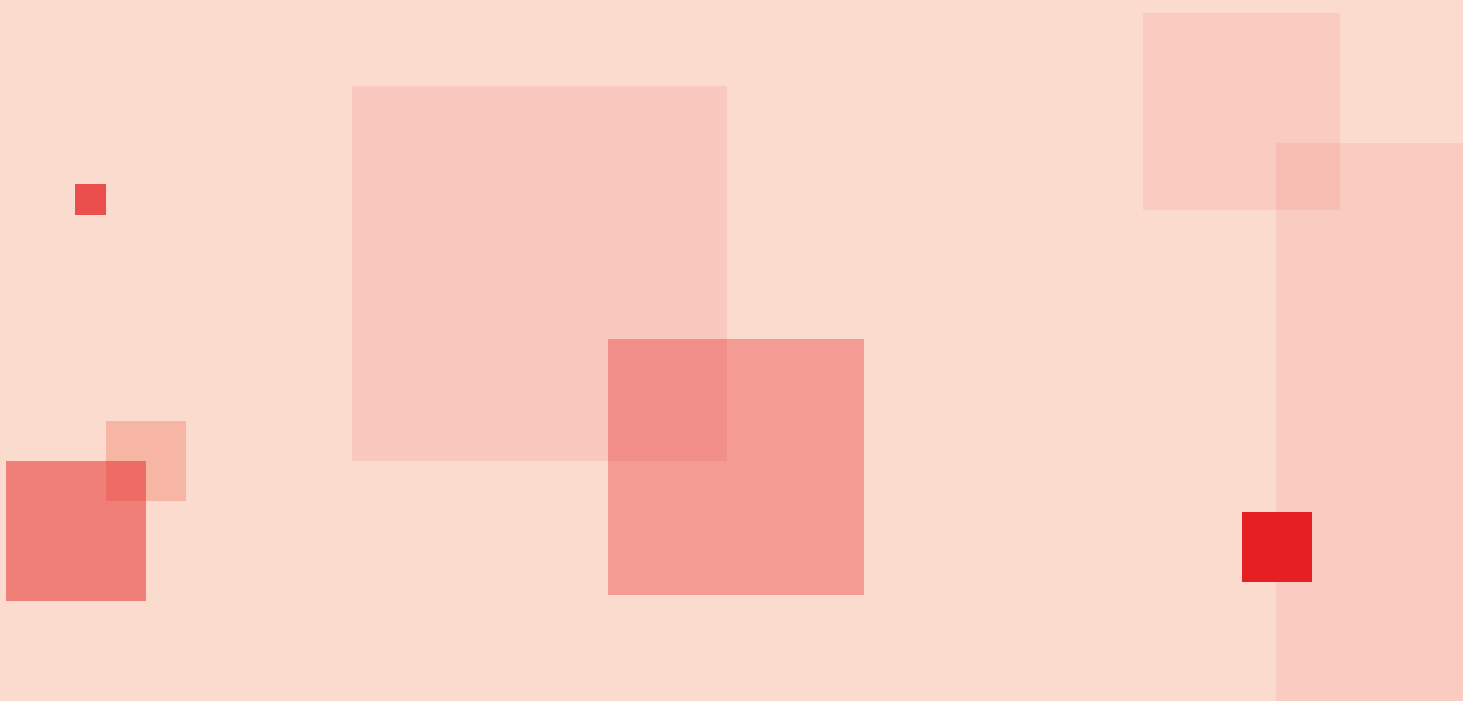
**ZA POUK
V JEZIKOVNIH SKUPINAH**



6.2

JÓ GYAKORLATOK

A
NYELVI CSOPORTOKBAN



Ura geografije v jezikovnih učnih skupinah

Pri pouku geografije uresničujemo veliko različnih ciljev. Ob upoštevanju zanimanja dijakov poskušamo skupaj najti odgovore na pogosta vprašanja o aktualnih vprašanjih našega okolja, spodbujamo zanimanje za domačo pokrajino in njene pojave, razvijamo zmožnost dijakov, da spoznajo izzive vsakdanjega življenja v ožji domovini in drugod po svetu. Naloga »šolske geografije« je med ostalim tudi, da dijaki čim temeljiteje spoznajo dogajanja v domačem in tujih okoljih in vzgoja za odgovorno odločanje v skupnosti.

Geografija kot predmet ponuja veliko možnosti za prepletanje splošnih, strokovno-teoretičnih in praktičnih znanj ter na (interdisciplinarno) sodelovanje med predmeti.

Dvojezična srednja šola Lendava je v šolskem letu 2011/2012 – po vzoru osnovne šole – v prvem letniku gimnazijskega programa pri predmetu geografija uvedla pouk v madžarski in slovenski jezikovni učni skupini. V madžarski skupini je bilo devet dijakov, v slovenski pa štirinajst. Po učnem načrtu za geografijo sta v 1. letniku gimnazije dve uri tedensko, kar pomeni 70 ur letno. V prvem letu uvajanja JUS smo izvedli 35 dvojezičnih ur, 35 ur pa v slovenski oz. madžarski JUS. Prva ura v tednu je bila dvojezična s CVM metodo (približno 70 % slovenske, madžarske 30 %), v obeh paralelkah je dvojezične ure izvajala ista učiteljica, Mária Gaál. Drugo uro v tednu pa sta potekali istočasno uri v madžarski (približno 90 % pouka v madžarskem, 10 % v slovenskem jeziku) in slovenski JUS (približno 90 % pouka v slovenskem, 10 % v madžarskem jeziku). V obeh JUS so bili dijaki iz obeh paralelek. Slovensko jezikovno skupino je poučevala učiteljica, ki je izvajala tudi ure, ki niso potekale v jezikovnih učnih skupinah, madžarsko jezikovno skupino pa Sibila Sabo. Za uspešno doseganje ciljev in standardov, opredeljenih v učnem načrtu, je bilo potrebno stalno sodelovanje in usklajevanje, zato sva skupaj pripravili letni načrt, učne priprave in preverjanja znanja. Po vsaki uri sva opravili razgovor o doseganju ciljev, preizkuse znanja sva tudi skupaj vrednotili.

Gaál Mária és Sabo Sibila | Kétnyelvű Középiskola, Lendva

Földrajz, 1. osztály, GIMNÁZIUM

Egy földrajzóra a szlovén és a magyar nyelvi csoportokban

A földrajztanítás keretében több célkitűzésnek teszünk eleget. A diákok érdeklődési körének figyelembevételével közösen igyekszünk válaszokat találni környezetünk aktuális kérdéseire, felkeltjük a diákok érdeklődését a hazai táj és jelenségei iránt, fejlesztjük a diákok azon képességét, hogy megismerjék a mindennapi élet kihívásait szűkebb hazánkban és világszerte is. Az »iskolai földrajz« feladata a hazai és az ismeretlen tájak történéseinek mind alaposabb megismerése és a felelősségteljes döntéshozatalra való nevelés a közösségi életben.

A földrajz mint tantárgy jó lehetőségeket biztosít az általános, szakmai-elméleti és gyakorlati tudás összefonódására és a tantárgyak közti (interdiszciplináris) közreműködésre.

A lendvai Kétnyelvű Középiskola a 2011/2012-es tanévben vezette be a gimnázium első osztályában a földrajz magyar és szlovén nyelvi csoportokban való tanítását, az általános iskolai gyakorlatot követve. Az adott tanévben a magyar nyelvi csoportban 9, a szlovén nyelvi csoportban 14 diák tanult. A szlovén nyelvi csoportot, valamint a nem nyelvi csoportokban zajló órákat Gaál Mária, a magyar nyelvi csoportot Sabo Sibila tanította. A tanterv szerint az elsős gimnazisták heti két órában tanulják a földrajzot, ami éves szinten 70 órát jelent. A nyelvi csoportokban való tanítás bevezetésének évében ez 35 kétnyelvű órát és 35 nyelvi (magyar és szlovén) csoportban tanított órát jelentett. A hét első órája kétnyelvű (kb. 70% szlovén nyelven, 30% magyar nyelven) volt, és a két párhuzamos osztályban ugyanaz a tanárnő tartotta meg. A második órán pedig a két párhuzamos osztályból összevonva egy magyar nyelvi csoportban (kb. 90% magyar nyelven, 10% szlovén nyelven) és egy szlovén nyelvi csoportban (kb. 90% szlovén nyelven, 10% magyar nyelven), a két tanárnő vezetésével két külön tanteremben folyt a tanítás. A tantervi célok és követelmények sikeres megvalósításához állandó együttműködésére, egyeztetésére volt szükség, így együtt készítettük el az éves tervet, az óravázlatokat és a tudásfelmérőket, minden óra után konzultációt tartottunk a célok eléréséről, együtt értékeltük a tudásfelmérőket.

V nadaljevanju predstavlja kratek scenarij učne ure, ki je potekala v jezikovnih skupinah. Tema ure je bila Podnebje in rastlinstvo Severne Amerike. Dijaki so si ogledali štiri motivacijske slike (kanadska tundra, močvirja na Floridi, puščava v Arizoni, prerije), ob čemer so prepoznavali in na kratko opisali tip rastlinstva s slik in sklepali na podnebni tip. Po motivaciji in najavi nove učne snovi so reševali »računalniški učni list«, ob tem obnovili potrebna znanja (klimatski dejavniki: površje, oceansko kroženje, orografske ovire, oddaljenost od morja, kroženje zraka). V nadaljevanju so dijaki ob iskanju vzročno-posledičnih povezav razložili razširjenost podnebnega tipa, značilnega za Severno Ameriko in sklepali na naravno vegetacijo ter poimenovali vrste rastlinstva (gozdovi, travniki, puščavske rastline, mahovi in lišaji). Pri povzemanju učne snovi so dijaki reševali naloge z geografskih delavnic (križanka, odgovori na vprašanja, razlaga grafičnih prikazov itd). Pri svojem delu so pravilnost uporabljenih madžarskih strokovnih izrazov preverjali v dvojezičnem učbeniku in slovensko-madžarskem slovarju. V obeh jezikovnih skupinah smo dosegli zastavljene cilje.

SCENARIJ UČNE URE V JEZIKOVNIH UČNIH SKUPINAH:

CILJI:

Dijaki:

- opisujejo izbrane fotografije ter sklepajo na podnebne značilnosti pokrajin;
- ponovijo strokovne izraze iz lanskega šolskega leta;
- na karti locirajo različne tipe podnebja in rastlinstva;
- opišejo in razložijo določene tipe podnebja in rastlinstva;
- primerjajo jih z evropskimi tipi;
- ločijo med pojmom naravna in kulturna vegetacija;
- analizirajo klimograme,
- rešujejo križanko;
- postavljajo in odgovarjajo na vprašanja;
- poznajo poglobitve naravnogeografske značilnosti Severne Amerike in razumejo njihov pomen za družbeno-gospodarski razvoj.

TIP UČNE URE: ura nove snovi

UČNA OBLIKA: frontalna, individualna, delo v dvojicah

UČNE METODE: razlaga, razgovor, delo s tekstom, reševanje problemov, križanka

Az alábbiakban egy, a két nyelvi csoportban tartott óra rövid forgatókönyvét mutatjuk be. Az óra tananyaga Észak-Amerika éghajlata és növényzete volt. A diákok motivációként 4 fényképet (kanadai tundra, floridai mocsárvilág, arizonai sivatag, préri) tekintettek meg, majd felismerték és leírták a képen látható növényzettípust, s következtettek az éghajlattípusra is. A motiváció és a célkitűzés után a diákok egy „számítógépes feladatlapot” oldottak meg, segítségével megismételték az elsős tananyag egy részét (éghajlati tényezők: domborzat, tengeri áramlás, orográfiai akadályok, a tengerparttól való távolság, légkörzés). Ok-okozati összefüggést keresve megmagyarázták az Észak-Amerikára jellemző éghajlati típus elterjedtségének az okait, következtettek a természetes növénytakaróra, és megnevezték a növényzettípusokat (erdők, füves növényzet, sivatagi növényzet, mohák és zuzmók). Összegzőként a földrajzi műhelymunkákon kapott anyagot dolgoztuk fel, így a diákok megoldottak egy keresztrejtvényt, kérdésekre válaszoltak, ábrákat értelmeztek, atlasz segítségével a vaktérképen berajzolták Észak-Amerika éghajlat- és növényzettípusait. A diákok munkájuk során a kétnyelvű tankönyvben, illetve a szlovén–magyar szótárban ellenőrizték a szakkifejezéseket. A szlovén és a magyar nyelvi csoport egyaránt elérte a kitűzött célokat.

CÉLOK:

AZ ÓRA TÍPUSA: új ismereteket feldolgozó óra

MUNKAFORMA: frontális, egyéni, páros munka

TANÍTÁSI TEVÉKENYSÉGFORMÁK/MÓDSZEREK:

magyarázat, beszélgetés, szövegfeldolgozás, problémamegoldás, keresztrejtvény

TANESZKÖZÖK:

feladatlapok, LCD projektor, számítógép, térkép, atlasz, diagram, Szlovén–magyar és Magyar–szlovén szótár, tankönyv

KORRELÁCIÓ: magyar nyelv, biológia, fizika

IRODALOM ÉS FORRASMŰVEK:

Jurij Senegačnik: Svet/A világ; földrajzi műhelymunkák PowerPoint anyaga

UČNA SREDSTVA:

delovni listi, LCD projektor, računalnik, zemljevid, atlas, diagram, Slovensko madžarski in Madžarsko slovenski slovar, učbenik

KORELACIJA: MAD, BIO, FIZ

LITERATURA IN VIRI:

Jurij Senegačnik: Svet; Power Point gradivo z geografskih delavnic

POTEK UČNE URE

Dejavnost učitelja	Dejavnost dijaka
1. Uvod, motivacija - 4 slike	Opisujejo fotografije. Sklepajo na podnebne značilnosti.
Napoved učne snovi	Naravnogeografske značilnosti Severne Amerike
2. Usvajanje A) Osvežitev pojmov iz lanskega šolskega leta B) Podnebni tipi Severne Amerike C) Rastlinstvo Severne Amerike	A) podnebni elementi, podnebni dejavniki, toplotni pasovi, tipi podnebja B) tipi podnebja C) naravna vegetacija
3. Povzemanje in utrjevanje Power Point gradivo z geografskih delavnic	Rešujejo kviz. Odgovarjajo na vprašanja. Razlagajo grafične prikaze.
4. Zaključek Napoved nove učne snovi naslednje šolske ure	Kmetijstvo Severne Amerike

AZ ÓRA MENETE

Tanári tevékenység	A diákok tevékenysége
1.Bevezetés, motiváció 4 tájkép	A képek leírása. Az éghajlat jellegzetességeire való következtetés.
Célkitűzés	Észak-Amerika természetföldrajza
2. Tárgyalás A) Az elsős tananyag ismételése. B) Észak-Amerika éghajlati típusai C) Észak-Amerika növényzete	A) az éghajlat elemei, az éghajlati tényezők, hőmérsékleti övek, éghajlati típusok B) éghajlati típusok C) természetes növényzet
3. Összegzés Földrajzi műhelymunkák PowerPoint anyaga	Keresztrejtvény megoldása. Kérdésekre adott válaszok. Ábrák értelmezése.
4. Befejezés A következő óra tananyagának a bejelentése.	Észak-Amerika mezőgazdasága



6.3

PRIMER DOBRE PRAKSE

TIMSKEGA POUČEVANJA

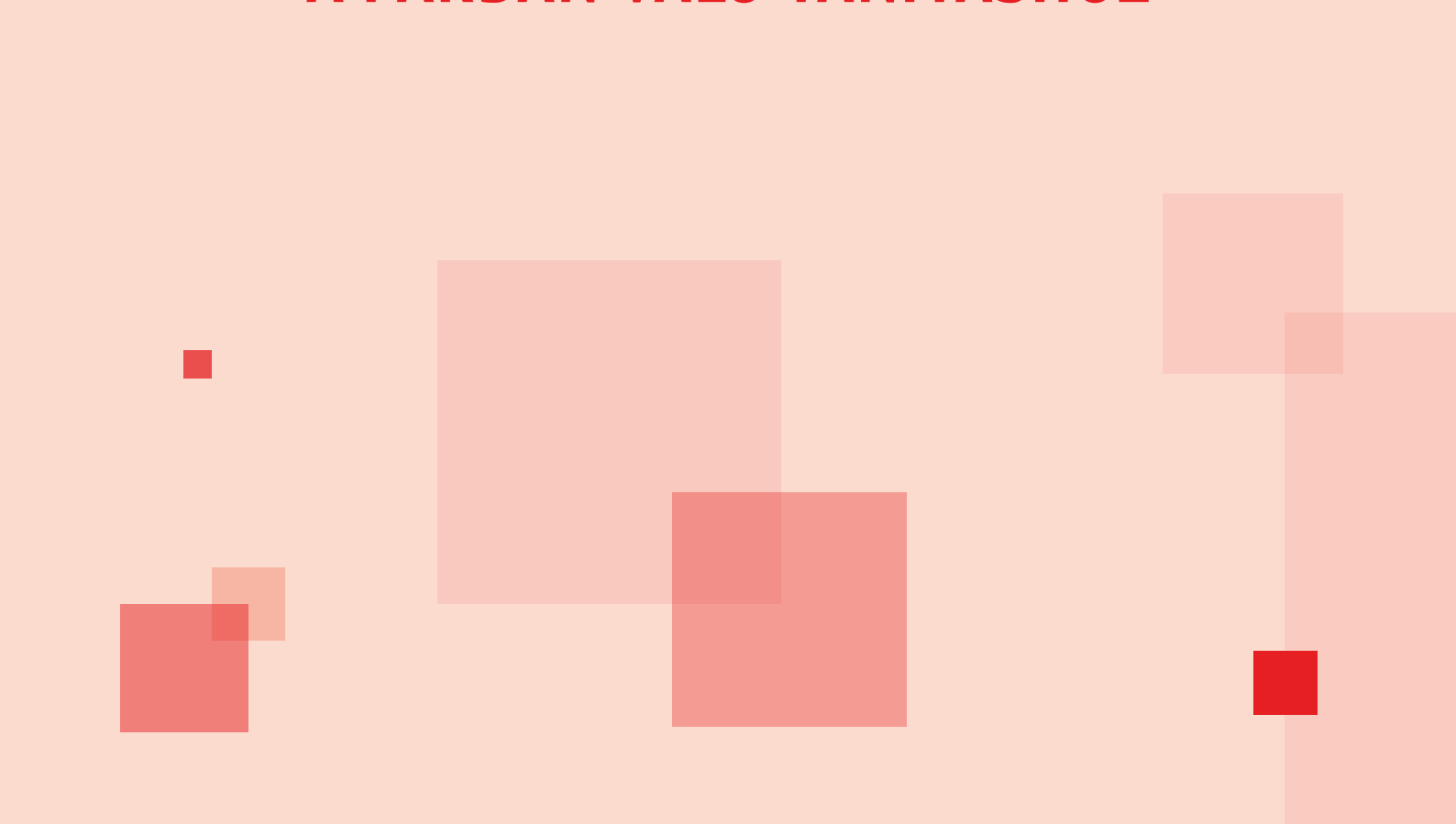




6.3

JÓ GYAKORLAT

A PÁRBAN VALÓ TANÍTÁSHOZ



Katarina Ferenc in Nives Kuhar | Dvojezična srednja šola Lendava

Ekonomski tehnik, Poklicno tehniško izobraževanje (ET PTI), 1. razred

Primer dobre prakse pri Poslovanje in podjetništvu

Učiteljici sva obravnavali učno temo Kalkulacija cen izdelkov v frontalni in individualni obliki. Predstavili sva primerjavo kalkulacije med proizvodnim in trgovskim podjetjem ter elemente kalkulacije v trgovskem podjetju. Dijaki so utrjevali znanje ob reševanju nalog na delovnem listu v dvojicah in samostojno.

Pri tej učni uri sva želeli, da dijak razvije zmožnost oz. kompetenco učenje učenja in kritičnega razmišljanja, saj le tako razvija podjetniške lastnosti in deluje podjetno. Obenem razvija ustvarjalno mišljenje in sposobnost kreativnega načina reševanja problemov.

IZOBRAŽEVALNI CILJI:

Dijaki:

- primerjajo različne dejavnike, ki vplivajo na oblikovanje cen,
- izdelajo enostavno kalkulacijo za izdelek,
- spoznajo strokovno terminologijo,
- razvijajo sposobnost določanja primerne cene za izdelek,
- raziskujejo primere iz prakse in iz lokalnega okolja,
- oblikujejo samostojne zaključke, stališča in mnenja,
- razvijajo kritično mišljenje (reševanje problemov in odločanje, presojanje in vrednotenje, ugotavljanje bistva),
- razvijajo veščine učinkovitega sporazumevanja in sodelovanja,
- spoznajo in uporabijo učno strategijo VŽN,
- se učijo postavljanja ustreznih vprašanj za nadzorovanje in ovrednotenje učenja,
- spoznajo eno izmed strategij za izboljšanje zapomnitve in uspešnejše učenje,
- uporabijo nova znanja za izdelavo smernic za učinkovitejše učenje.

Ferenc Katarina és Kuhar Nives | Kétnyelvű Középiskola, Lendva

Közgazdasági technikum, Szakiskolai programot kiegészítő program, 1. osztály

Jó gyakorlat az Ügyvitel és szervezés tantárgy tanításából

A tanárnők a Termék-árkalkuláció c. témát tárgyalták frontális és egyéni munkában. Bemutatták a termelői és a kereskedelmi vállalatok közötti kalkuláció összevetését, valamint a kereskedelmi vállalat kalkulációinak elemeit.

A diákok a munkalapon lévő feladatok megoldásakor alkalmazták tudásukat páros munkában és egyénileg is. A tanórán azt kívántuk elérni, hogy a diákok fejlesszék a tanulás tanulásának készségét, ill. kompetenciáját, valamint a kritikus gondolkodást, mivel csak így módon fejleszthetők a vállalkozói képességek és vállalkozói magatartás. Egyúttal fejleszti az alkotói gondolkodást és a problémamegoldások kreatív módjának képességét.

NEVELÉSI-OKTATÁSI CÉLOK:

- az árak alakulását befolyásoló különféle tényezők összevetése,
- a termék egyszerű kalkulációjának elkészítése,
- a szakterminológiával való megismerkedés,
- a termékek megfelelő ár-meghatározási készségének fejlesztése,
- esetek felkutatatása a gyakorlatban és a helyi környezetben,
- önálló összefoglalások, álláspontok és vélemények megfogalmazása,
- a kritikus gondolkodás fejlesztése (problémamegoldás és döntés, megítélés és értékelés, lényeg megállapítása),
- a hatékony kommunikáció és együttműködés fejlesztése,
- a TTM tanulási stratégia megismerése és alkalmazása,
- a tanulás ellenőrzésre és értékelésre vonatkozó megfelelő kérdések feltevésének elsajátítása,
- a memóriajavítási és a hatékonyabb tanulásjobbítási stratégia megismerése,
- új tudások alkalmazása a hatékony tanulásra vonatkozó útmutatók kidolgozása során.

1. ZAČETNA MOTIVACIJA

Učiteljica je napovedala cilj učne ure, ki je bil pomen oblikovanja kalkulacije v podjetju.

Učiteljica je dijakom predstavila učno strategijo VŽN, ki je primerna za obravnavo nove učne snovi. Uporablja se za delo s celotnim razredom in je primerna za vsebine, o kateri dijaki že nekaj vedo. Povprašala je, ali so že kaj slišali o tej temi. Dijake je pozvala, da izpolnijo prvi stolpec učnega lista Kaj vemo? / *Mit tudunk?* Spodbujala jih je, da s tehniko možganske nevihte iz spomina prikličejo znanje o cenah, o kalkulaciji v obliki ključnih besed. S tem je ugotovila njihovo predznanje.

Pri izpolnjevanju VŽN učnega lista pustimo dijake, da neusmerjeni zapišejo v 1. in 2. stolpec tabele tisto, kar že vedo o obravnavani temi.

Motivirati dijake pomeni, da razvijamo njihovo razmišljanje glede pomena oblikovanja prodajne cene z vidika podjetnika in kupca in da je določanje cen izdelkov občutljivo in pomembno področje za uspešno poslovanje podjetja, saj neposredno vpliva na dobiček. Pregledali smo 1. stolpec tabele. Dijaki so zapisali naslednje: v Sloveniji je velika stopnja DDV, cena osnovnih življenjskih izdelkov v trgovskih podjetjih je previsoka, podjetja naj bi se zavzemala za politiko nizkih cen. Nato je učiteljica postavila drugo vprašanje: Kaj želimo izvedeti? / *Mit szeretnék tudni?* Dijaki so v drugi stolpec učnega lista zapisovali vprašanja o tem, kaj jih zanima in jih predstavili: pojem kalkulacije, postopek kalkulacije in konkreten izračun.

2. OSREDNJI DEL

Učiteljica je dijakom v madžarščini s pomočjo PREZI-ja razložila pojem kalkulacije in elemente kalkulacije ter primerjavo med kalkulacijo trgovskega in proizvodnega podjetja. Povedala je, da je Sloveniji stopnja DDV-ja med 20 % in 8,5 %.

Nato sva prikazali tabelo, ki so jo dijaki pozorno pregledali. Želeli sva, da ugotovijo razlike med prodajnimi cenami v določenem obdobju.

Dijaki so opazovali cene izdelkov in ugotovili, da so cene od osamosvojitve Republike Slovenije postopoma naraščale.

1. BEVEZETŐ MOTIVÁCIÓ

A tanárnő bejelentette a tanóra célját, azaz a vállalati kalkulációalakítás jelentőségét.

A tanárnő a diákoknak bemutatta a TTM tanulási stratégiát, mely alkalmas az új tananyag tárgyalására. Egyúttal alkalmas az egész osztállyal való munkára és azokra a tartalmakra, amelyekről a diákoknak már van némi ismerete. Megkérdezte, hogy hallottak-e már erről a témáról. A diákokat felszólította, hogy töltsék ki a *Mit tudunk?* munkalap első oszlopát. Arra ösztönözte a diákokat, hogy az agyvi-har-technikával hívják elő emlékezetükből az árakra és a kalkulációra vonatkozó ismereteiket, kulcsszavak formájában. Ezzel megállapította az előzetes tudásukat. A TTM-táblázat kitöltése során hagyjuk a diákokat, hogy irányítás nélkül írják az 1. és 2. oszlopba mindazt, amit már tudnak a tárgyalt témáról.

A diákok motiválása azt jelenti, hogy fejlesztjük a gondolkodásukat, hogy milyen az eladási ár alakításának jelentősége a vállalkozó és a vevő szempontjából, és hogy a termékek árának alakítása mennyire érzékeny és fontos terület a vállalat sikeres gazdálkodását illetően, hiszen közvetlenül befolyásolja a nyereséget. Szemügyre vettük a táblázat 1. oszlopát. A diákok a következőket írták le: Szlovéniában magas az áfakulcs, a létfontosságú alaptermékárak a kereskedelmi vállalatoknál túl magasak, a vállalatoknak az alacsony árpolitikáért kellene síkraszállniuk. Ezt követően a tanárnő feltette a következő kérdést: – *Mit szeretnénk tudni?* A diákok a kérdéseket a tanlap második oszlopába írták, arról írtak, hogy mi érdekli őket, és ezt be is mutatták: a kalkuláció fogalma, a kalkulációs eljárás és a konkrét számítások.

2. FŐ RÉSZ

A tanárnő a diákoknak magyar nyelven a PREZI segítségével elmagyarázta a kalkuláció fogalmát, a kalkuláció elemeit, valamint a kereskedelmi és a termelői vállalat közötti kalkuláció összevetését. Elmondtuk, hogy Szlovéniában az áfakulcs 20% és 8,5%.

A diákoknak bemutattuk a táblázatot, melyet figyelmesen megnéztek, azt szerettük volna ugyanis, hogy állapítsák meg a különbségeket az eladási árak között egy bizonyos időszakban.

A diákok megfigyelték a termékek árait, és megállapították, hogy az árak a Szlovén Köztársaság önállósodása óta fokozatosan emelkedtek.

Sledilo je izpolnjevanje razpredelnice na delovnem listu, kjer so dijaki izračunali prodajno ceno z DDV treh različnih trgovskih podjetij, vendar za enak izdelek (tekoče milo).

Dijaki so izračunali prodajne cene z DDV, jih primerjali in ugotavljali, zakaj se maloprodajne cene v posameznem trgovskem podjetju za enak izdelek med seboj razlikujejo. S tem so uresničili cilj učne ure, da spoznajo enostavno kalkulacijo za izdelek in primerjajo različne dejavnike, ki vplivajo na oblikovanje cen.

Učiteljica je postavila vprašanje: Razložite, zakaj se razlikujejo cene po posameznih trgovskih podjetjih? Dijaki so samostojno ugotovili, da podjetja sodelujejo z različnimi dobavitelji, ki dobavljajo blago po različnih fakturnih cenah, da se stroški poslovanja posameznega trgovskega podjetja razlikujejo in da imamo različne trgovinske marže, ki so odvisne od različne vrste prodajaln. Z dijaki smo razpravljali in razmišljali, da se pribitki razlikujejo glede na vrsto izdelkov in so ponavadi višji za butične izdelke, za blago s sezonskim značajem, izdelke z visokimi stroški skladiščenja, npr. zlatarne, cenovno neelastične izdelke.

Nato sva dijake v madžarščini vprašali, kaj menijo, zakaj je marža pri trgovskih podjetjih različna. Dijaki so odgovorili, da je odvisna od tega, koliko dobička v kalkulirajo v ceno in koliko poslovnih stroškov pokrijejo iz neto prodajne cene.

Učiteljica je postavila vprašanje, katero vstopno strategijo izberejo različni proizvajalci avtomobilov med ponujenimi blagovnimi znamkami: BMW in Hyundai Accent. Dijaki so ugotovili, da BMW izbere strategijo pobiranja dobička, ki temelji na visokih cenah, ker si to lahko privošči zaradi kvalitete njihovih izdelkov, hkrati pa omogoča pokritje razvojnih stroškov in izkorišča dejstvo, da ni veliko konkurentov. Hyundai Accent pa izbere strategijo nizkih cen, ki bo pritegnila številne kupce, konkurentom pa bo jemala pogum za vključevanje na trg, kjer so dobički nizki – tako bo podjetje prodrlo na trg in si hitro pridobilo znaten tržni delež.

Nato so reševali naloge z delovnega lista, kjer so izračunali nabavno vrednost, znesek marže, odstotek marže in prodajno vrednost.

Ezt követte a munkalapok kitöltése, melynek során a diákok kiszámították az eladási árat áfával együtt három különböző kereskedelmi vállalat esetében, ám azonos termékre vonatkozóan (folyékony szappan).

A diákok kiszámították az eladási árat áfával együtt, összevetették az eredményeket, és azt vizsgálták, hogy miért különbözik az azonos termékek fogyasztói ára a különböző kereskedelmi vállalatok között. Ezzel megvalósították a tanóra célját, azaz hogy megismerjék a termék egyszerű kalkulációját, és összevessék a különféle, az áralakulást befolyásoló tényezőkkel.

A tanárnő a következő feladatot adta: Magyarazzátok meg, miért térnek el az árak egyes kereskedelmi vállalatok között! A diákok önállóan megállapították, hogy a vállalatok különböző beszerzőkkel állnak kapcsolatban, akiktől az árut különböző beszerzési áron kapják meg, hogy a kereskedelmi vállalatok ügyvitelének költségei eltérőek, és hogy eltérnek a kereskedelmi árresek is, amelyek az áruháztól, ill. elárusítóhelyektől függenek. A diákokkal megvitattuk és megállapítottuk azt is, hogy az árak a termékfajtától is függenek, és általában az egyedi termékek, az idényszerű termékek esetében magasabbak az árak, melyeknél magasabbak a raktározási költségek, pl. ékszerboltok, árban rugalmatlan termékek.

Ezt követően a diákokat magyar nyelven kérdeztük, hogy véleményük szerint miért tér el egymástól a kereskedelmi vállalatok haszonkulcsa. A diákok azt válaszolták, hogy ez attól függ, mennyi hasznot kalkulálnak az árba, és a nettó fogyasztói árból milyen arányban fedezik a gazdálkodási költségeket.

A tanárnő feltette a kérdést, milyen belépési stratégiát választanak a különböző autógyártók az alábbi két márkanév esetében: BMW és Hyundai Accent. A diákok megállapították, hogy a BMW a nyereségelvonási stratégiát választotta, amely a magas árakon alapul, hiszen ezt megengedheti magának termékeik jó minősége következtében, egyúttal pedig lehetővé teszi a fejlesztési költségek fedezését, továbbá kihasználja azt a tényt, hogy kevés a konkurens, ill. versenytárs. Hyundai Accent viszont az alacsony árak stratégiáját választotta, amely számos vásárló érdeklődését felkelti, a konkurensoktól pedig elveszi a bátorságot, hogy megjelenjenek a piacon, ahol a nyereség alacsony – így a vállalat betör a piacra, és a jelentős piaci részesedést gyorsan megszerzi magának.

Ezt követően a munkalapokból feladatokat oldottak meg a tanulók, melyek során kiszámították a beszerzési értéket, a haszonkulcs összegét, a haszonkulcs százalékát és az eladási értéket.

3. ZAKLJUČEK

Dijaki so oblikovali ustni povzetek o kalkulaciji cen izdelkov. Za domačo nalogo so dobili, da dokončajo primer z učnega lista in izdelajo povzetek na temo »Kaj sem se naučil«, kar je 3. korak učne strategije VŽN.

Naslednjo uro so dijaki predstavili svojo domačo nalogo. Poudarek je bil na pisnem in ustnem sporočanju. Pri tem sva dijake spodbujali, da so postavljali vprašanja v zvezi z morebitnimi nejasnostmi.

3. BEFEJEZŐ RÉSZ

A diákok megfogalmazták a megfelelő összefoglalást a termékek árkalkulációjáról, és azt a házi feladatot kapták, hogy fejezzék be a tanlapban lévő példát, valamint készítsék el az összefoglalást a „Mit tanultam meg” témára, amely a TTM tanulási stratégia 3. lépését jelenti.

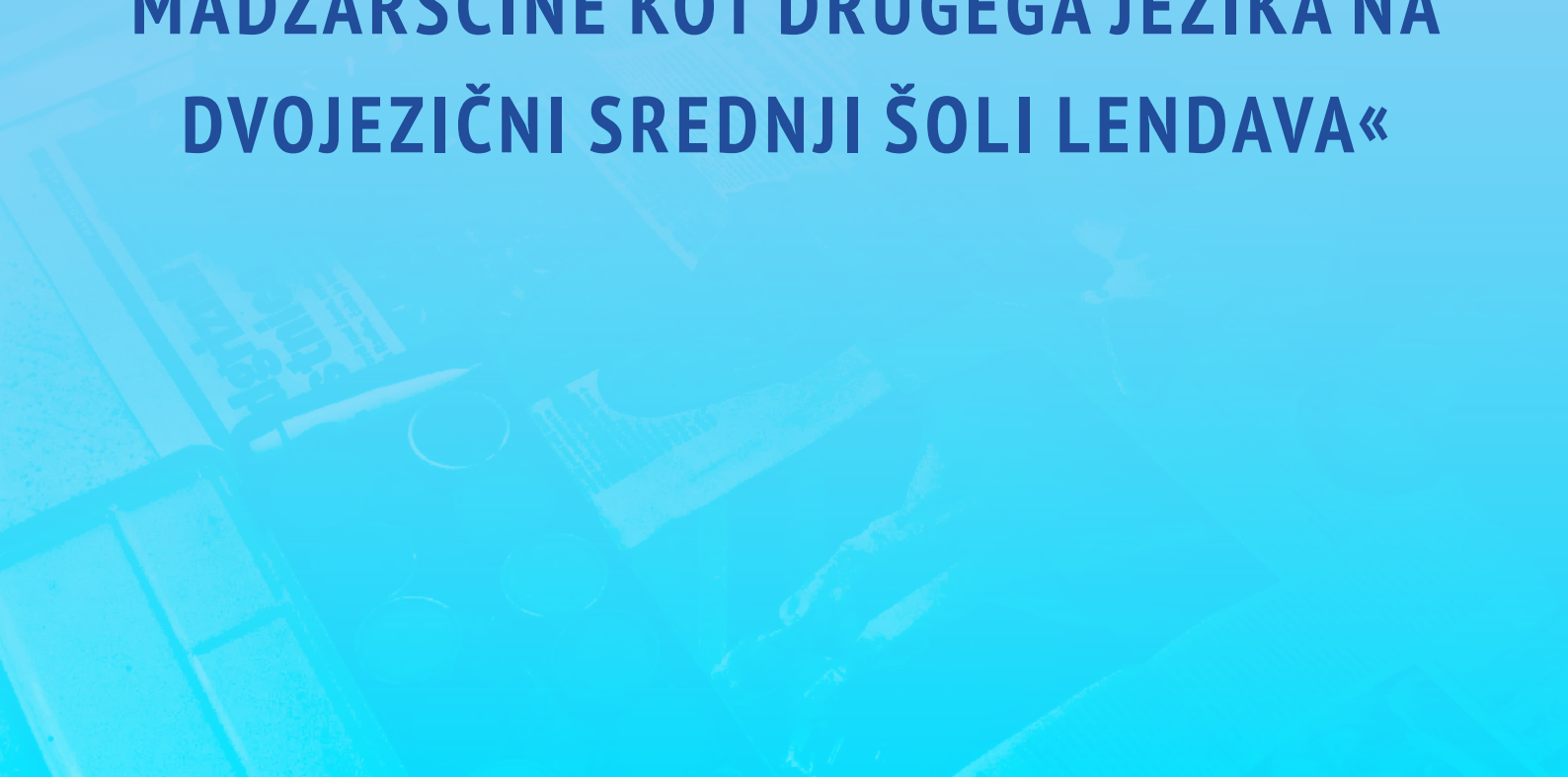
A következő órában a diákok bemutatják a házi feladataikat, ezzel az írásbeli és szóbeli kifejezőképességüket is fejlesztjük. Arra is ösztönözzük őket, hogy tegyenek fel kérdéseket, ha valami esetleg nem világos számukra.

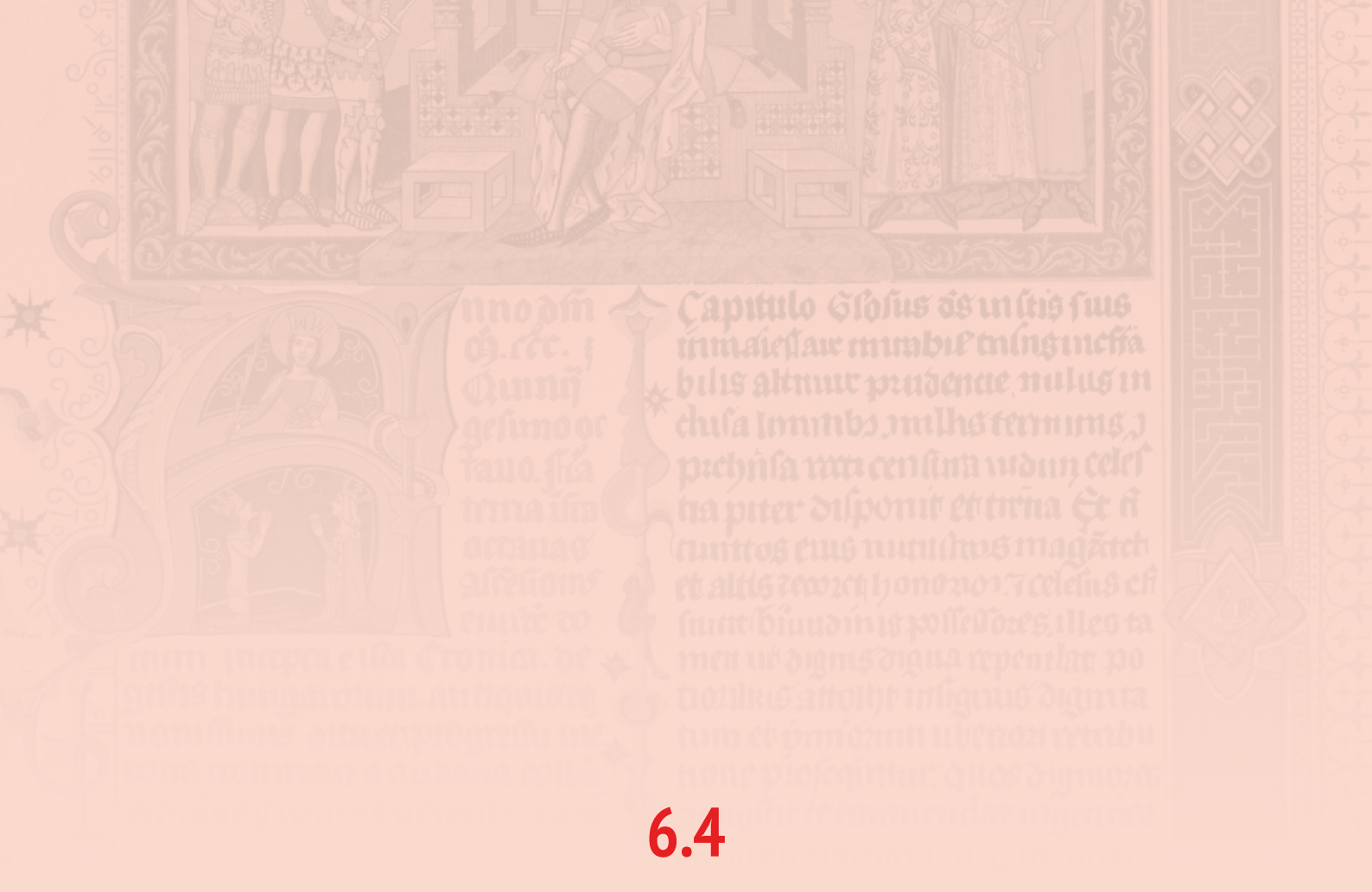


6.4

POSKUS

**»DELNA ZUNANJA DIFERENCIACIJA
MADŽARŠČINE KOT DRUGEGA JEZIKA NA
DVOJEZIČNI SREDNJI ŠOLI LENDAVA«**





6.4

A MAGYAR MINT MÁSODIK NYELV

KÜLSŐ DIFFERENCIÁLÁSA A KÉTNYELVŰ KÖZÉPISKOLÁBAN CÍMŰ KÍSÉRLET



Pisnjak Mária | Szlovén Köztársaság Oktatási Intézete

A magyar mint második nyelv részleges külső differenciálása a kétnyelvű középiskolában című kísérlet első évének tapasztalatai

Előzmények

A lendvai kétnyelvű középiskolában a magyart anyanyelvi és második nyelvi szinten tanulják a diákok valamennyi programban. Régebben a középiskolába kétnyelvű volta miatt szinte kizárólag a kétnyelvű általános iskolákból érkeztek diákok, akik értelemszerűen ugyanazon a szinten tanulták a magyar nyelvet, mint korábban. A 2006/2007-es tanévben ugrásszerűen megnőtt az egynyelvű általános iskolából iratkozó diákok száma, arányuk azóta az összes beiratkozó diák 20%-át teszi ki. Ezek a diákok a magyar mint második nyelvi csoportokba kerülnek, ahol azokkal a társaikkal tanulják együtt a nyelvet, akik az általános iskolai tanulmányaik során 1316,5 órában tanulták, és akiknek tudása a Közös európai referenciakeret (CERF) B1 szintjének felel meg. Ez azt jelenti, hogy egyazon tanterv szerint tanulnak, ugyanabból a tankönyvi anyagból, meglehetősen nagy létszámú csoportban. Akadtak olyan csoportok is, amelyekben arányuk meghaladta az 50%-ot is. Nem szükséges különösebben magyarázni, hogy az ilyen munka mind a magyartanár, mind a diákok szempontjából igen megterhelő, kevésbé eredményes. A probléma megoldása érdekében maga az iskola többször is indítványozta, illetve kérelmezte az oktatási minisztériumban, tegye lehetővé az egynyelvű iskolákból érkezők külön csoportban való oktatását, de mindig sikertelenül, annak ellenére hogy ezt a törekvést az oktatási intézet is támogatta, legutoljára 2010-ben.

Az elmúlt években elfogadott kivitelezési útmutatók sem oldották meg a gondot (a gimnáziumi kivitelezési útmutató ugyan kötelezi az iskolát egy 70 órás magyar nyelvi tanfolyam megszervezésére az egynyelvű iskolákból beiratkozó diákok számára) így felmerült annak a lehetősége, hogy *A kétnyelvű iskolák tanárainak e-kompetenciái* projekt keretében próbáljuk ki kísérlet keretében a magyar mint második nyelv külső differenciálással történő tanítását. Úgy gondoljuk, hogy csakis a külső differenciálással teremthetjük meg mindkét célcsoport számára a megfelelő feltételeket: a kezdők

Mária Pisnjak | Zavod Republike Slovenije za šolstvo

Poskus »Delna zunanja diferenciacija madžarščine kot drugega jezika na Dvojezični srednji šoli Lendava«

Stanje

Učenci na Dvojezični srednji šoli Lendava se učijo madžarščino kot materinščino in madžarščino kot drugi jezik v vseh programih. Pred leti so se zaradi dvojezičnega značaja vpisovali na srednjo šolo skoraj izključno le učenci iz dvojezičnih osnovnih šol, ki so se madžarščino nato učili na enaki ravni kakor v osnovni šoli. V šolskem letu 2006/2007 pa je skokovito naraslo število učencev iz šol s slovenskim učnim jezikom, odstotek teh dijakov pa od tedaj znaša 20 % vseh vpisanih. Ti dijaki se vključujejo v pouk madžarščine kot drugega jezika, kjer se učijo skupaj s sošolci, ki so se v osnovni šoli učili jezik v obsegu 1316,5 ur in katerih znanje ustreza ravni B1 Centralnega evropskega referenčnega okvirja (CERF). To pomeni, da se učijo po istem učnem načrtu, iz istega učbeniškega gradiva, v številčno dokaj veliki skupini. Bile so tudi skupine, kjer je njihov odstotek presegel 50 %. Ni potrebno posebej razlagati, da je takšno delo z vidika profesorja madžarščine in z vidika dijakov zelo obremenilno in manj uspešno. Da bi rešili problem, je šola večkrat dala pobudo oz. prosila Ministrstvo za šolstvo RS, naj omogoči poučevanje dijakov, ki prihajajo iz enojezičnih šol, v posebni skupini, a je bila neuspešna, kljub temu da je njeno pobudo podprl tudi Zavod RS za šolstvo (nazadnje leta 2010).

Tudi Izvedbena navodila, ki so bila sprejeta pred nekaj leti, težav niso rešila (Izvedbena navodila v gimnaziji sicer zavezujejo šolo za organizacijo 70-urnega tečaja madžarščine za dijake, ki so prišli iz enojezičnih šol), zato se je pokazala možnost, da bi v okviru projekta *E-kompetence profesorjev dvojezičnih šol* uvedli poskus zunanje diferenciacije pri poučevanju madžarščine kot drugega jezika. Menimo namreč, da bomo le z zunanjo diferenciacijo lahko ustvarili ustrezne pogoje za obe skupini: za začetnike ustvarili intenzivnejše osnove, za dijake, ki nadaljujejo in ki bodo iz tega predmeta opravljali tudi maturo, pa omogočili dober napredek, ki ga bodo potrebovali za uspešno maturo.

számára az intenzívebb megalapozást, a haladóknak, akik ebből a tantárgyból érettségi vizsgát is tehetnek, az eredményes érettségihez szükséges komoly haladást.

A KÍSÉRLET CÉLJAI:

A KÍSÉRLETNEK KÉT CÉLJA VAN:

- megállapítani, milyen hatással van a magyar mint második nyelv külső differenciálása a diákok tudására, illetve a tantervi célok és követelmények megvalósítására (amit a kísérleti és a kontrollcsoportban végzett méréssel állapítunk meg),
- a magyar mint második nyelv tanítása és a kétnyelvű tanítás minőségének a növelése (amit a diákok körében kérdőívvel, a magyartanárokkal készített interjúkkal és a többi tantárgyat oktató tanárok körében kérdőívvel állapítunk meg).

A kísérlet kereteinek megteremtése

Miután a projekt részeként zöld lámpát kapott a kísérlet, megalakult a kísérletet vezető projektcsoport (az oktatási intézet munkatársai, a középiskola igazgatója és néhány magyartanára, valamint külső szakemberek). Az oktatási intézet munkatársaiból álló szűkebb csoport elkészítette a kísérlet bevezetésének tervét, a magyar nyelvi szaktanácsadó pedig mindhárom program (gimnázium, szakközépiskola, szakiskola) részére elkészítette a tantervek mellékleteit, amelyek meghatározzák a kezdők csoportjaiban megvalósítandó célokat és követelményeket. A Szlovén Köztársaság Köznevelési Szaktanácsa 2012. április 19-i 148. ülésén jóváhagyta a kísérlet tervét, aminek alapján az illetékes minisztérium 2012. június 11-én kiadta a kísérlet bevezetéséről szóló rendeletét. A szaktanács által jóváhagyott terv értelmében a kísérlet két évig tart, 2012 szeptemberétől 2014 októberéig. A 2012/2013-as tanév kezdete előtt megtettük a szükséges lépéseket: felmértük a kontrollcsoport (az akkori elsős második nyelvi diákok) magyar nyelvi tudását, a kezdő csoportban tanító tanár részt vett a Debreceni Nyári Egyetem egyik kurzusán, hogy bővítse a kezdő nyelvtanulókkal való munkára vonatkozó módszertani ismereteit, a jövőbeli elsős, egynyelvű iskolákból érkező diákok részére budapesti nyelvi tábor szerveztünk. A tanárok elkészítették éves terveiket, kiválasztottuk és beszereztük a legoptimálisabbnak tűnő tananyagot (*Durst Péter: Lépésenként magyarul I.*) a kezdők részére.

CILJI POSKUSA:**POSKUS IMA DVA CILJA:**

- ugotoviti, kakšen vpliv ima zunanja diferenciacija madžarščine kot drugega jezika na znanje dijakov oz. na uresničevanje ciljev in zahtev učnih načrtov (kar ugotavljamo s preverjanjem v poskusni in kontrolni skupini),
- dvigniti kakovost poučevanja madžarščine kot drugega jezika in dvojezičnega poučevanja (kar pri dijakih ugotavljamo z vprašalniki in anketami, ki jih izdelamo skupaj s profesorji madžarščine, ter z vprašalniki za profesorje, ki poučujejo druge predmete).

Formalno-pravni okvirji poskusa

Ker je poskus kot del projekta dobil zeleno luč, je bila ustanovljena projektna skupina za vodenje poskusa (sodelavci Zavoda za šolstvo, ravnatelj in nekaj profesorjev madžarščine iz srednje šole ter zunanji strokovnjaki). Ožja skupina, sestavljena iz sodelavcev Zavoda za šolstvo, je pripravila načrt uvedbe poskusa, strokovni svetovalec za madžarski jezik pa je za vse tri programe (gimnazija, srednja strokovna šola, poklicna šola) pripravil priloge učnih načrtov, ki določajo cilje in zahteve in se uresničujejo v skupini začetnikov. Strokovni svet Republike Slovenije je na svoji 148. seji dne 19. aprila 2012 odobril načrt poskusa, na podlagi katerega je pristojno ministrstvo 11. junija 2012 izdalo uredbo o uvedbi poskusa. V skladu z načrtom, ki ga je odobril Strokovni svet, traja poskus dve leti, in sicer od septembra 2012 do oktobra 2014.

Pred začetkom šolskega leta 2012/2013 smo storili potrebne korake: preverili smo znanje madžarskega jezika v kontrolni skupini (drugi jezik dijakov prvega letnika), profesor, ki poučuje v skupini začetnikov, se je udeležil tečaja poletne šole v Debrecenu, da bi obogatil svoje metodološko znanje glede jezikovnega poučevanja začetnikov, medtem ko smo za bodoče prvošolce, to je dijake, ki prihajajo iz enojezičnih šol, organizirali jezikovni tabor v Budimpešti.

Profesorji so pripravili svoje letne načrte, izbrali smo in nabavili učno gradivo (*Durst Péter: Lépe senként magyarul I.*), ki se nam je zdelo najbolj optimalno za začetnike.

A kísérlet első évének munkája (2012/2013-as tanév)

A kísérletben a 2012/2013-as tanévben az iskola valamennyi programjában az első évfolyam magyar mint második nyelvi csoportjai jelentik a kísérleti csoportot, az ebben a tanévben másodikos csoportok pedig a kontrollcsoportot. Az előző évektől eltérően ebben a tanévben nagyon kevés diák érkezett az egynyelvű általános iskolából, így egy összevont csoport alakult a gimnáziumi és a szakközépiskolai programban tanuló 3 diák részére és egy csoport a szakiskolai programokban tanuló 5 diák részére.

A kísérlet gyakorlati kivitelezésében a kezdő csoportban tanító tanárnak volt a legtöbb dolga és a legnagyobb felelőssége, az ő munkája volt merőben más, mint korábban. Emellett a tanítás és az értékelés megtervezésekor természetesen szoros együttműködésre volt szükség közte és a haladókat tanító kollégák között.

A tanév során a projektcsoport megbeszélései mellett a következőket végeztük el:

- a tanárok részére módszertani továbbképzést szerveztünk a magyar mint idegen nyelv szakembereinek (dr. Szili Katalin, dr. Durst Péter) bevonásával,
- két alkalommal (ősszel és tavasszal) összesen 7-7 magyar nyelvi óránál hospitáltunk, mind a kezdő, mind a haladó kísérleti csoportokban,
- tavasszal a kontrollcsoportban más tantárgyaknál hospitáltunk 9 óránál,
- kérdőíves felmérést végeztünk a kísérleti csoportban más tantárgyaknál tanító tanárok körében,
- a tanév végén nyelvi teszttel felmértük a kontrollcsoport tudását a második osztály végén, valamint a kísérleti csoportét az első osztály végén,
- interjúkat készítettünk a kísérletben részt vevő magyartanárokkal.

Folyamatban van a kérdőíves felméréssel, hospitálásokkal, nyelvi tesztekkel kapott adatok feldolgozása, az első benyomások, visszajelzések pozitívak. Az iskolában fél-évkor jelentést – önértékelést készítettek a kísérlet kivitelezéséről, amit a tanév végén kiegészítenek, és össze a projektcsoport elkészíti a köztes jelentést az illetékes szerv, a szaktanács részére. A jelentésnek a minisztérium javaslatára tartalmaznia kell a kísérlet folytatására vagy megszüntetésére vonatkozó javaslatot, amit a begyűjtött adatok alapján tesz meg a projektcsoport.

Delo v prvem letu poskusa (šolsko leto 2012/2013)

Pri poskusu v šolskem letu 2012/2013 predstavlja poskusno skupino v vseh programih šole prvi letnik madžarščine kot drugega jezika, skupine drugih letnikov v tem šolskem letu pa kontrolno skupino. Za razliko od preteklih let se je v tem šolskem letu vpisalo zelo malo dijakov iz enojezičnih osnovnih šol, tako smo oblikovali združeno skupino za 3 dijake, ki so se učili v gimnazijskem in srednješolskem programu, in eno skupino za 5 dijakov, ki so se učili v programu poklicnega izobraževanja.

Pri izvedbi poskusa v praksi je imel največ dela in odgovornosti profesor, ki je poučeval začetniško skupino, njegovo delo je bilo popolnoma drugačno kot prej. Poleg tega je moral pri načrtovanju poučevanja in ocenjevanja tesno sodelovati s kolegi, ki so poučevali v nadaljevalnih skupinah.

V šolskem letu smo poleg pogovorov v okviru projektne skupine opravili tudi naslednje:

- za profesorje smo organizirali metodološko izpopolnjevanje z vključitvijo strokovnjakov za madžarščino kot tuji jezik (dr. Katalin Szili, dr. Péter Durst);
- dvakrat (jeseni in spomladi) smo izvedli 7 hospitacij na urah madžarščine tako v začetni kakor v nadaljevalni poskusni skupini;
- spomladi smo v kontrolni skupini pri drugih predmetih hospitirali pri 9 učnih urah;
- v poskusni skupini smo opravili anketiranje v krogu profesorjev, ki so poučevali druge predmete;
- na koncu šolskega leta smo z jezikovnim testom preverili znanje kontrolne skupine na koncu drugega razreda in znanje poskusne skupine na koncu prvega razreda;
- izvedli smo anketo v krogu profesorjev madžarščine, ki so sodelovali pri poskusu.

V teku je obdelava podatkov, ki smo jih pridobili z anketiranjem, hospitacijami in jezikovnimi testi, prvi vtisi in ugotovitve pa so pozitivni. V šoli so ob polletju pripravili poročilo - samooceno o izvajanju poskusa, ki ga bodo ob koncu leta dopolnili in bo projektna skupina jeseni pripravila vmesno poročilo za pristojni organ - strokovni svet. Poročilo mora, po predlogu ministrstva, vsebovati predlog za nadaljevanje ali zaustavitev poskusa, kar bo projektna skupina storila na podlagi zbranih podatkov.

A jövő évi munka, vagyis a folytatás

A kísérlet folytatása esetében a következő tanévben a második osztályban tanítják majd a magyar mint második nyelvet külső differenciálással, tehát ugyanazoknál a diákoknál, mint az első évben. A tervvel összhangban a következőket kell majd elvégezni a megbeszélések mellett:

- két alkalommal (ősszel és tavasszal) hospitálni a magyar nyelvi óráknál, mind a kezdő, mind a haladó kísérleti csoportokban,
- kérdőíves felmérést végezni a kísérleti csoportban más tantárgyaknál tanító tanárok körében,
- nyelvi teszttel felmérni a kísérleti csoport tudását a második osztály végén,
- interjúkat készíteni a kísérletben részt vevő magyartanárokkal.

2014 októberéig kell a szaktanács részére elkészíteni a kísérlet zárójelentését, amely – ha ezt mutatják az eredmények és más adatok – tartalmazza majd a kísérlet általánosítását a kétnyelvű középiskolában. A jelentésnek arra is ki kell térnie, szükséges-e az oktatási intézet részéről a modell nyomon követése.

Zárszó

A magyar mint második nyelv külső differenciálása túl sokat váratott magára, és éppen egy olyan évben került kivitelezésre, amikor kivételesen nagyon kevés diák érkezett az egynyelvű iskolákból. Bizonyára megbízhatóbb adatokat kaptunk volna az előző évekhez hasonló összetételű csoportokban. A kísérletben részt vevő tanárok és a projektcsoport többi tagja ettől függetlenül bízunk abban, hogy az adatok kimutatják: ténylegesen szükség van ennek a kísérletnek az általánosítására, első sorban a diákok érdekében, ahogy a kezdők tanára nyilatkozta: *»Több szempontból is szükségesnek és megfelelőnek tartom a differenciálást. Máshogy lehet és kell a kezdőkkel foglalkozni, mint a haladókkal. Az iskola szempontjából azért is szükségesnek tartom, mert ennek köszönhetően növekedhet az egynyelvű iskolákból érkező diákok száma.«* Ezáltal nemcsak a kezdő, de a haladó csoport is jobban fejlődhet, ahogy az egyik haladó csoport tanárnője mondta az interjújában: *»Fontos lenne ezt folytatni. Jobban tudunk foglalkozni a diákokkal. Ők is többet megtanulnak, a verseny, a versengés is nagyobb, mert nem azt nézik, hogy mennyit kell tudniuk a kezdőknek, eddig valamiképpen ahhoz mérték a tudásukat, most meg úgy látják, hogy magasabb a mérce, és többet akarnak tudni.«*

Aktivnosti v naslednjem letu oziroma nadaljevanje poskusa

V primeru nadaljevanja poskusa bo v naslednjem šolskem letu v drugem razredu madžarščina poučevana kot drugi jezik z zunanjo diferenciacijo, torej z istimi dijaki kakor prvo leto. V skladu z načrtom bo poleg pogovorov potrebno opraviti naslednje naloge:

- dvakrat (jeseni in spomladi) hospitirati pri urah madžarščine tako pri začetniških kakor pri nadaljevalnih poskusnih skupinah;
- opraviti preizkus z vprašalnikom v poskusni skupini v krogu profesorjev, ki poučujejo druge predmete;
- z jezikovnim testom preizkusiti znanje poskusne skupine ob koncu drugega razreda;
- anketirati profesorje madžarščine, ki sodelujejo pri poskusu.

Do oktobra 2014 je treba za strokovni svet pripraviti zaključno poročilo o poskusu, ki mora – če bodo to pokazali rezultati in drugi podatki – vsebovati posplošitev poskusa v dvojezični srednji šoli. Poročilo mora zajemati tudi to, ali je s strani Zavoda za šolstvo potrebno modele spremljati.

Zaključek

Z zunanjo diferenciacijo pri madžarščini kot drugem jeziku se je predolgo čakalo, začeli pa smo jo izvajati prav v letu, ko se je izjemoma vpisalo zelo malo dijakov iz enojezičnih šol. Zagotovo bi dobili bolj zanesljive podatke v skupinah, katerih sestava bi bila podobna tistim iz preteklega leta. Profesorji, ki sodelujejo v poskusu in drugi člani projektne skupine kljub temu verjamemo, da bodo podatki pokazali, da je posplošitev tega poskusa res potrebna, predvsem v korist dijakov, kot je povedal profesor začetnikov: »Diferenciacijo štejem za potrebno in ustrezno iz več vidikov. Z začetniki se je možno in tudi potrebno ukvarjati drugače, kakor z dijaki v nadaljevalni skupini. Z vidika šole menim, da je to potrebno tudi zato, ker se bo, zahvaljujoč diferenciaciji, povečalo število dijakov iz enojezičnih šol«. S tem pa se bo bolje razvijala ne le začetniška, ampak tudi nadaljevalna skupina, kot je povedala ena od profesorice nadaljevalne skupine pri anketiranju: »Pomembno je nadaljevati poskus. Uspešneje se ukvarjamo z dijaki. Tudi oni se več naučijo pa tudi tekmovanje in tekmovalnost sta večja, ker ne gledajo na to, koliko morajo znati začetniki - kajti doslej so svoje znanje primerjali s tem - pač pa so zdaj mnenja, da so zahteve višje in želijo znati več.«

FORRÁSOK:

- ---. 2012. Načrt za uvedbo poskusa »Hkratno opismenjevanje v slovenščini in madžarščini v dvojezični osnovni šoli«. Ljubljana: ZRSŠ.
- Turk, Ž. 2012. Sklep o uvedbi poskusa »Delna zunanja diferenciacija madžarščine kot drugega jezika na Dvojezični srednji šoli Lendava«. Ljubljana: MIZKŠ.
- Izvedbena navodila za dvojezično izvajanje izobraževalnega programa Dvojezična slovensko-madžarska gimnazija
- Izvedbena navodila za dvojezično izvajanje srednješolskih izobraževalnih programov v dvojezični srednji šoli

VIRI:

- ---. 2012. Načrt za uvedbo poskusa »Hkratno opismenjevanje v slovenščini in madžarščini v dvojezični osnovni šoli«. Ljubljana: ZRSŠ.
- Turk, Ž. 2012. Sklep o uvedbi poskusa »Delna zunanja diferenciacija madžarščine kot drugega jezika na Dvojezični srednji šoli Lendava«. Ljubljana: MIZKŠ.
- Izvedbena navodila za dvojezično izvajanje izobraževalnega programa Dvojezična slovensko-madžarska gimnazija
- Izvedbena navodila za dvojezično izvajanje srednješolskih izobraževalnih programov v dvojezični srednji šoli

Šantak Borut | Kétnyelvű Középiskola, Lendva

Jó gyakorlat A magyar mint második nyelv külső differenciálása c. kísérletből

Bevezető – röviden az első év tapasztalatairól

A magyar mint második nyelv külső differenciálása című kísérlet keretében a 2012/2013-as tanévben az egynyelvű, szlovén iskolákból érkező diákok a magyar nyelvet külön csoportban, tehát külső differenciálással tanulják. A diáklétszámból kifolyólag két kezdő csoportot alakítottunk: egyet a gimnáziumi programban és a szakközépiskolai programokban tanuló diákok számára, egyet pedig a szakiskolai programokban tanulók számára. Nagy kihívás volt számomra, hogy mindkét kezdő csoportnak én lettem a magyartanára.

Az éves tervem alapjául az érvényben levő tantervek mellett az oktatási intézet által elkészített mellékletek szolgáltak, amelyek részletesen megfogalmazták az első évfolyam céljait és követelményeit. A legnagyobb gondot a megfelelő tankönyvi és egyéb anyag kiválasztása jelentette, hiszen a kezdők számára készült tankönyvek és segédeszközök többsége a felnőtteket célozza meg. A kísérlet előtt a kezdők tanításában a Debreceni Nyári Egyetem *Hungarolingua* sorozatának tankönyveit és munkafüzeteit, az Akadémiai Kiadó *Halló, itt Magyarország* című anyagát, valamint Durst Péter *Lépésenként magyarul* (a Szegedi Tudományegyetem Hungarológiai Központja gondozásában jelent meg) című anyagát, illetve ezek egyes részeit használtuk. Alapos megfontolás után úgy döntöttünk, hogy a kísérletben az utóbbiból tanítom a kezdő csoportot. Mivel azonban ez is felnőtteknek íródott tankönyv, tisztában voltam azzal, hogy a tananyagot a diákok életkorához, nyelvtudásához és a mellékletekben meghatározott témakörökhöz kell igazítanom.

Még a tanév előtt, 2012. augusztus. 26. és 31. között a kezdő csoport diákjai számára öt- napos budapesti tábort szerveztünk, ahol napi négy órában ismerkedtek a magyar nyelv alapjaival, a további időben pedig Budapest és Magyarország jellegzetességeivel.

Ebben a tanévben iskolánkba az előző évekhez (az utolsó három évben átlagosan

Borut Šantak | Dvojezična srednja šola Lendava

Primer dobre prakse iz poskusa »Delna zunanja diferenciacija madžarščine kot drugega jezika«

Uvod - na kratko iz prakse v prvem letu

V okviru poskusa *Delna zunanja diferenciacija pri madžarščini kot drugem jeziku v DSŠ Lendava* so se v šolskem letu 2012/13 dijaki, ki so končali enojezično osnovno šolo, madžarščino učili v posebni skupini, tj. z zunanjo diferenciacijo. Zaradi majhnega števila dijakov smo oblikovali dve skupini: eno skupino za dijake iz programa gimnazija in programov srednjega strokovnega izobraževanja ter eno skupino za dijake iz programov srednjega poklicnega izobraževanja. Zame je bil velik izziv poučevanje začetnikov obeh skupin.

Podlaga za izdelavo letnih učnih priprav so bile poleg veljavnih učnih načrtov Priloge k učnim načrtom, ki so jih pripravili na Zavodu RS za šolstvo. Priloge podrobno opredeljujejo cilje in minimalne standarde znanja za prvi letnik. Največ težav je povzročala izbira ustreznega učbenika in ostalih gradiv, saj je večina delovnih gradiv za začetnike pripravljena za odrasle. Pred uvedbo poskusa so se pri poučevanju začetnikov uporabljala naslednja delovna gradiva: učbeniki in delovni zvezki *Hungarolingua*, ki jih je izdala Poletna univerza v Debrecenu (Debreceni Nyári Egyetem), učbeniki *Halló, itt Magyarországon* založbe Akadémiai Kiadó ter didaktični komplet Pétra Dursta *Lépésenként magyarul*, izšlo pri Hungarološkem centru Univerze v Szegedu (Szegedi Tudományegyetem Hungarológiai Központ). Po tehtnem premisleku smo se odločili, da bomo v poskusu pri poučevanju začetnikov uporabljal sledeče. Ker pa je tudi ta zbirka namenjena za učenje jezika odraslim, mi je bilo jasno, da je potrebno gradiva prirediti starostni stopnji in znanju dijakov ter tematskim sklopom, ki jih predpišejo priloge k učnim načrtom.

Še pred pričetkom šolskega leta, med 26. in 31. avgustom 2012 smo za dijake začetnike organizirali 5-dnevni jezikovni tabor v Budimpešti, kjer so se dnevno 4 ure spoznavali z osnovami madžarskega jezika, v preostalem času pa tudi z znamenitostmi Budimpešte in Madžarske.

69 diák, azaz az összes beiratkozott diák 22,12%-a) képest az egynyelvű általános iskolákból rendkívül kevés diák (összesen 8, azaz az összes beiratkozott diák 3 %-a) iratkozott. Az alacsony szám miatt két csoportot alakítottunk: egy összevontat a gimnáziumi és a szakközépiskolai program számára, amelyben három diák volt, és egyet a szakiskolai diákok számára, amelyben öt diák volt.

A diákok a tábornak köszönhetően meglehetősen motiváltan kezdték a tanévet, ami nagyban segítette az osztálytermi munkát. Az éves terv szerint haladtunk, amely témakörökbe csoportosulva határozza meg a tananyagot. A cél az, hogy a tanév végén a diákok képesek legyenek megérteni a leggyakoribb beszédshituációk egyszerű közléseit, illetve ilyen beszédshituációkban legyenek képesek egyszerű közlésekkel részt venni.

Az óráimnál a változatos módszerek és technikák alkalmazására törekedtem. Kezdő nyelvtanulókról lévén szó, ahol fontos a fonetika elsajátítása, gyakran vittem be audiovizuális anyagot, de szívesen használtam az IKT-t is. Ezekre azért is szükség van, mert a kezdőknél nagyon gyakran kerül sor egy-egy nyelvtani jelenség elmagyarázására, ami nemigen köti le a diákok figyelmét, de kikerülhetetlen. Nagyon fontosnak tartom az új nyelvtani anyagot a diákok anyanyelvével összehasonlítani, hiszen így jobban rögzül. Időnként gondot okozott a tankönyv és a tantervi mellékletek összehangolása, hiszen a tankönyvben található tananyag nem felelt meg minden esetben a tantervi céloknak. A diákok számára néha soknak tűnt az elméleti rész (más idegen nyelvekhez viszonyítva), de a magyar mint idegen nyelv tanításánál a grammatika mellőzése nélkül nem érhetünk el eredményt. Amikor felfogták, hogy a nyelvtan, a szabályok is fontosak a megfelelő kommunikáció megvalósításához, motiváltabbak lettek a tanulásra.

Az első tanév végén elégedett vagyok a diákok tudásával és fejlődésével. Fontosnak tartom azt is, hogy sikerült megőrizni kezdeti motiváltságukat, pozitív viszonyukat a magyar nyelv iránt, hiszen ez a további tanulás szempontjából meghatározó tényező.

A folytatásban egy tanóra leírása található. Az órát az összevont gimnáziumi és szakközépiskolai csoportban tartottam meg.

A melléknév és a melléknév fokozása – egy tanóra bemutatása

Az új tananyagra való ráhangolódásként két olyan gyermekverset választottam, amelyben mellékevek fordulnak elő, Móricz *Iciri-piciri* és A török és a tehenek című versét. Mindkettőnek nagyon érdekes a hangzása és a rímvilága is, emellett A török

V tem šolskem letu se je število vpisanih iz enojezičnih šol (8 dijakov, kar je 3 % vseh vpisanih dijakov) glede na prejšnja leta (v zadnjih treh letih se je v povprečju vpisalo 69 dijakov, kar je 22,12 % vseh vpisanih dijakov) izredno zmanjšalo. Zaradi majhnega števila smo oblikovali dve skupini: eno kombinirano skupino za gimnazijo in SSI programe, v kateri so bili trije dijaki in skupino 5 dijakov iz SPI programov.

Prav zaradi jezikovnega tabora so dijaki šolsko leto začeli bolj motivirani, kar je bilo v zelo veliko pomoč pri delu v razredu. Delo je potekalo po letni učni pripravi, ki temelji na tematskih sklopih. Cilj je, da bodo dijaki ob koncu šolskega leta sposobni razumeti osnovna sporočanja v najbolj pogostih govornih situacijah oziroma da bodo zmožni jezikovno sodelovati v tovrstnih govornih situacijah na preprost način.

Pri svojih urah sem se trudil uporabljati čim bolj raznolike metode in tehnike. Ker so to dijaki, ki se jezika učijo na začetni ravni, je pomembno razvijanje fonetike. Prav zaradi tega sem pri uri pogosto uporabljal avdiovizualna gradiva, pogosto tudi IKT. Njihova raba se mi zdi utemeljena tudi zato, ker moramo pri začetnikih pogosto dati razlago jezikovnih pojavov in pojmov, kar je lahko za dijake monotono in nezanimivo. Zdi se mi zelo pomembno tudi, da pri usvajanju novih jezikovnih pojmov in pravil delamo vzporednice z njihovim maternim jezikom, na ta način si lažje zapomnijo. Občasno je težave povzročalo, da učbenik ni bil v celoti usklajen s cilji prilog k učnim načrtom. Dijakom se je občasno količina teorije (slovnice) zdela (v primerjavi z drugimi tujimi jeziki) pretirana, vendar pri madžarščini kot tujem jeziku brez slovničnega znanja ne moremo pričakovati dobrih rezultatov. Ko so se prepričali o tem, da je poznavanje pravil nujni pogoj za uspešno komunikacijo, so postali bolj motivirani za učenje.

Ob koncu prvega šolskega sem zadovoljen z uspehom, znanjem in napredkom dijakov. Posebej pomembno je, da mi je uspelo ohraniti njihovo začetno motiviranost, pozitiven pristop do madžarščine tekom šolskega leta, saj je to za nadaljnje učenje odločilen dejavnik.

V nadaljevanju je predstavljen potek ure, ki je bila opravljena v kombiniranem oddelku 1. letnika gimnazije in srednjega strokovnega in tehniškega izobraževanja.

Pridevnik in stopnjevanje pridevnika – predstavitev učne ure

Za uvod v novo učno snov in motivacijo sem izbral dve otroški pesmi, v katerih se pojavljajo pridevniki. To sta pesmi Zsigmonda Móricza *Iciri-piciri* in *A török és a tehenek*. Obe pesmi imata zanimivo zvočno podobo in rime, v pesmi *A török és*

és a tehenek címűben előfordulnak melléknévi kérdő névmások és mutató névmások és néhány szint jelölő melléknév is. A versek alkalmazását az is indokoltta, hogy a tanterv melléklete és az éves tanmenet évi 10 óra irodalmi nevelést ír elő, a nyelvi készségek fejlesztésébe ágyazva.

Móricz Zsigmond: Iciri-piciri

Hajaj, hol volt, hol nem...
Volt egyszer egy iciri-piciri házacska;
ott lakott egy iciri-piciri kis macska.

Volt annak két iciri-piciri kis ökre,
rákaptak egy iciri-piciri kis tökre.

Csizmát húz az iciri-piciri kis macska,
hová lett az iciri-piciri barmocska.

Bejárja az iciri-piciri kis erdőt,
s nem leli az iciri-piciri tekergőt.

Bejárja az iciri-piciri kaszálót,
s nem látja az iciri-piciri kószálót.

Rátalál egy iciri-piciri kis tökre,
bánatában iciri-picirit meglökte.

Felfordult az iciri-piciri tököcske,
benne a két iciri-piciri ökröcske.

Megörült két iciri-piciri ökrének:
vége van az iciri-piciri mesének!

**Móricz Zsigmond:
A török és a tehenek**

Volt egy török, Mehemed,
sose látott tehenet.

Nem is tudta Mehemed,
milyenek a tehenek.

Egyszer aztán Mehemed
lát egy csomó tehenet.

„Én vagyok a Mehemed!”
„Mi vagyunk a tehenek!”

Csodálkozik Mehemed:
„Ilyenek a tehenek?”

Számlálgatja Mehemed,
hányfélék a tehenek.

Meg is számol Mehemed
háromféle tehenet:

Fehéret, feketét, tarkát
„Meg ne fogd a tehén farkát!”

Nem tudta ezt Mehemed,
s félrúgták a tehenek.

Az *Iciri-piciri* című verset az [egyszervolt.hu](http://egyszervolt.hu/anim/iciri-piciri.html) honlapon található animációval (<http://egyszervolt.hu/anim/iciri-piciri.html>) mutattam be, mert így a képek segítették a vers

a tehenek pa se pojavljajo tudi vprašalnice za pridevnike, kazalni zaimki in nekaj pridevnikov za izražanje barve. Za motivacijo sem zato izbral pesmi, ker priloga k učnemu načrtu predvideva tudi 10 ur književnosti, umeščeno v razvijanje jezikovnih zmožnosti.

Móricz Zsigmond: Iciri-piciri

*Hajaj, hol volt, hol nem...
Volt egyszer egy iciri-piciri házacska;
ott lakott egy iciri-piciri kis macska.*

*Volt annak két iciri-piciri kis ökre,
rákaptak egy iciri-piciri kis tökre.*

*Csizmát húz az iciri.piciri kis macska,
hová lett az iciri-piciri barmocska.*

*Bejárja az iciri-piciri kis erdőt,
s nem leli az iciri-piciri tekergőt.*

*Bejárja az iciri-piciri kaszálót,
s nem látja az iciri-piciri kószálót.*

*Rátalál egy iciri-piciri kis tökre,
bánatában iciri-picirit meglökte.*

*Felfordult az iciri-piciri tököcske,
benne a két iciri-piciri ökröcske.*

*Megörült két iciri-piciri ökrének:
vége van az iciri-piciri mesének!*

**Móricz Zsigmond:
A török és a tehenek**

*Volt egy török, Mehemed,
sose látott tehenet.*

*Nem is tudta Mehemed,
milyenek a tehenek.*

*Egyszer aztán Mehemed
lát egy csomó tehenet.*

*„Én vagyok a Mehemed!”
„Mi vagyunk a tehenek!”*

*Csodálkozik Mehemed:
„Ilyenek a tehenek?”*

*Számlálgatja Mehemed,
hányfélék a tehenek.*

*Meg is számol Mehemed
háromféle tehenet:*

*Fehéret, feketét, tarkát
„Meg ne fogd a tehén farkát!”*

*Nem tudta ezt Mehemed,
s felrúgták a tehenek.*

Pesem *Iciri-piciri* sem dijakom predstavil s pomočjo spletne aplikacije (<http://egyszer-volt.hu/anim/iciri-piciri.html>), da bi s pomočjo slik lažje razumeli besedilo. Potem ko so povedali svoje prve vtise o pesmi in na kratko povzeli vsebino, smo z istega sple-

megértését. Miután megbeszéltük az első, verssel kapcsolatos benyomásait, és röviden összefoglaltuk a tartalmát, lejátszottam nekik az egyszervolt.hu honlapról még A török és a tehenek megzenésített változatát Huzella Péter előadásában (http://mese.tv/series/huzella_peter/torok_es_a_tehenek). Miután ennek is összefoglaltuk a „tartalmát”, megbeszéltük, hogy a két versben nagyon sok a *Milyen?* kérdésre válaszoló szó, és közöltem, hogy a mai és a következő órákon az erre a kérdésre válaszoló szavakkal, azaz a melléknévvel fogunk foglalkozni.



A *török és a tehenek* című versből kiindulva (*Milyen színű tehenek szerepelnek a versben?*) a diákoknak ppt prezentációval különböző színeket mutattam, amelyeket mindkét nyelven megneveztünk, és a diákok beírták őket a füzetben vagy a tankönyvben található szótárukba. Ezután egymásnak tettünk fel *Milyen színű a táskád?*, *Milyen színű a tábla?*, *Milyen színű a fal?* típusú kérdéseket, és gyakoroltuk az egész mondatban való válaszolást: *A táska fekete.*, *A tábla zöld.*

Az *Iciri-piciri* versre utalva (*Mekkora macska és ökör szerepel a versben?*) eljutottunk addig a felismerésig, hogy valamiről nem csak a színét mondhatjuk meg, hanem a nagyságát is. A tanteremben körülnézve gyakoroltuk a kérdésre válaszoló melléknéveket: *Mekkora a toll?*, *Mekkora a tábla?*... Szintén egész mondatokban válaszoltak: *A toll kicsi. A tábla nagy.*... Ezután arra kértem őket, hogy hasonlítsák össze a radírt és a táblát, és így eljutottunk a melléknév fokozásáig: *A tábla nagyobb, mint a radír. A radír kisebb, mint a tábla.*... Megállapították a közép fok végződéseit. Automatizálásként ilyen kérdéseket tettem fel nekik: *Mi magasabb: az iskola vagy a vár?*, *Mi drágább: egy kiló kenyér vagy egy kiló arany?*, *Ki alacsonyabb? Ki szorgalmasabb?*...

tnega naslova poslušali/ogledali posnetek uglasbene pesmi *Török és a tehenek* v izvedbi Pétra Huzelle (http://mese.tv/series/huzella_peter/torok_es_a_tehenek). Po povzetju vsebine pesmi smo se pogovorili o tem, da se v besedilih velikokrat pojavljajo besede, ki odgovarjajo na vprašanje *Kakšen?* in tako sem napovedal temo učne ure oziroma učne enote, torej da se bomo pogovarjali o pridevnikih.



Izhajajoč iz pesmi *Török és a tehenek* (*Kakšne barve so krave v pesmi?*) sem dijakom s pomočjo ppt predstavitve pokazal več različnih barv, ki smo jih poimenovali v obeh jezikih, dijaki pa so jih zapisali v zvezek ali slovar v učbeniku. Za tem smo postavljali različna vprašanja, povezana z barvami, npr. *Kakšne barve je tvoja torba?*, *Kakšne barve je tabla?*, *Kakšne barve je zid?*, na katera so dijaki odgovarjali v celih stavkih: *Tabla je zelena.*, *Torba je črna.* itd.

Na podlagi pesmi *Iciri-piciri* smo s pomočjo vprašanja *Kako velika mačka in kako veliki voli nastopajo v pesmi?* prišli do ugotovitve, da lahko izrazimo tudi velikost. O predmetih v učilnici smo postavljali vprašanja, ki so se nanašala na velikost, npr: *Kako velik je svinčnik?* *Kako velika je tabla?* Dijaki so odgovarjali v celih stavkih (*Svinčnik je majhen.*, *Tabla je velika*). Zatim sem jih prosil, naj primerjajo različne predmete po velikosti (npr.: *Tabla je večja kot radirka. Radirka je manjša kot torba.*). S pomočjo teh ugotovitev smo prišli do stopnjevanja pridevnikov. Skupaj smo ugotovili pripone primernika. Za avtomatizacijo sem postavljajal vprašanja, kot so: *Kaj je večje, šola ali grad?*, *Kaj je dražje: kilogram kruha ali kilogram zlata?*, *Kdo je mlajši?*, *Kdo je manjši?*...

Ezután három-három dolgot (ház, iskola, vár) hasonlítottunk össze, és így eljutottunk a melléknév felsőfokáig: *nagy* – *nagyobb* – *legnagyobb*. Közösén megállapítottuk a felsőfok képzésének módját, és automatizáltuk a képzést néhány egyszerűbb eseten.

Az összefoglalást A kétnyelvű iskolák tanárainak e-kompetenciái című projekt keretében készült e-tananyag segítségével végeztük el.

Az alapfok

HOGYAN FOKOZUNK? KAKO STPONJUJEMO?

Ta stopnja je osnovna oblika pridevnika in ima **ničto** končnico.

piros-**Ø**

kék-**Ø**

magas-**Ø**

gyors-**Ø**

A középfok

Pridevnik v tej stopnji dobi pripono **-bb**. Če se konča na soglasnik, se vrine nizki ali visoki soglasnik **-a** ali **-e**.

piros-**abb** → pirosabb

kék-**ebb** → kékebb

magas-**abb** → magasabb

gyors-**abb** → gyorsabb

A felsőfok

Pridevnik v dobi še predpono **leg-** (naj), pripona **-bb** pa na koncu besede ostane.

leg- piros-**abb** → legpirosabb

leg- kék-**ebb** → legkékebb

leg- magas-**abb** → legmagasabb

leg- gyors-**abb** → leggyorsabb

Za tem smo primerjali po tri predmete (hiša, šola, grad), in s pomočjo tega smo prišli do naslednje stopnje pridevnika, do presežnika: *velik* – *večji* – *največji*. Skupaj smo ugotovili način tvorbe presežnika in smo avtomatizirali tvorbo na nekaj lažjih primerih.

Povzetek sem dijakom pripravil s pomočjo e-gradiv, nastalih v projektu *E-kompetence učiteljev v dvojezičnih šolah*.

Az alapfok

HOGYAN FOKOZUNK? KAKO STPONJUUJEMO?

Ta stopnja je osnovna oblika pridevnika in ima **ničto** končnico.

piros-**Ø**

kék-**Ø**

magas-**Ø**

gyors-**Ø**

A középfok

Pridevnik v tej stopnji dobi pripono **-bb**. Če se konča na soglasnik, se vrine nizki ali visoki soglasnik **-a** ali **-e**.

piros-**abb** → pirosabb

kék-**ebb** → kékebb

magas-**abb** → magasabb

gyors-**abb** → gyorsabb

A felsőfok

Pridevnik v dobi še predpono **leg-** (naj), pripona **-bb** pa na koncu besede ostane.

leg- piros-**abb** → legpirosabb

leg- kék-**ebb** → legkékebb

leg- magas-**abb** → legmagasabb

leg- gyors-**abb** → leggyorsabb

Záró gondolatok

A magyar mint második nyelv kezdőknek való tanításában néha szükség van a közvetítő nyelv használatára is, főleg a nyelvtani szabályok és jelenségek magyarázatában. Fontosnak tartom azt is, hogy folyamatosan összehasonlítsuk a magyar és a szlovén nyelv jelenségeit, szabályait, feltárjuk a hasonlóságokat és az eltéréseket, hiszen így azok jobban rögzülnek. Ettől függetlenül azonban csak akkor érünk el igazán kellő fejlődést a diákoknál, ha a lehető legtöbbet hallják és használják a magyar nyelvet, ha minél több olyan ingernek vannak kitéve, amely fejleszti magyar nyelvű kommunikációs készségüket.

Zaključne misli

Pri pouku madžarščine kot drugega jezika za začetnike je včasih neizogibna uporaba povezovalnega jezika, tj. slovenščine, predvsem pri razlagi jezikovnih pravil in zakonitosti. Pomembno se mi zdi tudi, da primerjamo prvine in pravila obeh jezikov ter tako ugotavljamo razlike in podobnosti saj se na ta način to znanje veliko bolj utrdi. Neodvisno od tega pa lahko pri dijakih dosežemo primeren napredek le, če bodo čim več poslušali in uporabljali madžarski jezik, torej če bodo izpostavljeni čim več dražljajem, ki spodbujajo razvoj njihove komunikacijske kompetence v madžarskem jeziku.



7. POGlavJE

Dvojezično izobraževanje: tuji primeri



7. FEJEZET

Kétnyelvű oktatás: külföldi kitekintés

Sonja Novak Lukanovič in Sofija Zver | Inštitut za narodnostna vprašanja

Dvojezično izobraževanje: izbrani primeri v svetu

1. Uvod

Modeli izobraževanja, v katere so vključeni pripadniki manjšin (različni modeli dvojezičnega izobraževanja) v svetu, so v zadnjih petdesetih letih pogosto središče političnih, družbenih in ekonomskih obravnav, kar je vplivalo na procese njihovega razvoja in postopke spreminjanja. Izobraževanje je eno najpomembnejših področij, kjer se lahko načrtno in usmerjeno srečujeta dva jezika.

V različnih etnično heterogenih okoljih po svetu je položaj manjšinskega jezika v izobraževalnem sistemu različen, kar pomeni,

- da jezik nastopa v funkciji učnega jezika,
- da jezik nastopa v funkciji učnega predmeta,
- da je jezik obvezen ali izbirni učni predmet.

Vsak izmed modelov je rezultat številnih družbenih in političnih kazalcev. Tako že samo poimenovanje “dvojezično izobraževanje” skriva v sebi različno organizacijo, vsebino in cilje dvojezičnega izobraževanja, komu je namenjeno - ali samo pripadnikom manjšine ali tudi pripadnikom večine, kakšna je vloga manjšinskega jezika v njem, kakšna je vsebina izobraževanja (programi) ter kakšni so izobraževalni cilji.

Čeprav bi na osnovi tipologije Skutnabb-Kangasove modele dvojezičnega izobraževanja lahko razvrstili v

- izobraževanje, katerega cilj je zagotavljati šibko obliko ohranjanja dvojezičnosti;
- izobraževanje, katerega cilj je močna oblika ohranjanja dvojezičnosti,
- pa se že v izhodišču postavi vprašanje, ali je cilj ohranjanje dvojezičnosti namenjen manjšini, večini ali obema. Skutnabb –Kangas svojo tipologijo seveda zastavlja tudi s teh zornih kotov.

Dvojezična šola, ne glede na to kateri tip se v posameznem okolju izvaja, pa mora v okviru izobraževalnega programa zagotavljati dva izobraževalna cilja:

- instrumentalnega,
- izraznega (ekspresivnega).

Sonja Novak Lukanovič és Sofija Zver | Etnikai Kutatóintézet, Ljubljana

Kétnyelvű oktatás: néhány példa a világból

1. Bevezető

Azok az oktatási modellek, amelyekben világszerte a kisebbségek tagjai iskolai képzést kapnak (a kétnyelvű oktatás különböző modelljei), az utóbbi ötven évben gyakran a politikai, társadalmi és közgazdasági viták középpontjává váltak, ami befolyásolta fejlődésük és átalakulásuk folyamatát. Az oktatás az egyik legfontosabb terület, melyben két nyelv tervezetten és irányítottan találkozhat.

Világszerte a különböző etnikailag heterogén környezetekben folyó oktatási rendszerekben a kisebbségi nyelveknek más-más a helyzete, ami azt jelenti, hogy:

- a nyelv tannyelv funkciójú,
- a nyelv tantárgy funkciójú,
- a nyelv kötelező vagy választható tantárgy.

Minden egyes modell számos társadalmi és politikai mutató eredménye. Így már önmagában a „kétnyelvű oktatás” megnevezés mögött is különböző jellemzők rejlenek, például a szervezés, a tartalmak, a célok, az, hogy kinek a számára hozták létre – csak a kisebbség tagjai vagy a többségi nemzet részére is –, milyen szerepe van a kisebbségi nyelvnek, valamint milyenek a tartalmak (a programok) és a célok.

Annak ellenére, hogy Skutnabb-Kangas tipológiája alapján a kétnyelvű oktatás modelljeit a következőképp lehetne felosztani:

- olyan oktatás, amelynek célja a kétnyelvűség gyenge megőrzési formája;
- olyan oktatás, amelynek célja a kétnyelvűség erős megőrzési formája,
- mégis már kezdetben felvetődik a kérdés, hogy a kétnyelvűség megőrzésének célja a kisebbséget, a többségi nemzetet vagy mindkettőt szolgálja. Skutnabb-Kangas saját tipológiáját ezekből a szemszögekből is felvetette.

S stališča učenca, pripadnika manjšine to pomeni, da instrumentalni cilj (vezan na prisotnost večinske kulture in jezika) obsega "znanje za uporabo", kar pomeni, da omogoča posamezniku vključitev v družbeno življenje, pridobitev znanja za delo in za življenje, medtem ko je izrazni cilj vezan na družbeno-kulturne vrednote, na posameznikovo ustvarjalnost. Oba cilja se medsebojno prepletata in dopolnjujeta.

Poleg samih modelov dvojezičnega izobraževanja pa je potrebno upoštevati tudi številne faktorje, ki prispevajo k večji ali manjši uspešnosti dvojezičnega izobraževanja, kot na primer: sodelovanje staršev, izobraževanje dvojezičnih učiteljev, politiko in konkretno prakso vključevanja pripadnikov večine in manjšine pri izvajanju večkulturnosti/ interkulturnosti. Na uspešnost dvojezičnega izobraževanja pa vpliva tudi prisotnost jezika manjšine v izvensolskih dejavnostih in tudi v širšem družbenem okolju. Nenazadnje pa je za uspeh dvojezičnega izobraževanja oz. dvojezičnosti (individualne in institucionalne) pomembno, da ima jezik manjšine tudi kategorijo ekonomske vrednosti.

Različne etnične skupnosti imajo v posameznih obmejnih območjih različno vlogo in položaj, kar pogojuje, da imajo tudi jeziki teh skupnosti, ki prihajajo v stik, različne vloge. V specifičnih situacijah je izbira za rabo določenega jezika povezana z družbenimi faktorji, kar vpliva tudi na različno zaznavanje in sprejemanje posameznih jezikov. Percepcija jezikovne raznolikosti posameznika se tako odraža v stališču do posameznega jezika, ki vključuje tako sprejemanje posameznega jezika kot tudi stopnjo sporazumevalne zmožnosti v jeziku. Ustrezen model dvojezičnega izobraževanja ima pri tem pomembno vlogo. V obmejnih področjih ima jezik manjšine tudi položaj sosedskega jezika in s tem manjšinski jezik pridobiva dodano vrednost. V današnjem času, ki ga zaznamujejo procesi integracij in globalizacije, pa obstaja nevarnost, da se bo formalni in neformalni status manjšinskih jezikov in posledično tudi položaj manjšin znižal na račun angleškega jezika kot jezika »lingve franke«.

Modeli dvojezičnega izobraževanja, ki jih razvija Slovenija na narodno mešanih območjih in tudi podobni modeli, ki se izvajajo v sosednjih državah in v katere so vključeni Slovenci so rezultat politik nacionalnih držav, tradicij nacionalnega izobraževanja ter demografskih kazalcev.

Modela dvojezičnega izobraževanja, ki se izvajata na narodnostno mešanih območjih v Sloveniji šolstva v Prekmurju in v Slovenski Istri (Obali) sta bila v preteklosti in danes predmet raziskovanja, tako na ravni sistema kot vsebin in organizacije pouka ter področja didaktike. Raziskovanje je bilo usmerjeno v iskanje čimbolj uspešnega modela, ki bi zagotavljal uresničevanje izbranih izobraževalnih ciljev

Függetlenül attól, hogy bizonyos környezetekben milyen típus működik, a kétnyelvű iskolának oktatási programja keretében két célt kell biztosítania:

- az instrumentálist
- és a kifejezőt (expresszív).

A tanuló szempontjából, aki a kisebbség tagja is egyben, a többségi kultúra és nyelv jelenlétéhez kapcsolódó instrumentális cél magába foglalja a „felhasználható tudást”, ami azt jelenti, hogy az egyénnek lehetővé teszi a társadalmi életbe való bekapcsolódást, valamint a munkához és az élethez szükséges tudás megszerzését, miközben a kifejező cél inkább a társadalmi-kulturális értékekhez, az egyén kreativitásához kötődik. Mindkét cél kölcsönösen összefonódik és kiegészíti egymást.

A kétnyelvű oktatási modellek mellett figyelembe kell venni sok más tényezőt is, amelyek hozzájárulnak a kétnyelvű oktatás kisebb vagy nagyobb sikeréhez, mint például: a szülők közreműködését, a kétnyelvű tanárok továbbképzését, a többségi és a kisebbségi nemzet tagjainak integrációs politikáját és konkrét gyakorlatát a multikulturalitás/interkulturalitás végrehajtásánál. A kétnyelvű oktatás eredményességét a kisebbségi nyelvnek a szakkörökben és a tágabb társadalmi környezetben való jelenléte is befolyásolja. Végso soron pedig a kétnyelvű oktatás, ill. a kétnyelvűség (individuális és intézményes) sikeréhez az is fontos, hogy a kisebbségi nyelv a gazdasági érték kategóriájával is rendelkezzen.

Bizonyos határ menti területeken az etnikai közösségek különböző szerepet töltenek be és különböző pozíciót foglalnak el, ami alapján a kölcsönösen érintkező közösségek nyelvei is más-más szereppel rendelkeznek. Különleges esetekben az egyes nyelv használatának kiválasztása a társadalmi tényezőkhöz kapcsolódik, ami hatással van az adott nyelvek értékelésére és befogadására is. Az egyén nyelvi sokszínűségének percepciója így az adott nyelv iránti álláspontjában tükröződik, ami magába foglalja mind a nyelv befogadását, mind a kommunikációs kompetencia szintjét is. Ebben a kétnyelvű oktatás megfelelő modellje is jelentős szerepet játszik. A határ menti területeken a kisebbségi nyelv egyben az ún. szomszédos nyelv szerepét is betölti, amivel hozzáadott értéket teremt. A mai világban, amelyet az integrációs és a globalizációs folyamatok jellemeznek, fennáll annak a veszélye, hogy a kisebbségi nyelvek formális és nem formális státusza, így következésképpen a kisebbségek státusza is az angol mint „lingua franca” nyelvvel szemben jelentősen csökkenni fog.

A Szlovénia nemzetiségileg vegyesen lakott területein kifejlesztett, valamint a szomszédos országokban működő kétnyelvű oktatási modellek, amelyekben a szlovének is részt vesznek, az állami politikák, a nemzeti oktatási hagyományok és a demográfiai jellemzők eredményei.

(= doseganje standardov znanja) ter socializacijskih ciljev (= oblikovanje stališč in percepcij) učencev o sobivanju različnih jezikovnih/etničnih skupnosti v mešanem okolju.

Uspešno dvojezično izobraževanje (ne glede kateri model obravnavamo) ni mogoče ocenjevati na osnovi ene dimenzije, uspešnost je kompleksna in jo je potrebno obravnavati v najširšem družbenem kontekstu. Že sama izbira modela je v določenem okolju politično, strokovno in družbeno pogojena in je pričakovano uspešna. Pri ugotavljanju uspešnosti ocenjujemo različne spremenljivke –uspešnost posameznika z vidika učnega programa, z vidika posameznega predmeta, z vidika sporazumevalne zmožnosti L1, L2 in tujega jezika, z vidika učnega uspeha, vključevanja v nadaljnje šolanje, oziroma vključevanja v delovni proces. Osnovna naloga dvojezičnega izobraževanja v Sloveniji je, da se s kvalitetnim vzgojno izobraževalnim delom omogoči učencem enakopravno vključevanje v nadaljnje izobraževanje ter na ta način zagotovi enakopravne možnosti za vsestranski družbeni razvoj narodne manjšine. Načelo, da sta materinščini učencev enakovredni kot učna predmeta in učna jezika, pa pomeni zasnovo za razvijanje dvosmerne dvojezičnosti, tako imenovane funkcionalne dvojezičnosti. Oba modela ohranjata/bogatita etnično identiteto posameznika, njun družbeni cilj je kulturni pluralizem/medkulturni dialog, medtem ko je jezikovni cilj dvosmerna dvojezičnost.

Dvojezično izobraževanje v Sloveniji pomeni uresničevanje enakopravnosti različnih etničnih skupin, poznavanje jezika in kulture drugega, jezika večine ali manjšine, pa pomeni sprejemanje in spoštovanje drugega.

Primeri v Evropi potrjujejo, da se v posameznih okoljih izvajajo različni modeli dvojezičnega izobraževanja, katerih cilji so z vidika posameznika in družbe različni. Prav zaradi razumevanja različnosti izpostavljamo Španijo in njihove modele dvojezičnega izobraževanja, v katere so vključeni pripadniki manjšinskih skupnosti - Katalonci in Baski¹ ter modele dvojezičnega izobraževanj na Finskem, v katere so vključeni Sami in pa pripadniki švedske manjšine.

Primeri nam lahko pomagajo iskati podobnosti in razlike v urejanju etnične raznolikosti v Sloveniji in ugotavljanju uspešnosti izobraževanja.

1 Prikaz različnih modelov izobraževanja manjšin v sosednjih državah je v študiji »Manjšine v prostoru Alpe-Jadran«, ki je izšla v okviru DS Alpe Jadran s finančno podporo Urada za narodnosti RS.

A Szlovénia nemzetiségileg vegyesen lakott területein, pontosabban a Muravidéken és a Tengermelléken működő kétnyelvű oktatási modellek a múltban és manapság is kutatási témát adnak, amely vizsgálatok során eddig felmérték azok rendszerét, tartalmát, a tanítás szervezettségét és a didaktika területét. A kutatás a minél sikeresebb modell keresésére irányult, amely biztosítaná a tanulók által kiválasztott, a különböző, vegyes környezetben élő nyelvi/etnikai közösségek együttéléséről szóló oktatási (= a tudásszabványok elérése), valamint szocializációs célok (= az álláspontok és a percepciók megformálása) megvalósítását.

A sikeres kétnyelvű oktatást (függetlenül attól, melyik modellről beszélünk) nem lehet kizárólag egy dimenzió alapján értékelni, mivel a siker elég összetett dolog, és ezért a tágabb társadalmi kontextus keretében kell elemezni. Egy adott környezetben már a modell kiválasztása is különböző politikai, szakmai és társadalmi tényezők alapján történik, amik alapján azt várják, hogy sikeres rendszer lesz. Az eredményesség megállapításánál különböző szempontokat értékelünk – az egyén teljesítményét a tanterv, az egyes tantárgyak, az L1, L2 és az idegen nyelv kommunikációs kompetenciáját, a tanulmányi eredményt, a továbbképzésbe, illetve a munkafolyamatba való bekapcsolódást. Szlovéniában a kétnyelvű oktatás alapvető feladata, hogy minőségi nevelési és oktatási munkával minden tanulónak egyenlő esélyt teremtsünk a továbbtanulásba való bekapcsolódásra, és ezzel együtt a nemzeti kisebbségek teljes körű társadalmi fejlődésére is. Az az alapelv pedig, amely kimondja, hogy mindkét anyanyelv egyenlő státuszú tantárgy és oktatási nyelv, a kétirányú, illetve az úgynevezett funkcionális kétnyelvűség fejlesztésének az elképzelését tükrözi. Mindkét modell megőrzi/gazdagítja az egyén etnikai identitását, hiszen a társadalmi cél a kulturális pluralizmus, a kultúrák közti párbeszéd, a nyelvi pedig a kétirányú kétnyelvűség.

A kétnyelvű oktatás Szlovéniában a különböző etnikai csoportok egyenlőségének megvalósítását, a nyelvek és a kultúrák kölcsönös megismerése pedig a másik fél elfogadását és megbecsülését jelenti.

Az európai példák igazolják, hogy egyes környezetekben különböző kétnyelvű oktatási modellek működnek, amelyek céljai az egyén és a társadalom szempontjából is eltérnek egymástól. Az eltérések jobb megértése érdekében Spanyolországot és kétnyelvű oktatási modelljeit tekintjük át, amelyekben a katalán és a baszk¹ kisebbségek tagjai kapnak oktatást, valamint a Finnországban működő kétnyelvű oktatási modelleket, amelyekben a számi népcsoport és a svéd kisebbség tagjai vesznek részt.

1 A szomszéd országok kisebbségi oktatási modelljeinek bemutatása „Az Alpok–Adria térség kisebbségei” („Manjšine v prostoru Alpe–Jadran”) című tanulmányban, amely a DS Alpe–Jadran keretében jelent meg az SzK Nemzetiségi Hivatala támogatásával.

2. Dvojezično/večjezično izobraževanje v Španiji

2.1 Primer Kataloncev

Katalonija leži v severovzhodnem delu Španije in predstavlja eno izmed dežel Španije, ki ima svoj parlament in svojo avtonomno vlado. Katalonija ima šest milijonov prebivalcev in kar 75 odstotkov jih živi v glavnem mestu, v Barceloni. Skoraj polovico prebivalcev predstavljajo priseljenci oz. že potomci priseljencev, ki so prišli v Katalonijo iz južnih predelov Španije. Zaradi močne ekonomske migracije iz nerazvitih španskih predelov v gospodarsko razvito Katalonijo se je tako spremenila tudi demografska slika tega področja, število prebivalcev se je glede na leto 1900 kar potrojilo. Polovico prebivalstva še vedno predstavljajo avtohtoni Katalonci, ki govorijo katalonščino, jezik, ki je soroden španščini in provansalsščini. Španska ustava iz leta 1978 v 2. členu priznava in zagotavlja različnim etničnim skupinam in deželam, ki sestavljajo Španijo pravico do avtonomije. Španski ustavni sistem ni federalen. Glede na statut vsake posamezne avtonomne skupnosti pa omogoča različno raven pristojnosti. Katalonski parlament je leta 1978 sprejel obširno zakonodajo, na osnovi katere so se razdelile nekatere pristojnosti na deželo, druge pa na državo.

Katalonski in španski jezik sta v Kataloniji uradna jezika šele od leta 1978, kar pomeni, da se je tudi status katalonskega jezika v izobraževalnem sistemu po tem letu začel počasi spreminjati. Pred letom 1978 se je katalonski jezik kot predmet poučeval samo v nekaterih šolah. Zakonsko pa se je status obeh jezikov, predvsem na področju izobraževanja in pa javne uprave, uredil z zakonom "Llei de Normalització Lingüística" / Zakon o jezikovni normi/, ki ga je sprejel katalonski parlament leta 1983 s podporo vseh političnih strank. Zakon so sprejeli s ciljem, da se uredi položaj katalonskega jezika na vseh nivojih javnega življenja.

Ker izobraževanje predstavlja eno najpomembnejših področji jezikovne politike, omenjeni zakon zagotavlja pravno osnovo, ki urejuje položaj katalonskega jezika v izobraževanju, kar pomeni, da katalonski jezik v šoli ni več samo predmet, ampak je postal tudi učni jezik. Zakon je opredelil tudi cilj izobraževanja: to je popolna dvojezičnost za vse učence. Zakon določa, da "mora vsak po končanem osnovnem izobraževanju obvladati oba jezika" in da "imajo otroci pravico, da se na prvih stopnjah šolanja izobražujejo v jeziku, ki ga najbolje obvladajo". Čeprav zakon ne pojasnjuje natančno, kaj pomeni "prve stopnje izobraževanja", pa ta stopnja pomeni vrtec in prva dva razreda osnovne šole. Jezikovna /izobraževalna politika v Kataloniji izhaja iz stališča o sožitju dveh jezikov, o dvojezičnosti. To se odraža tudi v ciljnih izobraževanja - vsi učenci ne glede na njihovo jezikovno znanje oz. materinščino

Ezek a példák hozzásegíthetnek az etnikai sokszínűség kapcsán felmerülő hasonlóságok és különbségek megtalálásához, valamint az oktatás eredményességének meghatározásához.

2. Kétnyelvű/többszövegű oktatás Spanyolországban

A katalánok példája

Katalónia Spanyolország egyik autonóm közössége saját parlamenttel és autonóm kormánnyal, az ország északkeleti részén helyezkedik el. Lakosságának száma hatmillió, ennek 75 százaléka a fővárosban, Barcelonában él. A lakosságnak csaknem a felét a bevándorlók, illetve most már azok leszármazottai képezik, akik Katalóniába Spanyolország déli részeiből érkeztek. Az ország fejletlen részéből a gazdaságilag fejlettebb Katalóniába zúduló erős migráció következtében a terület demográfiai képe is megváltozott, az 1900-as évvel szemben pedig a lakosság száma háromszorosára növekedett. A lakosság felét még mindig az őshonos katalán népcsoport képezi saját, katalán nyelvvel, amelynek legközelebbi rokonai a spanyol és a provanszál nyelvek. Az 1978. évi spanyol alkotmány 2. cikkében elismeri a nemzetiségek és a Spanyolország részét képező régiók autonómiához való jogát. A spanyol alkotmányos rendszer nem föderális. Az egyes autonóm közösségek státútuma alapján azonban a hatáskörök különböző szintjeit teszi lehetővé. A katalán parlament 1978-ban átfogó törvényt fogadott el, amelynek alapján a hatásköröket az ország és az autonóm közösség között osztotta fel.

Katalóniában a katalán a spanyol mellett csak 1978 óta hivatalos nyelv, ami azt jelenti, hogy ezt követően a katalán nyelv státusza az oktatási rendszerben is fokozatosan változni kezdett. 1978 előtt ugyanis a katalán nyelvet mint tantárgyat csak néhány iskolában tanították. Jogilag pedig mindkét nyelv státusza, különösen az oktatás és a közigazgatás terén, a „Llei de Normalizacio Linguistica”, azaz „A nyelvi normalizációs törvény” alapján rendeződött, amelyet 1983-ban az összes politikai párt támogatásával a katalán parlament fogadott el. A törvény azzal a céllal született, hogy a katalán nyelv helyzete a közélet minden fokán véglegesen rendeződjön.

Mivel az oktatás a nyelvpolitika egyik legfontosabb területe, az említett törvény olyan jogi alapot biztosít, amely rendezi a katalán nyelv helyzetét az oktatásban. Ez azt jelenti, hogy a katalán nyelv az iskolában többé nem csupán tantárgy, hanem tannyelv is egyben. A törvény az oktatás célját is meghatározta: teljes körű kétnyelvűség minden tanuló számára. Előírja ugyanis, hogy „az általános iskola befejeztével mindenkinek tudnia kell mind a két nyelvet” és „a gyerekeknek joguk van arra,

morajo obvladati pisno in ustno oba jezika. Ob vstopu v šolo je za učence značilna različna jezikovna zmožnost v španskem oz. katalonskem jeziku. Zakon tudi prepoveduje ločevanje otrok po jeziku in ustanavljanje ločenih šol oziroma oddelkov v ta namen. Glede na različno jezikovno znanje ob vstopu v šolo je pri pouku zato uveden diferenciran pristop.

Zgodovinski in politični dogodki so vplivali, da je bil v različnih obdobjih status katalonskega jezika različen. Jezikovna politika v Kataloniji je tesno povezana z nastajanjem demokracije v državi. V obdobju Francove diktature (1939-1975) je bil katalonski jezik umaknjen iz javnega življenja, iz šol, iz sredstev javnega življenja in iz založniške dejavnosti, izginili so topografski napisi v katalonščini, skratka, katalonski jezik je izginil iz vseh družbeno-ekonomskih dejavnosti. Španski jezik je postal uradni jezik, medtem ko je katalonščina ostala jezik, ki se je uporabljal v neformalnih situacijah in v domačem okolju. Jezikovna situacija se je začela spreminjati šele v sedemdesetih letih, ko se je katalonski jezik, na osnovi zakonodaje, začel uporabljati v izobraževalnem sistemu. Država (centralna vlada) v začetku ni storila ničesar, kar bi zagotavljalo večjo implementacijo katalonskega jezika tudi na druga področja javnega življenja. Opazne spremembe so nastopile šele po Francovi smrti. Ena izmed pomembnih sprememb je bila vzpostavitev regionalne avtonomije leta 1979, kar je vplivalo na spremenjen položaj katalonskega jezika na vseh področjih javnega življenja.

Osnovni princip jezikovne politike v Kataloniji sloni na členu 3 Statuta o avtonomiji, ki pravi, da je katalonski jezik jezik Katalonije ter da sta španski in katalonski jezik uradna jezika v Kataloniji ter da nihče ne sme biti diskriminiran zaradi jezika, ki ga uporablja. Regionalna vlada (Generalitat) je zato sprejela posebne ukrepe, ki zagotavljajo te pravice. Posebno pomembno vlogo ima pri tem sprejetje zakona o jezikovni normi leta 1983, s katerim so postavili pravno osnovo jezikovni politiki v Kataloniji, ki vpliva na položaj katalonskega jezika v družbi, poudarja institucionalno podporo katalonskemu jeziku in podpira implementacijo jezikovne politike na vseh področjih ter na ta način krepi tudi razvoj dvojezičnosti.

*Katalonija je ena izmed avtonomnih regij v Španiji, ki ima po sprejetju Statuta o avtonomiji iz leta 1997 **pravico o samostojnem odločanju na področju vzgoje in izobraževanja.***

To pomeni, da je regionalna vlada Katalonije odgovorna za ureditev in administracijo izobraževalnega sistema od predšolskega obdobja pa do univerze na svojem teritoriju, kar obsega:

hogy az oktatás kezdő szintjein azon a nyelven tanuljanak, amelyet a legjobban ismernek”. Habár a törvény „az oktatás kezdő szintjeit” pontosan nem határozza meg, az említett szint az óvodát és az általános iskola első két osztályát jelenti. A katalán nyelvi/oktatási politika a két nyelv együttéléséből, a kétnyelvűségből ered, amit az oktatás céljai is tükröznek – minden egyes tanulónak, nyelvi ismeretétől, ill. anyanyelvétől függetlenül mind a két nyelven meg kell tanulnia írni és beszélni is. Az iskolába lépéskor a tanulók különböző nyelvi készségekkel rendelkeznek mind a spanyol, mind pedig a katalán nyelv esetében.

A törvény a gyerekek nyelvi alapon történő megkülönböztetését és a külön iskolák, illetve osztályok létrehozását is tiltja. Tekintettel arra, hogy az iskolába lépéskor a gyerekek különböző nyelvi készségekkel rendelkeznek, a tanításban differenciált megközelítést alkalmaznak.

Az idők során a katalán nyelv státusza többször megváltozott, amire a történelmi és politikai események is erősen hatottak. Katalóniában a nyelvpolitika fejlődése szoros kapcsolatban áll a demokrácia születésével. Franco diktatúrája idején (1939–1975) tiltott volt a katalán nyelv nyilvános használata, eltűnt az iskolákból, a közéletből és a kiadói tevékenységből, eltávolították a katalán nyelvű feliratokat, tehát a katalán nyelv eltűnt minden társadalmi-gazdasági tevékenységből. A hivatalos nyelv a spanyol lett, a katalánt pedig csupán nem formális helyzetekben és családi körben beszélték.

Nyelvi téren a hetvenes években volt észlelhető némi változás, amikor a törvény alapján a katalán nyelvet bevonták az oktatásba is. Az állam (a központi kormány) a katalán nyelvnek a közélet más területeire való erőteljesebb implementációja érdekében kezdetben nem tett semmit. Kisebbség-nagyobb változások csak Franco halála után következtek be. Az egyik jelentősebb változás a regionális autonómia létrehozása volt 1979-ben, ami a katalán nyelv közéleti helyzetét is lényegesen megváltoztatta.

A katalán nyelvpolitika alapelve az Autonómia Statútum 3. cikkén alapul, amely kimondja, hogy a katalán Katalónia nyelve, ahol a hivatalos nyelvek a spanyol és a katalán, valamint hogy a nyelvhasználat miatt senkit sem szabad diszkriminálni. A regionális kormány (Generalitat) ezért e jogok biztosítására külön intézkedéseket fogadott el. Ennél különösen fontos szerep az 1983-ban elfogadott nyelvi normalizációs törvénynek jutott, amellyel Katalóniában megszületett a nyelvpolitika jogi alapja, és amely kiemeli a katalán nyelv intézményi támogatását, segíti a nyelvpolitika implementációját minden egyes területen, valamint ily módon erősíti a kétnyelvűség fejlődését is.

- organizacijo izobraževalnih institucij (pristojnost ustanavljanja, zapiranja, financiranje),
- skrb za učiteljski kader (priprava sprejemnih izpitov o usposobljenosti poučevanja, izpopolnjevalne tečaje),
- raziskave s področja izobraževanja in eksperimente,
- izoblikovanje vsebin in kurikulumov.

Čeprav je izobraževanje v pristojnosti regije, pa mora biti na osnovi španske ustave zagotovljena skupna osnova v izobraževalnem sistemu, ki jo morajo upoštevati vse španske šole, ne glede na regijo.

Zakonska ureditev katalonskega in španskega jezika v šoli določa, da se morata oba jezika poučevati kot učna predmeta (4 ure tedensko) na vseh stopnjah osnovnega izobraževanja in se morata uporabljati kot učna jezika pri drugih kurikularnih predmetih (en predmet v španskem jeziku, dva v katalonskem) od tretjega razreda naprej. Izbor jezika, v katerem se poučuje posamezen predmet, je odvisen od posamezne šole, ki sprejme odločitev glede na stopnjo jezikovnega znanja posameznega jezika in pa glede na odločitev šolskega sveta (Consell Escolar), v katerem so predstavniki staršev, učiteljev in učencev.

Oddelek za izobraževanje, ki deluje v okviru katalonske vlade, je šolam predlagal (gre samo za priporočilo in ne za uradni odlok), naj se katalonski jezik čim več uporablja pri vseh predmetih in naj se španski jezik omeji samo na poučevanje predmetov, pri katerih je določen kot učni jezik.

Zaradi spremenjene zakonske ureditve in s tem spremenjenega statusa katalonskega jezika, se je tudi odnos / stališče staršev in učiteljev do katalonskega jezika zelo spremenil. Zaradi vseh teh družbenih dejavnikov se je prisotnost katalonskega jezika v šolah močno povečala, kar kažejo tudi statistični podatki. S tem pa se je med prebivalci Katalonije tudi močno povečala jezikovna zmožnost v katalonskem jeziku.

Tako na primer je leta 1978 samo 3 odstotke šol izvajalo program, ki bi ga lahko označili kot "maksimalna katalonizacija" (učni jezik katalonščina, španščina samo učni predmet).

Konec devetdesetih let se je situacija izboljšala in kar več kot osemdeset odstotkov šol je izvajalo program "maksimalne katalonizacije", v katerem je katalonski jezik učni jezik. Ostale šole izvajajo program "srednje katalonizacije", v katerem se učni program začne v španskem jeziku, nato se postopno uvaja katalonščina, dokler oba jezika ne postaneta enakovredno, proporcionalno zastopana.

*Katalónia Spanyolország autonóm közössége, amely az 1997-es Autonomía Statútum elfogadása után a nevelés és az oktatás terén **független döntéshozatali joggal rendelkezik.***

Ez azt jelenti, hogy az oktatási rendszer megszervezése és ügyintézése a katalán regionális kormány feladata, éspedig az óvodától egészen az egyetemig, ami magába foglalja

- az oktatási intézmények szervezését (létrehozás, megszüntetés, finanszírozás),
- a megfelelő tanárok foglalkoztatását (az oktatási kompetenciákat felmérő felvételi vizsgák készítése, továbbképzések),
- kutatások és kísérleteket végzését az oktatás terén,
- a tartalmak és a curriculum (tanterv) kidolgozását.

Annak ellenére, hogy az oktatás a régió hatáskörébe tartozik, a spanyol alkotmány szerint egy közös oktatási alapot kell biztosítani, amelyet – függetlenül a régiótól – minden egyes spanyol iskolának be kell tartania.

A törvény szerint a katalán és a spanyol nyelvet az általános iskola minden szintjén tantárgyként kell tanítani (hetente 4 óra), a harmadik osztálytól pedig a többi tantárgy tannyelveként kell ezeket használni (egy tantárgy spanyol, kettő katalán nyelven). Az adott tantárgynál alkalmazott nyelv kiválasztása az iskolától függ, amely az adott nyelv tudásszintje, valamint az iskolatanács (Consell Escolar) – amely a szülők, a tanárok és a tanulók képviselőiből áll – határozata alapján dönt.

A katalán kormány keretében működő oktatási részleg az iskoláknak azt javasolta (csupán ajánlatról, és nem hivatalos rendeletről van szó), hogy az összes tantárgynál minél gyakrabban használják a katalán nyelvet, a spanyolt pedig csak ott, ahol tannyelvként van meghatározva.

A jogszabályok és ezzel együtt a katalán nyelv státuszának változása miatt a szülők és a tanárok viszonya/álláspontja is jelentősen megváltozott. Az említett társadalmi tényezők miatt az iskolákban érzékelhetően megnövekedett a katalán nyelv jelenléte, amire a statisztikai adatok is utalnak, a következménye pedig az lett, hogy Katalónia lakosságának nyelvi kompetenciája is javult.

1978-ban bevezették a „maximális katalonizáció” programját (a tannyelv a katalán, a spanyol csak tantárgy), s a kilencvenes évek végére javult is a helyzet, hi-

Manj kot en odstotek šol v Kataloniji pa izvaja program “minimalne katalonizacije”, po katerem se učni program v takih šolah izvaja v španskem jeziku, katalonski jezik nastopa samo kot učni predmet.

Zakon o jezikovni normi iz 1983. leta določa, da morajo vsi učitelji, ki poučujejo v šolah v Kataloniji, dobro znati oba jezika. Do tega leta znanje obeh jezikov ni bilo kriterij za zaposlitev. Prav nezadovoljivo znanje katalonskega jezika med učitelji je predstavljalo največjo oviro pri uspešnem uresničevanju zakona. Velika pozornost je bila posvečena jezikovnemu izpopolnjevanju učiteljev in zato je Inštitut za izobraževalno znanost (Institute for Educational Sciences) pri treh katalonskih univerzah začel s programom namenjenim učiteljem, ki so bili že zaposleni v šolah. Teh programov se je udeleževalo enormno število učiteljev (cca 20.000 letno), kar na nek način dokazuje njihovo neustrezno znanje katalonskega jezika. Poleg omenjenih programov, ki so bili predvsem jezikovno usmerjeni, pa so organizirali tudi posebne programe, kjer so učitelji spoznavali specifičnosti in posebnosti pedagoškega dela (posebne metode) v teh šolah. Pri tem je potrebno omeniti zelo pomembno vlogo raziskovalcev, ki so iskali nove inovativne strategije za strokovno usposabljanje osebja in za razvijanje različnih učnih gradiv.

Merila, ki so jih sprejeli, so vplivala na to, da se je povečalo število strokovno usposobljenih učiteljev za poučevanje katalonskega jezika.

Izobraževalna in jezikovna politika se uresničujeta tako v zasebnih kot javnih šolah. Kljub močni in pospešeni tendenci po odpiranju javnih šol, pa so posebno v Kataloniji še danes zelo prisotne zasebne šole. Pri tem je potrebno poudariti posebno vlogo zasebnih šol v Kataloniji v obdobju Francovega režima, kajti prisotnost katalonskega jezika v izobraževalnem procesu je bila izključno vezana na zasebne šole.

Čeprav je eden najpomembnejših ciljev izobraževanja v Kataloniji, kot zagotavlja pravna ureditev, usposobiti dvojezičnega posameznika, pa so razvili različne modele, v katerih sta katalonski oziroma španski jezik kot učna predmeta različno prisotna. V Kataloniji so naslednji tipi šol (glede na učni jezik):

- enojezične šole s katalonskim učnim jezikom;
- dvojezične šole s prevlado katalonščine;
- statične dvojezične šole;
- enojezične šole s španskim učnim jezikom.

Največji odstotek učencev obiskuje šole, kjer je učni jezik katalonščina, kar pomeni, da se največ otrok izobražuje v katalonskem jeziku. Pri tem pa je pomembno, da

szen a „maximális katalonizáció” programját, amelyben a katalán a tannyelv, az iskolák több mint nyolcvan százaléka alkalmazta. A többi iskolában a „közepes katalonizáció” programja folyik, amelynél először spanyol nyelven kezdődik a tanítás, majd fokozatosan bevezetik a katalánt is, mindaddig, amíg mind a két nyelv nem válik egyenrangúvá és a tanítási folyamatban egyenlő arányban képviseltté. A katalán iskolák kevesebb mint egy százaléka a „minimális katalonizáció” programját alkalmazza, amelynél az oktatás spanyol nyelven történik, a katalán nyelv pedig csak tantárgyként van jelen.

Az 1983-as nyelvi normalizációs törvény meghatározza, hogy minden tanárnak, aki valamelyik katalán iskolában tanít, alaposan ismernie kell mind a két nyelvet. A törvény meghozatala előtt a foglalkoztatásnál a nyelvismeret nem volt feltétel. Az említett törvény sikeres végrehajtásánál éppen a tanárok hiányos katalán nyelvtudása képezte a legnagyobb akadályt. Nagy figyelmet fordítottak a tanárok nyelvi továbbképzésére, ezért a Neveléstudományi Intézet (Institute for Educational Sciences) három katalán egyetemen bevezetett egy programot, amelyet a már alkalmazásban lévő tanárok számára alakítottak ki. A programban rengeteg tanár vett részt (évente kb. 20.000), ami valamiképp bizonyítja hiányos katalán nyelvismeretüket is. A már említett, főleg nyelvi programok mellett számos speciális tanfolyamot is szerveztek, amelyeken a tanárok megismerték a katalán iskolákban folyó pedagógiai munkát (a speciális módszereket). Itt meg kell említeni a kutatók igen fontos szerepét, akik a szakemberek képzésére és a különböző tananyag fejlesztésére új, innovatív stratégiákat kerestek.

*Az elfogadott kritériumok miatt megnövekedett
a katalán nyelv tanítására kiképzett tanárok száma is.*

Az oktatási és a nyelvpolitika mind a magán-, mind a nyilvános iskolákban is megvalósításra kerül. A nyilvános iskolák megnyitása iránti erős és fokozódó igény ellenére – különösen Katalóniában – még ma is számos magániskola működik. Itt hangsúlyozni kell, hogy Franco idejében a magániskolák különleges szerepet játszottak, hiszen a katalán nyelv az oktatási folyamatban kizárólag azok által volt jelen.

Annak ellenére, hogy Katalóniában – ahogy azt a jogszabályok biztosítják – az oktatás egyik legfontosabb célja a kétnyelvű egyén képzése, mégis olyan különböző módszereket fejlesztettek ki, amelyekben a katalán, illetve a spanyol nyelv mint tantárgy különböző módon van jelen. Katalóniában (a tannyelv szerint) a következő

imajo v vseh enojezičnih šolah kot obvezen predmet španski jezik in literaturo. V maloštevilnih šolah s španskim učnim jezikom ne upoštevajo diferenciacije glede na jezik in po predvidevanjih strokovnjakov naj bi te šole počasi izginile, kajti s tem, ko se ne upošteva pravice, da bi si katalonski učenci pridobili začetno izobraževanje v materinščini, je kršen zakon.

V statičnih dvojezičnih šolah obstajajo različni tipi. Najprej so to šole, v katerih učence diferencirajo glede na jezik, ki ga uporabljajo doma. V teh šolah učenci glede na jezik obiskujejo ločene oddelke in najprej se naučijo pisati in brati v jeziku, ki ga uporabljajo doma, postopoma se uvaja tudi drugi jezik ter tudi skupne ure oz. predmeti. V tretjem razredu so učenci različne materinščine skupaj, v istem oddelku pri večini predmetov. Na tej stopnji pa se pri nekaterih predmetih uporablja samo katalonski ali pa samo španski jezik. Tak pristop je prisoten bolj v zasebnih šolah. V nekaterih šolah pa se statični tip dvojezične šole nekoliko razlikuje od tipa, ki smo ga predstavili zgoraj. V teh šolah je učni jezik predvsem španščina, toda katalonski jezik je prav tako prisoten. V šolah ne izvajajo diferenciacije glede na jezik učenca. Kar se tiče vsebine kurikuluma se v Kataloniji pri vsakem predmetu - geografija, zgodovina, književnost, umetnost poučuje vsebine ki se nanašajo na katalonsko kulturo. Najprej se začnejo srečevati z bližnjo kulturo, torej s katalonsko, in se potem gre na drugo.

Ocenjuje se, da je dvojezično izobraževanje v Kataloniji uspešno. Uspeh pripisujejo katalonski oz. španski pozitivno zastavljeni jezikovni politiki, podpori vsega prebivalstva ter tipom dvojezičnega izobraževanja, ki poudarjajo vlogo katalonščine kot učnega jezika ter diferenciacijo pouka.

2.2. Primer Baskov

Baski živijo v dveh državah, v Španiji in v Franciji. V Španiji živijo v skrajnem zahodnem delu v Baskovski pokrajini, ki se deli v dve administrativni enoti - v Baskovsko avtonomno pokrajino ter v pokrajino Navarro. Del baskovske pokrajine pa leži v Franciji. V Baskovski avtonomni pokrajini živi približno 2.600.000 prebivalcev, v pokrajini Navarra pa približno 550.000 prebivalcev. Veliko prebivalcev se je zaradi ekonomskih vzrokov izselilo, predvsem v Južno Ameriko. Baski govorijo baskovski jezik, edini še živi neindoevropski jezik v Zahodni Evropi.

V Statutu Baskovske avtonomne pokrajine (1979) je zapisano, da sta španski in baskovski jezik postala uradna jezika. Zakon o normalizaciji uporabe baskovskega jezika, ki je bil sprejet kasneje (leta 1983) je omogočil učencem in staršem, da iz-

iskolatípusok működnek:

- egynyelvű iskolák katalán tannyelvvel,
- kétnyelvű iskolák a katalán nyelv dominanciájával,
- statikus kétnyelvű iskolák,
- egynyelvű iskolák spanyol tannyelvvel.

A tanulók legnagyobb arányban azokba az iskolákba járnak, ahol a tannyelv katalán, ami azt jelenti, hogy a legtöbb gyerek tanulmányait katalán nyelven folytatja. Ennél ki kell emelni, hogy minden egynyelvű iskolában a spanyol nyelv és irodalom kötelező tantárgyként szerepel. A kisszámú, spanyol tannyelvű iskolában a nyelv szerinti differenciálást nem veszik figyelembe, és a szakemberek véleménye az, hogy ezek az iskolák hamarosan eltűnnek. Annak a jognak figyelmen kívül hagyása ugyanis, hogy a katalán tanulók az alapképzést anyanyelvükön szerezhetik meg, törvénszegésnek minősül.

A statikus kétnyelvű iskolákból több típus létezik. Az elsők azok, ahol a tanulókat anyanyelvük alapján osztják szét. Ezekben az iskolákban a tanulók – nyelvhasználatuk szerint – külön osztályokba járnak, ahol először az otthonukban használt nyelven tanulnak meg írni és olvasni, majd fokozatosan bevezetik a másik nyelvet és a közös órákat, ill. tantárgyakat is. A harmadik osztálytól a különböző anyanyelvű tanulók a tantárgyak többségénél már egy osztályban tanulnak. Ezen a szinten azonban bizonyos tantárgyaknál csak katalán vagy csak spanyol nyelven folyik a tanítás. Ezt a megközelítést főleg a magániskolákban alkalmazzák. A másik, a most bemutatott statikus iskola típusától valamelyest eltérő iskolákban pedig a tannyelv főleg a spanyol, bár a katalán is erősen jelen van. Az ilyen típusú iskolákban nem ismerik a tanulók anyanyelve alapján történő differenciálást.

A Katalóniában alkalmazott curriculummal kapcsolatosan meg kell jegyeznünk, hogy minden egyes tantárgynál – földrajz, történelem, irodalom, művészet – a katalán kultúrához kapcsolódó tartalmakat tanítanak, és pedig úgy, hogy először a környezet kultúrájával, tehát a katalán kultúrával ismerkednek meg a tanulók, és csak ezek után térnek át a többire.

A katalán kétnyelvű oktatást a szakértők sikeresnek értékelik. A sikert a katalán, ill. a spanyol nyelvpolitika pozitív beállítottságának, a lakosság támogatásának és az olyan kétnyelvű oktatási típusoknak tulajdonítják, amelyek a katalán tannyelvűséget és az oktatás differenciálását segítik elő.

berejo jezik izobraževanja. Prav tako pa je postavil osnovo, da vlada oblikuje ustrezno dvojezično izobraževanje ter da sprejme ustrezne mehanizme, ki omogočajo jezikovno znanje učiteljev in da poskrbijo za izpopolnjevanje učiteljev. Zakonu je sledil dekret o dvojezičnosti (1983), ki je načrtal model dvojezičnega izobraževanja. Večina prebivalstva govori španski jezik, približno 24 odstotkov jih govori baskovski jezik. V pokrajini Navarro je parlament leta 1986 sprejel zakon, po katerem je v večjem delu pokrajine španski jezik uradni jezik, v severno-zahodnem delu pokrajine pa sta oba jezika - španski in baskovski - uradna jezika. Vsi v Navarri govorijo španski jezik, samo 10 odstotkov jih lahko govori baskovski jezik.

Začetki dvojezičnega izobraževanja segajo v oddaljeno preteklost. Ob koncu prejšnjega stoletja so v Bilbau lokalne oblasti odprle prvo šolo, v kateri so večino predmetov poučevali v baskovskem jeziku. Razvoj in razmah tega šolstva je bil prekinjen v obdobju diktature. Po razpadu diktature se je razvilo baskovsko gibanje in usmerilo svoje delovanje tudi na področje izobraževanja. V 80-tih letih se je znatno povečalo število otrok vpisanih v baskovske šole, kar pripisujejo povečanemu vplivu in delovanju baskovskega gibanja (ikastola). Z vzpostavitvijo politične avtonomije (1979) postane baskovski jezik sčasoma učni predmet v celotnem izobraževalnem sistemu, v zasebnih in v javnih šolah. Pomemben mejnik v razvoji izobraževanja pa predstavlja Zakon o baskovski javni šoli, ki je bil sprejet 1993.

Čeprav je Španija podpisala Evropsko listino o manjšinskih in regionalnih jezikih in jo ratificirala leta 2001, pa v publikaciji MERCATOR – Education o baskovskem jeziku v izobraževanju ² zasledimo, da so v zadnjih letih zmanjševali uradno podporo manjšinskemu jeziku, kar je prispevalo k nezadovoljstvu in ustvarjanju tenzij.

Danes v Baskiji delujejo različni modeli dvojezičnega izobraževanja, v katerega se posameznik vključi po svoji lastni želji (Zalbide 2007).

A: izobraževalni model, v katerem je baskovski jezik učni predmet;

B: model, v katerem pouk poteka delno v španskem in delno v baskovskem jeziku;

C: model, v katerem pouk poteka pretežno v baskovskem jeziku pri vseh predmetih.

2 MERCATOR-EDUCATION, Regional dossier Basque, Leeuwarden: 2004, 5.

2.2 A baszkok példája

A baszkok két országban élnek, és pedig Spanyolországban és Franciaországban. Spanyolországban a nyugati részen, Baszkföldön élnek, amely két közigazgatási egységre oszlik – a Baszk Autonóm Közösségre és Navarra tájegységre. A baszkok földjének egyik része Franciaországban terül el. Lélekszámuk körül belül 2.600.000, Navarrában pedig kb. 550.000 ember él. Gazdasági okok miatt korábban a lakosság jelentős része kivándorolt, főleg Dél-Amerikába. A baszk nyelvet beszélik, amely Nyugat-Európában az egyetlen még élő nem indoeurópai nyelv.

A Baszk Autonóm Közösség statútuma (1979) szerint a térség hivatalos nyelve a spanyol és a baszk. Az 1983-ban elfogadott, a baszk nyelv használatáról is szóló normalizációs törvény lehetőséget adott arra, hogy a tanulók szüleikkel maguk dönthessék el, melyik nyelven akarnak tanulni. A törvény egyúttal azt is meghatározta, hogy a kormány alakítson ki egy megfelelő kétnyelvű oktatást, és olyan mechanizmusokat fogadjon el, amelyek lehetővé teszik a tanárok nyelvi készségének kialakulását, és gondoskodnak a továbbképzésükről. A törvényt a kétnyelvűségről szóló rendelet (1983) követte, amely kialakította a kétnyelvű oktatás modelljét. A tárgyalt területen a lakosság többsége spanyolul beszél, és csak kb. 24 százaléka használja a baszk nyelvet. Navarrában a parlament 1986-ban elfogadott egy törvényt, amely szerint a térség túlnyomó részében a spanyol a hivatalos nyelv, a vidék északnyugati részén pedig mind a kettő, tehát a spanyol és a baszk nyelv. A spanyol nyelvet Navarra összes lakosa beszéli, a baszk nyelvet viszont csak 10 százalékuk. A kétnyelvű oktatás kezdete a távoli múltba nyúlik vissza. A múlt század végén Bilbaóban a helyi hatóság megnyitotta az első olyan iskolát, amelyben a tantárgyak többségét baszk nyelven tanították. Az ilyen jellegű oktatás fejlődését és lendületét megakasztotta a diktatúra megjelenése, de ennek összeomlása után kialakult a baszk mozgalom, amelynek tevékenysége az oktatás területére is kiterjedt. A 80-as években a baszk iskolákban jelentősen megnövekedett a tanulók száma, ami főleg a baszk mozgalom (ikastola) hatásának és tevékenységének az eredménye. A politikai autonómia kialakulásával (1979) a baszk nyelvet mint tantárgyat bevezették az egész oktatási rendszerben, a magán- és a nyilvános iskolákba. Az oktatás fejlődésének fontos mérföldkövét azonban az 1993-ban elfogadott, a baszk nyilvános iskolákról szóló törvény jelenti.

Habár Spanyolország aláírta és 2001-ben ratifikálta is a Regionális vagy kisebbségi nyelvek európai chartáját, a MERCATOR – Education folyóiratban a baszk nyelv oktatásban való szerepéről² azt olvashatjuk, hogy az utóbbi időben a kisebbségi

2 MERCATOR-EDUCATION, Regional dossier Basque, Leeuwarden: 2004, 5. old.

1. Izobraževalni model A:

V izobraževalnem modelu tipa A, ki ga obiskujejo predvsem učenci s španskim maternim jezikom, je poučevanje baskovskega jezika omejeno na poučevanje v okviru predmeta kot poučevanje drugega jezika (J2) - tri do pet ur tedensko. Jezikovni cilj tega izobraževanja je:

- razumeti baskovski jezik;
- biti usposobljen posredovati osnovno informacijo o preprostih stvareh v baskovskem jeziku;
- pridobiti pozitivno stališče do Baskov;
- pripraviti učenca, da lahko sodeluje v baskovskem okolju.

2. Izobraževalni model B:

V tem modelu se prepletata španski in baskovski jezik; imenujejo ga tudi "mešan model". Oba jezika, baskovski in španski, sta učna jezika, vsak s približno 50 odstotkov časa. Vsaka šola ima pravico, da se o odstotku posameznega jezika pri posameznih predmetih odloči sama. Jezikovni cilj tega izobraževanja je:

- da si učenci pridobijo ustrezno kompetenco v komunikaciji v baskovskem jeziku ter visoko stopnjo razumevanja;
- da lahko učenci nadaljujejo šolanje v baskovskem jeziku.

3. Izobraževalni model C:

V tem modelu pouk izključno poteka v baskovskem jeziku, španski jezik je v program vključen samo kot učni predmet, in sicer 3 do 5 ur tedensko. Čeprav je bil ta program prvotno namenjen predvsem otrokom z baskovsko materinščino in je bil tudi zasnovan kot "program jezikovnega ohranjanja", pa ga danes, predvsem zaradi spremenjene vloge in položaja baskovskega jezika, obiskuje tudi veliko otrok, katerih materni jezik je španščina. Prav zaradi tega se je tudi vloga in cilj izobraževalnega programa, ki ga izvajajo te šole, spremenila.

Kot navajajo sami se ta program za razliko od kanadskega modela (immersional p.) razlikuje v tem, da ga skupaj obiskujejo tako otroci z baskovskim jezikom kot J1 in otroci s španskim jezikom kot J1. Za ta model se odločijo seveda starši sami. Tako mešana sestava pa seveda ni značilna za model A in B.

Po podatkih največ učencev obiskuje model C (več kot polovica vseh), drugi model je model B (nekaj več kot 20 odstotkov učencev), medtem ko A model obiskuje najmanj učencev in tudi število teh se iz leta v leto zmanjšuje.

nyelv hivatalos támogatását folyamatosan csökkentették, ami elégedetlenség és feszültség kialakulását eredményezte.

Ma Baszkföldön különböző kétnyelvű oktatási modellek működnek, amelyekbe az egyén saját kívánsága szerint kapcsolódik be: (Zalbide 2007)

A: olyan modell, amelyben a baszk nyelv tantárgyként szerepel;

B: olyan modell, amelyben a tanítás részben spanyol és részben baszk nyelven folyik;

C: olyan modell, amelyben a tanítás minden tantárgynál főleg baszk nyelven folyik.

1. Az A oktatási modell:

Az A típusú oktatási modellben, amelynek keretében főleg a spanyol anyanyelvű tanulók látogatják az iskolát, a baszk nyelvet tantárgyként, azaz második nyelvként (J2) tanítják – hetente 3–5 órában. Az említett oktatás nyelvi célja:

- a baszk nyelv megértése;
- az egyszerű dolgokról való alapvető információk közvetítésének képessége baszk nyelven;
- a baszkok iránti pozitív hozzáállás kialakítása;
- a tanulót felkészíteni arra, hogy baszk környezetben is tudjon kommunikálni.

2. A B oktatási modell:

Ebben a modellben összefonódik a spanyol és a baszk nyelv; ezt „vegyes modellnek” is nevezik. Tananyelvként mind a kettő, tehát a baszk és a spanyol nyelv is szerepel, időben körülbelül 50–50 százalékban. Minden iskolának joga van dönteni arról, hogy milyen százalékban fogják az egyes tantárgyaknál használni az adott nyelvet. Az oktatás nyelvi céljai:

- – hogy a tanulók megszerezzék a megfelelő, baszk nyelvű kommunikációs készséget, magas szinten értsék a nyelvet;
- – hogy a tanulók tanulmányaikat baszk nyelven folytathassák.

3. A C oktatási modell

Ebben a modellben a tanítás kizárólag baszk nyelven folyik, a spanyol a programban csak tantárgyként szerepel, éspedig hetente 3–5 órában. Annak ellenére, hogy ez a program kezdetben a baszk anyanyelvű gyerekek számára készült, és „nyelv-megőrzési programként” tervezték, ma már számos spanyol anyanyelvű gyerek is

Zakonska ureditev dvojezičnega izobraževanja in s tem tudi razvoj dvojezičnega izobraževanja sta različna za vsako posamezno administrativno enoto baskovske dežele. Največjo družbeno težo in pomen ima dvojezično izobraževanje v Baskovki avtonomni pokrajini. V pokrajini Navarra ali pa v francoskem delu baskovske pokrajine je položaj nekoliko drugačen.

V Baskovski avtonomni pokrajini omenjene tipe dvojezičnega izobraževanja zagotavlja zakonska ureditev. Starši imajo pravico, da se sami odločijo, v kateri tip dvojezične šole bodo vpisali svojega otroka. V nekaterih predelih pa starši nimajo vedno možnosti izbire, včasih se morajo odločati tudi med zasebno ali javno šolo. Na primer, v predelu Navarre so samo v nekaterih predelih javne dvojezične šole, v drugih predelih pa je možno obiskovati samo zasebne dvojezične šole.

V francoskem delu Baskovske pokrajine dvojezična šola ni urejena z zakonom in zato je organizacija poučevanja baskovskega jezika odvisna predvsem od pobud posameznih šol (ne glede na to, ali so to javne ali zasebne šole). Število učencev, ki obiskujejo omenjene tipe šol, se je v zadnjih letih zelo povečalo. V francoskem predelu baskovske pokrajine je položaj nekoliko drugačen in večina najmlajših otrok (3-5 let) se izobražuje pretežno v francoskem jeziku (80%), ostali pa imajo baskovski jezik kot predmet oziroma obstaja celo možnost, da imajo nekateri polovico predmeta v baskovskem jeziku in polovico v francoskem. Samo pri manjšini (približno 5 odstotkih) otrok pa je izobraževanje samo v baskovskem jeziku. Pri starejših otrocih je ta situacija z vidika prisotnosti baskovskega jezika še nekoliko slabša, kajti večina se jih izobražuje samo v francoskem jeziku in samo nekaj odstotkov (približno 5) jih ima baskovski jezik kot predmet. Še manjši odstotek pa je tistih učencev, ki se izobražuje samo v baskovskem jeziku. Tak položaj gre pripisati dejstvu, da baskovski jezik ni priznan kot uradni jezik, edini uradni jezik je francoščina.

Baskovski jezik je prisoten tudi v kasnejšem izobraževanju, tudi na univerzitetnem nivoju - na primer od 59. 000 študentov, ki so študirali na eni od javnih univerz Baskovske avtonomne pokrajine, jih je 15 odstotkov študiralo v baskovskem jeziku. Pri prikazovanju podatkov o poučevanju baskovskega jezika je potrebno omeniti poučevanje baskovskega jezika za odrasle. Obstajajo javne in zasebne šole, v katerih so se izoblikovali posebni programi in metode za poučevanje odraslih, ki jim je baskovski jezik materinščina, a je zaradi šolanja v španskem ali francoskem jeziku ne obvladajo dobro pisno ali ustno in se želijo v svoji materinščini izpopolniti. Baskovska uradna politika pospešuje, koordinira in zagotavlja izobraževalno pomoč šolam, kjer se baskovski jezik poučuje za odrasle. Obstaja tudi posebna organizacija, imenovana HABE (Inštitut za opismenovanje starejših v baskovskem jeziku), ki skrbi za izobraževalna gradiva, izdelavo pripomočkov učiteljem in izdajo poseb-

látogatja. Ennek fő oka mindenekelőtt a baszk nyelv megváltozott szerepe és helyzete, ami miatt az említett iskolák oktatási programjának szerepe és célja is egészen más lett.

Saját elmondásuk szerint a kanadai modellel (immersional p.) ellentétben ebben a programban a baszk nyelvet J1-ként és a spanyol nyelvet J1-ként tanuló gyerekek egyaránt részt vesznek. Arról, hogy a gyerek melyik modellben vesz részt, a szülők döntenek. Az itt felvázolt vegyes összetétel az A és a B modellekben természetesen nem található meg.

Az adatok szerint a legtöbb tanuló a C modellt látogatja (több mint a fele), a második helyen a B modell van (valamivel több mint 20 százalék), legkevesebben pedig az A modellt választották, és a számuk évről évre csökken.

Baszkföldön a kétnyelvű oktatásra és annak fejlődésére vonatkozó jogszabályok minden közigazgatási egységben különbözőek. A kétnyelvű oktatásnak a Baszk Autonóm Közösségben van a legnagyobb társadalmi súlya és jelentősége. Navarrában vagy a baszk régió francia részében a helyzet némiképp eltérő.

A kétnyelvű oktatás fent említett típusait a Baszk Autonóm Közösségben a törvény biztosítja. A szülőknek joguk van arra, hogy maguk döntsék el, a kétnyelvű iskola melyik típusába íratják be a gyereküket. Néhány térségben azonban nincs mindig ilyen választási lehetőségük, sőt néha a magán- vagy az állami iskola között kell dönteniük. Például nyilvános kétnyelvű iskola csak Navarra néhány részében működik, a többiben a gyerekeket csak a kétnyelvű magániskolákba lehet beíratni.

Baszkföld francia részén a kétnyelvű oktatás nincs törvényileg rendezve, ezért a baszk nyelv tanítása főleg az adott iskola kezdeményezéseitől függ (függetlenül attól, hogy nyilvános vagy magániskoláról van szó). Az említett iskolatípust látogató tanulók száma az utóbbi években lényegesen megnövekedett. Baszkföld francia részén a helyzet némileg eltérő, itt a legkisebb gyerekek (3–5 év) többsége túlnyomó részben francia nyelven tanul (80%), a többiekénél pedig a baszk nyelv tantárgyként van jelen, illetve fennáll az a lehetőség, hogy a tantárgyak egyik felénél a baszk, a másiknál pedig a francia nyelvet használják. Kizárólag baszk nyelven csak a tanulók csekély része (kb. 5 százaléka) tanul. Az idősebb gyerekeknél a helyzet valamivel rosszabb, hiszen a többség képzése csak francia nyelven történik, és a baszk nyelvet mint tantárgyat csak kevesen (kb. 5 százalék) tanulják. Még kevesebben vannak azok, akik az iskolában csak baszk nyelven tanulnak. Ez a helyzet annak a ténynek köszönhető, hogy a baszk nyelvet nem ismerik el hivatalos nyelvként, az egyetlen hivatalos nyelv a francia.

nega časopisa, s katerim se pospešuje zanimanje in uporaba baskovskega jezika. 164 zasebnih in javnih šol sodeluje z omenjenim inštitutom.

Za izboljšanje jezikovnega znanja učiteljev je baskovska vlada začela uvajati posebne tečaje, na katerih se učitelji izpopolnjujejo v baskovskem jeziku. Po končanem uspešno opravljenem tečaju (po izpitu) dobijo potrdilo o jezikovni usposobljenosti za poučevanje v baskovskem jeziku. Poudariti je potrebno, da v začetku uvajanja modelov dvojezičnega izobraževanja (tako v javni kot privatni šoli), ko se je začel v učni program uvajati baskovski jezik, večina učiteljev (okoli 95 odstotkov) ni obvladala baskovskega jezika. Na področju izobraževanja so postopoma naredili zelo velik napredek.

*Poleg jezikovnega usposabljanja za učitelje pa je velika pozornost posvečena **pripravi vseh oblik učnih pripomočkov za učence in učitelje**, za kar vlada zagotavlja finančna sredstva.*

Čeprav je bil storjen zelo velik napredek v organizaciji dvojezičnega šolstva in pa v skrbi za izboljšanje jezikovnega nivoja baskovskega jezika, pa ta napredek v kompetenci baskovskega jezika še ni prenesen v družbeno uporabo na tak nivo, da bi se baskovski jezik lahko uporabljal na vseh nivojih posameznikovega in družbenega življenja, torej za dvojezičnost na institucionalni ravni niso še ustvarjeni pogoji. Vsekakor pa je zastavljena politika ohranjanja baskovskega jezika skozi različne modele ter uvajanje najrazličnejših oblik promocije baskovskega jezika (tečaji za učitelje, odrasle...) primer dobre prakse, ki bo dolgoročno brez dvoma pripeljal do revitalizacije baskovskega jezika, kar pomeni, da se bo uporabljal v vseh domenah zasebnega in javnega življenja.

3. Dvojezično/večjezično izobraževanje na Finskem

Na Finskem obstaja velika tradicija za ohranjanje manjšinskih jezikov: gre za švedski jezik in za Sami jezik (laponski). Finska ustava, ki je v uveljavi od 1. marca 2000 določa dva uradna jezika- finščino, ki se uporablja v 92 odstotkov prebivalstva ter švedščino, ki jo uporabljajo samo v 6 odstotkov. Tudi za pridobitev finskega državljanstva je potrebno znanje dveh jezikov, ki se ga dokazuje s posebnim izpitom (Nationality Act (359/2003)).

A spanyol részen a baszk nyelv az oktatásban az egyetemi szinten is jelen van. A baszk autonóm terület egyik állami egyetemén az 59.000 hallgató közül 15 százalék baszk nyelven folytatta tanulmányait.

A baszk nyelv tanítására vonatkozó adatok bemutatásánál meg kell említeni a felnőttek nyelvi oktatását is. Létezik néhány állami és magániskola, amelyekben külön programokat és módszereket alakítottak ki azon baszk anyanyelvű felnőttek oktatására, akik spanyol vagy francia nyelvű iskoláztatásuk miatt baszk nyelven gyengébben tudnak írni vagy beszélni, és ezen javítani szeretnének. A baszk hivatalos politika azoknak az iskoláknak, ahol a baszk nyelvet felnőtteknek is tanítják, serkenti, irányítja, valamint biztosítja az oktatási támogatást. Létezik egy külön szervezet is, az úgynevezett HABE (az idősebbek baszk nyelvoktatását végző intézet), amely gondoskodik az oktatási anyagokról, a tanárok segédeszközeiről és egy külön folyóirat kiadásáról, amellyel elősegíti a baszk nyelv iránti érdeklődést és a baszk nyelv használatát.

A tanárok nyelvi készségének javítása érdekében a baszk kormány külön tanfolyamokat indított, amelyeken a tanárok tökéletesítik baszk nyelvtudásukat. A tanfolyam eredményes befejezése (vizsga) után igazolást kapnak arról, hogy baszk nyelven is képesek tanítani. Hangsúlyozni kell, hogy a kétnyelvű oktatási modellek bevezetése elején (állami és magániskolákban egyaránt), amikor a tantervbe a baszk nyelvet is elkezdték bevezetni, a tanárok többsége (kb. 95 százaléka) nem beszélte a baszk nyelvet. Az oktatás terén azonban fokozatosan jelentős fejlődést és szép eredményeket értek el.

*A tanárok nyelvi képzése mellett **nagy figyelmet fordítanak a különböző segédeszközök biztosítására is a tanulók és a tanárok részére, aminek anyagi támogatásáról a kormány gondoskodik.***

Bár a kétnyelvű oktatás megszervezésénél és a baszk nyelvi színvonal javításánál nagyon komoly előrelépés észlelhető, de ami a baszk nyelvi kompetenciát illeti, ez az eredmény a társadalomba még nem került át olyan mértékben, hogy használni lehetne az egyéni és a társadalmi élet minden szintjén, tehát az intézményes szintű kétnyelvűséghez a feltételek még nem adóttak. Ennek ellenére elmondható, hogy a baszk nyelv megőrzését szolgáló politikakülönböző modellek segítségével, valamint számos promóciós tevékenységgel (tanfolyamok a tanárok, felnőttek részére...) minden bizonnyal egy jó gyakorlat példája, amely hosszú távon a baszk nyelv

Na Finskem »de jure« ni švedske manjšine, so le švedsko govoreči Finci. Finska manjšinska politika temelji na dvojezičnosti in se primarno nanaša na švedsko govoreče Fince. Na osnovi jezikovne strukture območij so občine opredeljene kot enojezične ali dvojezične. Občina je dvojezična, če vsaj 8 odstotkov ali 3000 njenih prebivalcev govori manjšinski jezik, sicer je občina enojezična. Status občine se spremeni- dvojezična postane enojezična, če se delež govorcev manjšinskega jezika spremeni- pade pod 6 odstotkov (Karjalainen 1993: 191-199).

Dvojezičnost oziroma enojezičnost občine določa država vsakih deset let na osnovi popisa in je zlasti pomembna zaradi zagotavljanja dvojezične administracije, kajti poslovanje morajo zagotavljati v obeh jezikih. Poseben zakon določa pogoje o znanju švedščine in finščine za državne uradnike. V dvojezični občini morajo manjšinski jezik znati na pogovornem in pisnem nivoju, v enojezični občini pa zadošča samo razumevanje »drugega jezika«, le sodniki morajo tudi »drugi jezik« tudi govoriti. Za nižje uradnike so ti pogoji milejši. Za delovna mesta v državni upravi so Švedom težje dosegljiva, kajti za višje položaje je obvezen pogoj odlično obvladanje finščine.³ Imajo posebne centre, kjer se izvajajo testi znanja jezika.

*Ustava Finske iz leta 2000 posebej omenja tudi
še dve manjšinski skupnosti - **Sami** in **Romi**.*

Jezik poučevanja je določen glede na materni jezik otroka. Šole s švedskim učnim jezikom so ločene od finskih, gre pa za šole na vseh stopnjah izobrazbe, tudi na stopnji predšolskega varstva. Občina mora zagotoviti posebno osnovno šolo. Če zbere vsaj 13 učencev, govorcev manjšinskega jezika (švedščine ali finščine). Pri srednjih šolah je meja 90. oz v posebnih primerih 40. Zakon omogoča tudi ustanavljanje zasebnih šol, ki pa so največkrat financirane s strani države. Švedščina je obvezen učni predmet za vse finsko govoreče šolarje v višjih razredih osnovne šole in v srednji šoli. Do leta 2004 je bila tudi obvezen predmet pri maturi, ukinitev tega pa je povzročila tudi nezadovoljstvo v švedski skupnosti, kajti s tem lahko pride do marginalizacije švedščine v finski družbi. Znanje švedščine ima za Fince predvsem ekonomski motiv, izboljšuje jim zaposlitvene možnosti. Åbo akademija v Turkuju je edina univerza na Finskem, kjer potekajo vse dejavnosti izključno v švedščini, so pa še nekatere visoke šole v Helsinkih – tehnična univerza, umetniška akademija, ki

3 O tem več Modeen, T. (1999) The constitutional rights of the Swedish- speaking minority in Finland. Europa ethnica, 56,3-4, 125-134.

revitalizációjához vezet, azaz ahhoz, hogy használható lesz a magán- és a közélet minden területén.

Kétnyelvű/többsnyelvű oktatás Finnországban

Finnországban a kisebbségi – a svéd és a számi – nyelvek megőrzése erős hagyományon alapul. A finn alkotmány, amely 2000. március 1-jétől van érvényben, két hivatalos nyelvet határoz meg: a finn nyelvet, amelyet a lakosság 92 százaléka használ, és a svédet, amelyet csak 6 százaléka beszél. A finn állampolgárság megszerzéséhez is kötelező mind a két nyelv ismerete, amelyet külön vizsgával kell igazolni (Nationality Act 359/2003).

Finnországban „de jure” nem létezik svéd kisebbség, hanem kizárólag svédül beszélő finnek. A finn kisebbségi politika a kétnyelvűségen alapul, és elsődlegesen a svédül beszélő finnekre vonatkozik. A területek nyelvi összetétele alapján a tájegységek lehetnek egynyelvűek vagy kétnyelvűek. Kétnyelvűek abban az esetben, ha a lakosság legalább 8 százaléka, illetve 3000 személy beszéli a kisebbségi nyelvet, máskülönben a területet egynyelvűként határozzák meg. A terület státusza abban az esetben változik meg – a kétnyelvűből egynyelvű lesz –, ha a kisebbségi nyelvet beszélők aránya megváltozik, azaz 6 százalék alá csökken (Karjalainen 1993: 191-199).

Az adott terület két-, illetve egynyelvűségét az állami tízévente határozza meg, éspe dig a népszámlálás alapján, ami különösen a kétnyelvű ügyvitel biztosítása szempontjából fontos. Az állami tisztviselők számára a svéd és a finn nyelv ismeretének feltételeit egy külön törvény határozza meg. Kétnyelvű területen a kisebbségi nyelvet kommunikációs és írásbeli szinten kell tudniuk, egynyelvűben pedig elegendő az ún. „másik nyelv” megértése. Kivételnek csak a bírók számítanak, akiknek a „mások nyelvet” beszélni is kell tudni. Alacsonyabb rangú tisztviselők számára ezek a feltételek valamivel enyhébbek. A svédek számára a közigazgatási munkahelyek nehezebben elérhetők, mivel a magasabb pozíciók betöltéséhez kötelező a finn nyelv kiváló ismerete.³ A nyelvtudás felmérését speciális központokban végzik.

3 O tem več Modeen, T. (1999) The constitutional rights of the Swedish-speaking minority in Finland. *Europa ethnica*, 56, 3–4, 125–134. old.

so dvojezične. Številne visokošolske ustanove pa omogočajo opravljanje obveznosti v švedskem jeziku (pravna fakulteta).

Poseben primer je območje s švedsko manjšino na Finskem Ålandsko otočje, ki je z močno avtonomijo močno ohranilo švedski značaj. Švedski značaj otokov se ohranja s pravili o uporabi jezika, z izobraževanjem, z regionalnim »državljanstvom« in s pridobivanjem lastnine na otokih.

Na otokih je švedščina edini uradni jezik, čeprav lahko finsko govoreči prebivalci pred sodiščem uporabljajo finščino. V vseh uradnih komunikacijah pa se v provinci uporablja švedščina.

Učni jezik v šolah na Ålandskem otočju je švedščina, medtem ko finščina ni niti obvezen predmet v osnovnih šolah. Prebivalci imajo posebno »regionalno državljanstvo. Pogoji za pridobitev (za finske državljane) je petletno neprekinjeno bivanje na otokih ter zadostno znanje švedščine. To regionalno državljanstvo jim omogoča kandidirati na volitvah za alandski parlament, za nakup nepremičnin ter pravico za lastništvo podjetja na otokih.

O Samih se uradno dolgo let ni govorilo, v preteklosti so jih imenovali Laponci, čeprav ima izobraževanje, v katerega so vključeni Sami dolgoletno tradicijo. Izobraževanje je bilo vedno del vsakdanjega življenja in v organizaciji cerkve. Obstojajo dokazi, da je bil Sami jezik v uporabi že v konec 18. stoletja. Prvi učitelj, ki je poučeval v sami in finskem jeziku je začel svojo kariero že leta 1902.

Do leta 1950 so imeli 2 tipa šol: državne in cerkvene šole. Prisotnost sami jezika v šolah je bila največkrat rezultat učiteljevega osebnega nasprotovanja željam in zahtevam oblasti, da poteka izobraževanje samo v finskem jeziku. Rezultat boja za finsko neodvisnost je bilo tudi nasprotovanje prisotnosti sami jezika v izobraževanju. Prav nasprotovanje uradnih struktur rabi Sami jezika v izobraževanju je botrovalo, da so nekateri duhovniki in učitelji uporabljali Sami jezik in tako pripomogli, da se je jezik ohranil.

Po 1. svetovni vojni je obstojala samo ena izobraževalna institucija, kjer se je poučeval Sami jezik. V 70 letih prejšnjega stoletja je bilo veliko diskusij posvečenih spremembam poučevanja oz. izobraževanja v sami jeziku, nastalo je veliko predlogov, ki pa niso prinesli sprememb v zakonodaji in tudi ne v praksi.

V 80. in 90. letih (prav tako prejšnjega stoletja) je bilo sprejetih več ukrepov, ki so vplivali na spremembe v položaju sami jezika kot učnega jezika od osnovne šole pa

*A 2000-ben elfogadott finn alkotmány további két kisebbségi közösséget is említ: **a számikat és a romákat.***

Finnországban a kétnyelvű területeken a tannyelvet a gyermek anyanyelve alapján határozzák meg. A svéd és a finn tannyelvű iskolák el vannak különítve egymástól, és ez az oktatás minden szintjére vonatkozik, az óvodai nevelésre is. Amennyiben sikerül összegyűjteni legalább 13, a kisebbségi nyelvet beszélő (svéd vagy finn) tanulót, speciális általános iskolát kell biztosítani. A középiskoláknál ez a határ 90, ill. külön esetekben 40 tanuló. A törvény lehetővé teszi magániskolák létrehozását is, amelyeket azonban leggyakrabban az állam pénzel. Az általános iskola felső tagozata és a középiskola összes finn nyelvet beszélő tanulójának számára a svéd nyelv kötelező tantárgy. 2004-ig kötelező tantárgy volt az érettségi vizsgán is. Megszüntetése a svéd közösségben komoly elégedetlenséget okozott, mivel ez a finn társadalomban a svéd nyelv marginalizálódásához vezethet. A finnek számára a svéd nyelv ismerete elsősorban gazdasági előnyöket jelent, hiszen javítja foglalkoztatási lehetőségeiket. Az Åbo akadémia Turkuban az egyetlen olyan egyetem Finnországban, ahol az összes tevékenység kizárólag svéd nyelven folyik, emellett pedig Helsinkiben van még néhány kétnyelvű főiskola is, mint például a műszaki egyetem és a művészeti akadémia. Számos felsőoktatási intézményben azonban a hallgatók tanulmányaikat svéd nyelven is folytathatják (jogi egyetem).

Speciális eset Finnország egyik svéd kisebbség által lakott területe, az Åland-szigetek, amely szilárd autonómiájával meg tudta őrizni svéd jellegét, és pedig a nyelvhasználatra vonatkozó külön szabályokkal, oktatással, regionális „állampolgársággal” és szabályozott ingatlanvásárlással.

A szigeteken az egyedüli hivatalos nyelv a svéd, bár a finnül beszélő lakosság a bíróságon használhatja saját nyelvét is. Valamennyi hivatalos kommunikációban azonban kizárólag a svéd nyelvet alkalmazzák.

Az Åland-szigeteki iskolák tannyelve a svéd, míg az általános iskolákban a finn nyelv még csak nem is kötelező tantárgy. A lakosságnak különleges „regionális állampolgársága” van. Ennek megszerzéséhez (a finn állampolgárok számára) az ötéves folyamatos ott-tartózkodás és a svéd nyelv megfelelő ismerete a feltétel. A regionális állampolgárság lehetővé teszi számukra az åland parlamenti választáson való jelöltetést, az ingatlanvásárlást és saját vállalkozás indítását a szigeteken. A számikról – vagy ahogy a múltban nevezték őket, a lappokról – évekig nem beszéltek hivatalosan, pedig az oktatásnak, amelyben részt vesznek, már hosszú hagyománya van. Az oktatás, amely az egyház szervezésében folyt, mindig is része volt

do višje srednje šole. Cilj dvojezičnega izobraževanja, v katerega je vključen sami jezik je, da usposobijo posameznika za rabo dveh jezikov na funkcionalni ravni (funkcionalna dvojezičnost). Stališče ureditve izobraževanja je, da vloga sami jezika kot učnega jezika promovira znanje jezika mnogo bolje in bolj enostavno kot pa enostavno samo učenje jezika. To pomeni, da vloga sami jezika kot učnega predmeta ni dovolj za zagotavljanje dvojezičnosti.

Tako se je šele v zadnjih desetletjih razvila prava oz. ustrezna manjšinska zakonodaja, ki zadeva Samije. V letu 2004 sprejet Zakon o samijskih jezikih, ki predstavlja zaščito jezika – uporaba pred sodišči in drugimi uradnimi organi. V ustanovah Samijev- šolah in podjetjih imajo absolutno pravico do uporabo svojega jezika.

Samijski jezik je postal uradni del učnih načrtov v 70 letih 20.stol. Sprva je bil samijski jezik poučevan samo v nekaterih krajih, kasneje je postal del učnega načrta v vseh osnovnih in srednjih šolah.. Tako se učenci s samijskim jezikom kot J1 lahko izobražujejo v svoji materinščini. Možno pa je tudi izbrati samijski jezik kot učni predmet. Od začetka uvajanja samijskega jezika v šole pa do danes, se je število zelo močno povečalo (število učence s samijskim jezikom kot učnim jezikom je približno 600). Na to vpliva tudi povečan obseg sredstev, ki jih za to zagotavlja država. Samijsščino se poučuje tudi na nekaterih šolah izven tako imenovanega območja, ki ga naseljujejo Sami. Samijski jezik je uveljavljen tudi kot jezik na maturi. Uvajanje samijskega jezika na vse stopnje pa močno ovira pomanjkanje ustreznega kadra.

mindennapi életüknek. Számos adat igazolja, hogy a számi nyelv már a 18. század végén használatban volt. Az első tanár, aki számi és finn nyelven tanított, pályafutását a távoli 1902-ben kezdte el.

1950-ig két iskolatípust alkalmaztak: állami és egyházi iskolákat. A számi nyelv jelenléte az iskolákban nagyrészt annak volt az eredménye, hogy a tanár személyesen ellenezte a hatalom kizárólag finn nyelvű oktatás iránti kívánságait és követelményeit. A finn függetlenségi harc egyik eredménye volt a számi nyelvoktatás ellenzése is. A formális struktúrák eme ellenzése azonban azt eredményezte, hogy néhány lelkész és tanár a tanításban mégis a számi nyelvet használta, és ezzel jelentősen hozzájárult a nyelv megőrzéséhez.

Az 1. világháború után a számi nyelvet csak egy oktatási intézményben tanították. A számi nyelvű tanítás, ill. oktatás módosítása a múlt század 70-es éveiben számos vita témáját képezte, született is néhány javaslat, amelyek azonban sem a törvényhozásban, sem a gyakorlatban nem hoztak változást.

Az elmúlt század 80-as és 90-es éveiben is több intézkedést fogadtak el, amelyek megváltoztatták a számi nyelv mint általános iskolai és felsőoktatási tantárgy helyzetét. A számi nyelvet is magába foglaló kétnyelvű oktatás célja a két nyelv funkcionális szintű elsajátítása (funkcionális kétnyelvűség). Az oktatásszervezés álláspontja, hogy a számi nyelv tannyelvként a nyelv ismeretéhez sokkal többel járulhat hozzá, mint ha azt egyszerű tanulással sajátítanak el. Ez azt jelenti, hogy a kétnyelvűség biztosítására a számi nyelv szerepe tantárgyként nem elégséges.

A számi közösségre vonatkozó kisebbségi törvényt csak az utóbbi évtizedekben fogadtak el. 2004-ben elfogadták a számi nyelvtörvényt, amely a nyelv védelmét szolgálja – a bíróság és egyéb hivatalos szervek előtti használatról. A számi intézményekben – iskolákban és intézményekben – abszolút joguk van a saját nyelv használatára.

A 20. század 70-es éveiben a számi nyelv hivatalosan is a tantervek része lett. Kezdetben a nyelvet csak néhány helyen tanították, később pedig bevonták az összes általános és középiskola tantervébe. Így a számi nyelvet első nyelvként tanuló diákok tanulmányaikat anyanyelvükön folytathatják, emellett a számi nyelvet tantárgyként is lehet tanulni. A számi tannyelvű diákok száma a kezdetektől a mai napig jelentősen megnövekedett (jelenleg kb. 600-an vannak). Ezt többek közt az állam megnövekedett anyagi támogatása is befolyásolta. A számi nyelvet más, nem számik lakta területeken is tanítják, és érettségi nyelvként is jól bevált. A számi nyelv minden szinten való bevezetését azonban akadályozza a megfelelő szakemberek hiánya.

4. Zaključek

Na osnovi pregledanega gradiva, ki se nanaša na dvojezično izobraževanje v Španiji in na Finskem ugotavljamo, da v obeh državah izvajajo različne modele. Enotni model ne obstaja, potrebno je upoštevati specifičnosti manjšinske skupnosti, njenega jezika in njenega položaja v družbi. Prav zaradi teh dejstev so se v Evropi razvili različni modeli oziroma tipi dvo/ večjezičnega izobraževanja, v katere so vključeni pripadniki manjšin. Tudi cilji različnih modelov so z vidika posameznika in družbe različni. Vsak izmed njih pa je rezultat številnih družbenih in političnih kazalcev. Tako že samo poimenovanje "dvo/večjezično izobraževanje" skriva v sebi različno organizacijo, vsebino in cilje ter komu je namenjeno - ali samo pripadnikom manjšine ali tudi večine in kakšna je vloga manjšinskega jezika v njem.

Pri analizi izbranih raziskav smo sledili vprašanju, ki smo si jih postavili: Zakaj dvo/večjezično izobraževanje? Katere so prednosti in katere so pasti različnih modelov dvojezičnega izobraževanja? Kako se izobraževalni sistemi oz. izobraževalni modeli vključujejo in odgovarjajo izzivom globalne večjezične družbe? Manjšinski jeziki – ali so del jezikovne politike države? Kaj zaznamuje uspešnost posameznih modelov dvo/večjezičnega izobraževanja?

Literatura poudarja, da je uspešna dvojezična šola – ne glede kateri nivo obravnavamo lahko le, če ima podporo najširšega okolja in jo sprejemajo tako pripadniki večine in manjšine ter se zanjo tudi prostovoljno odločajo.

Če je cilj uspešnega dvojezičnega izobraževanja dvojezični posameznik, je pri zastavljanju/oblikovanju modela oziroma modelov potrebno upoštevati etnolingvistično vitalnost manjšinskih jezikov in na osnovi teh zaključkov zastaviti strategijo, ki bi vključevala ne samo izbiro ustreznega modela oziroma modelov, ampak bi vključevala tudi oblikovanje/ načrtovanje vseh kazalcev, ki vplivajo na izvedbo modela (na primer izobraževanje učiteljev v jeziku narodnih skupnosti, kontinuirano izpolnjevanje tako v jeziku kot v metodiki poučevanja, uvajanje programov za učitelje, ki poučujejo v dvojezični šoli, priprava ustreznih gradiv, oblikovati promocijo (z načrtovano strategijo) učenja/ znanja jezika narodne skupnosti za večino in za manjšino, ...)

4. Zárszó

A spanyolországi és a finnországi kétnyelvű oktatásra vonatkozó anyag átvizsgálása alapján megállapíthatjuk, hogy mind a két országban különböző modelleket alkalmaznak. Egységes modell nem létezik, hiszen figyelembe kell venni a kisebbségi közösségek, nyelvük és a társadalomban elfoglalt helyzetük specifikumait. Az említett tényezők miatt Európában különböző két-/többsnyelvű oktatási modelleket, illetve típusokat dolgoztak ki, amelyekbe bevonták a kisebbségek tagjait is. A modellek céljai az egyén és a társadalom szempontjából ugyan eltérnek egymástól, de mindegyik számos társadalmi és politikai jellemző eredménye. Így már önmagában a „két-/többsnyelvű oktatás” megnevezés mögött is különböző tények rejlenek, mint például a szervezés, a tartalmak, a célok, az, hogy kinek a számára hozták létre – csak a kisebbség tagjai vagy a többségi nemzet részére is –, valamint milyen benne a kisebbségi nyelv szerepe.

A kiválasztott kutatások elemzésénél az alábbi, általunk felvetett kérdéseket követjük: Miért legyen vagy ne legyen kétnyelvű/többsnyelvű az oktatás? Melyek a különböző kétnyelvű oktatási modellek előnyei és buktatói? Az oktatási rendszerek, ill. modellek miként kapcsolódnak be a társadalomba, és mennyire felelnek meg a globális többsnyelvű társadalom kihívásainak? A kisebbségi nyelvek része-e az állam nyelvpolitikájának? Mi jellemzi egy adott két-/többsnyelvű modell eredményességét?

A szakirodalom hangsúlyozza, hogy a kétnyelvű iskola – függetlenül attól, melyik szintről van szó – csak abban az esetben lehet eredményes, ha élvezzi a legtagabb környezet támogatását, elfogadják azt mind a többségi, mind a kisebbségi nemzet tagjai, és az iskolába való beiratkozásnál a nyelveket saját maguk választhatják meg.

Amennyiben a sikeres kétnyelvű oktatás célja a kétnyelvű egyén, akkor a modell, ill. modellek tervezésében/kialakításában figyelembe kell venni a kisebbségi nyelvek etnolingvisztikai vitalitását is, és ezen következtetések alapján olyan stratégiát kell felállítani, amely nemcsak a megfelelő modell, ill. modellek kiválasztását kapcsolja be, hanem a modell kivitelezését befolyásoló mutatók kialakítását/tervezését is (például a tanárok nyelvi és módszertani továbbképzését, programok bevezetését a kétnyelvű iskolák tanárai számára, a megfelelő anyag előkészítését, a kisebbségi nyelvtanulás/nyelvismeret promóciójának kialakítását (tervezett stratégiával) a többségi és a kisebbségi nemzet számára stb.)

LITERATURA:

- Ankar, O. (2000) University Education in a Bilingual Country: The Case of Finland . In: Higher Education in Europe. Routledge , Taylor & Francis Group 25, 4 , 499 - 506 .
- Baker, C. (1988) Key issues in bilingualism and bilingual education. Clevedon: Multilingual Matters.
- Baker, C. (1993) Foundation of bilingual education and bilingualism. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cenoz, J. (ed) (2008) Teaching through Basque. Achievements and Challenges. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cummins, J. (1979) Linguistic interdependence and the educational development in bilingual children. Review of Educational Research 49, 222-251.
- Cummins, J. (1984) Bilingualism and Special Education: Issues in Assessment and Pedagogy. Clevedon: Short Run Press.
- Karjalainen, E. (1993) Swedish-speaking population as an ethnic group in Finland. V : Geografija in narodnosti. Ljubljana, Inštitut za geografijo Univerze v Ljubljani. Geographica Slovenica, 24, str. 191-199.
- MERCATOR-EDUCATION. (2004) Regional dossier Basque. Leeuwarden: Fryske Akademie.
- Modeen, T. (1999) The constitutional rights of the Swedish- speaking minority in Finland. Europa ethnica, 56, 3-4, str. 125-134.
- Muller, A., Beardmore , H., B. (2008) Multilingual Interaction in Plurilingual Clāsses- European School Practice.. In: Bilingual Education and Bilingualism. Clevedon: Multilingual Matters.
- Nelde, P., Strubell, M., Williams, G. (1996) Euromosaic: The Production and Reproduction of the Minority Language Groups in the European Union. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- O'Riagain, D. (ed) (2005) Voces Diversae: Lesser – Used Languages in Education in Europe. Belfast: Queen's University. Belfast Studies in Language, Culture and Politics.
- Ouane, A.. (2003) Towards a multilingual culture of education. Unesco: Institute for Education.
- Ovando J.C., Collier V.P. (eds) (1985) Bilingual and ESL Classrooms. Teaching in Multicultural Contexts. New York: McGraw – Hill Book Company.
- Skutnabb – Kangas, T., Cummins, J. (eds.) (1988) Minority Education: From Shame to Struggle. Clevedon: Multilingual Matters.
- Skutnabb – Kangas, T. (1981) Bilingualism or Not: The Education of Minorities. Clevedon: Multilingual Matters. 7.
- Zalbide, M. (2007) Basics of the development of Basque in education. Gradivo za seminar; Seminar on New developments in Basque education in a European perspectives«Mercator, Fryske Akademy, Leeuwarden, 7th November 2007.

I R O D A L O M :

- Anckar, O. (2000) University Education in a Bilingual Country: The Case of Finland .
In: Higher Education in Europe. Routledge , Taylor & Francis Group 25, 4 , 499 - 506 .
- Baker, C. (1988) Key issues in bilingualism and bilingual education. Clevedon: Multilingual Matters.
- Baker, C. (1993) Foundation of bilingual education and bilingualism. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cenoz, J. (ed) (2008) Teaching through Basque. Achievements and Challenges.
Clevedon: Multilingual Matters.
- Cummins, J. (1979) Linguistic interdependence and the educational development in bilingual children.
Review of Educational Research 49, 222-251.
- Cummins, J. (1984) Bilingualism and Special Education: Issues in Assessment and Pedagogy.
Clevedon: Short Run Press.
- Karjalainen, E. (1993) Swedish-speaking population as an ethnic group in Finland. V : Geografija in narodnosti. Ljubljana, Inštitut za geografijo Univerze v Ljubljani. Geographica Slovenica, 24, str. 191-199.
- MERCATOR-EDUCATION. (2004) Regional dossier Basque. Leeuwarden: Fryske Akademie.
- Modeen, T. (1999) The constitutional rights of the Swedish- speaking minority in Finland.
Europa ethnica, 56, 3-4, str. 125-134.
- Muller, A., Beardsmore , H., B. (2008) Multilingual Interaction in Plurilingual Clāsses- European School Practice.. In: Bilingual Education and Bilingualism. Clevedon: Multilingual Matters.
- Nelde, P., Strubell, M., Williams, G. (1996) Euromosaic: The Production and Reproduction of the Minority Language Groups in the European Union. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- O'Riagain, D. (ed) (2005) Voces Diversae: Lesser – Used Languages in Education in Europe.
Belfast: Queen's University. Belfast Studies in Language, Culture and Politics.
- Ouane, A. (2003) Towards a multilingual culture of education. Unesco: Institute for Education.
- Ovando J.C., Collier V.P. (eds) (1985) Bilingual and ESL Classrooms. Teaching in Multicultural Contexts.
New York: McGraw – Hill Book Company.
- Skutnabb – Kangas, T., Cummins, J. (eds.) (1988) Minority Education: From Shame to Struggle.
Clevedon: Multilingual Matters.
- Skutnabb – Kangas, T. (1981) Bilingualism or Not: The Education of Minorities.
Clevedon: Multilingual Matters. 7.
- Zalbide, M. (2007) Basics of the development of Basque in education. Gradivo za seminar; Seminar on New developments in Basque education in a European perspectives«Mercator, Fryske Akademy, Leeuwarden, 7th November 2007.

dr. Kolláth Anna | Magyar Nyelvi Tanszék, Maribor

Néhány gondolat a kétnyelvű oktatási modellekről

1. A kontextus

1. 1

A Muravidéken¹ 1959 óta kétnyelvű oktatás folyik. Működését, hatékonyságát, eredményességét már a kezdetektől fogva nagy érdeklődés kísérte egyrészt a szakma, másrészt a(z oktatás)politika, s nem utolsósorban a közvetlenül és a közvetve érintettek: diákok, szülők, tanárok részéről. A nemzetiségileg vegyesen lakott területen az ötvenes évek végére elnéptelenedő kisebbségi anyanyelvi osztályokat és a szlovén tagozatokat felváltó, a többség és a kisebbség számára egyaránt kötelező két(tan)nyelvű oktatási modell mind a mai napig megosztja a közvéleményt: előnyeiről és hátrányairól egyaránt szól az egyre gazdagodó szakirodalmi bázis. Kisebbségi és többségi, szlovéniai, magyarországi kutatók elemzik alapvető paramétereit, hatékonyságát, eredményeit, az utóbbi időkben egyre inkább – kilépve a lokális és regionális térből – európai kontextusba helyezve (a könyvtárnyi szakirodalomból csak néhányat emelek ki: Bence 2011; Bernjak 2004, 2008; Bokor 2009; Kolláth 2005, 2009; Kolláth szerk. 2009; Kontra szerk. 2012; Király M. szerk. 2011; Nečak Lük 2009, 2011; Novak Lukanovič 2009; Ruda szerk. 2002a; Zágorec Csuka szerk. 2009). A kutatók egyetértenek abban, hogy a két(tan)nyelvű oktatás erős formájának számító, ún. utópisztikus oktatási modell (lásd még Skutnabb-Kangas 1997: 25, Bartha 2004, Kontra 1997, Lanstyák 1998 és passim; a modell elemzéséről később) nem váltotta be a hozzá fűzött reményeket, elsősorban a kisebbségi anyanyelv megőrzése, a magyar nemzetiségű diákok etnikai identitásának alakulása szempontjából. Az egyik legfontosabb okként a modell módszertani kidolgozatlan-ságát, valamint a kétnyelvű iskolák tanárainak és tanítóinak nem megfelelő képzési lehetőségeit nevezik meg.

Ezeket a hiányokat kíván enyhíteni az Európai Szociális Alap és a Szlovén Köztársaság Oktatási Minisztériuma által finanszírozott, a Muravidéki Magyar Nemzeti

1 A Muravidék toponimán a Szlovén Köztársaság Alkotmányában megfogalmazott, s a községi státútumokban meghatározott nemzetiségileg vegyesen lakott területet értem.

dr. Anna Kolláth | Oddelek za madžarski jezik in književnost, Filozofska fakulteta Maribor

Nekaj misli o modelih dvojezičnega izobraževanja

1. Predstavitev položaja

1.1

V Prekmurju¹ poteka izvajanje dvojezičnega izobraževanja od leta 1959. Delovanje, učinkovitost in uspešnost le-tega so od samih začetkov predmet velikega zanimanja tako stroke kot (izobraževalne) politike in ne nazadnje neposrednih in posrednih deležnikov: učencev, staršev in učiteljev. Na narodnostno mešanem območju je konec petdesetih let prejšnjega stoletja razredčene oddelke z manjšinskim maternim jezikom in tudi slovenske oddelke nasledil za vse, tako pripadnike večine kot manjšine, obvezni izobraževalni model z dvema učnima jezikoma, o katerem je javno mnenje še danes razdeljeno: njegove prednosti in slabosti obravnava vse bogatejša baza strokovne literature. Sodobni raziskovalci, pripadniki manjšine, slovenske večine in poznavalci z Madžarske poskušajo analizirati osnovne parametre, učinkovitost in rezultate dvojezičnega šolstva s preseganjem lokalnih in regionalnih okvirov ter s presaditvijo študij v evropski kontekst (izpostavila bom le nekaj prispevkov na to temo: Bence 2011; Bernjak 2004, 2008; Bush 2009; Kolláth 2005, 2009, Kolláth ur. 2009, Kontra ur. 2012; Király M. ur. 2011, Nečak Lük 2009, 2011, Novak Lukanovič 2009; Ruda ur. 2002a; Zágorec Csuka ur. 2009). Raziskovalci se strinjajo, da prednostna oblika dvojezičnega izobraževanja (v dveh učnih jezikih), t. i. utopistični izobraževalni model (glej tudi Skutnabb-Kangas 1997: 25, Bartha 2004, Kontra 1997, Lanstyák 1998 in drugi; analiza modela sledi v nadaljevanju) ni izpolnila pričakovanj, predvsem z vidika ohranjanja manjšinskega maternega jezika in oblikovanja narodne identitete madžarskih učencev. Kot poglobitna vzroka se omenjata nedodelanost didaktične plati modela in neustrezna usposobljenost učiteljev ter profesorjev dvojezičnih izobraževalnih ustanov zaradi pomanjkanja možnosti pridobitve ustreznih kompetenc.

Ta primanjkljaj želi ublažiti projekt, financiran s strani Evropskega socialnega sklada in Ministrstva za šolstvo in šport Republike Slovenije E-kompetenca učiteljev v

1 Toponim Prekmurje pomeni narodnostno mešano področje, opredeljeno v Ustavi republike Slovenije in občinskih statutih.

Önigazgatási Község koordinálta *A kétnyelvű iskolák tanárainak e-kompetenciái című projekt*. A projekt a készülő e-tananyagokkal fejleszti a kétnyelvű közoktatásban dolgozó szaktanárok maganyelvi kompetenciáját, a különböző szaktantárgyak online szótáraival fejleszti, jó irányban alakítja a magyar szaknyelvi regisztereket.

A módszertani kézikönyv megfogalmazza azokat az alapvető ismereteket, amelyek segítséget nyújtanak a kétnyelvű iskolák tanárainak oktatómunkájában. A kézikönyv bevezetője elsősorban a két(tan)nyelvű oktatástípológiákat ismerteti a leg-alapvetőbb szakirodalmak alapján. Célja leginkább az, hogy a különböző modellek jellemző vonásainak esetleges adaptációjából, az azokból levonható tanulságokból megszüntethetők vagy legalább csökkenthetők legyenek a muravidéki modell olyan sokat emlegetett hiányosságai, a mindenkori szükségleteknek megfelelően alakítható legyen struktúrája, s a lehetőségekhez mérten közeledjen egymáshoz elmélet és gyakorlat olyan módon, hogy a kisebbségi anyanyelv iskolai jelenléte stabilizálódhasson, illetve megerősödhesen.

1. 2

A különböző esettanulmányokkal való összevetés csak a tények, a specifikumok ismeretében és tiszteletben tartásával lehetséges. Nem szabad figyelmen kívül hagyni, hogy a muravidéki kétnyelvű oktatás mindkét nemzeti közösségé: magyaroké és szlovéneké egyaránt, eredményei és hiányosságai csak ebben a kontextusban értelmezhetők hitelesen.

Tény, hogy a kétnyelvű oktatás ötven éve alatt generációk nőttek fel, tanultak szakmát, nyelv(ek)e)t és toleranciát magas szinten, a két nyelven keresztül magukévá tettek két kultúrát, ez lett lételemük, ebben vannak otthon. Továbbra is vannak családok, ahol átörökítődik a magyar anyanyelv, még mindig vannak szülők, akik anyanyelvi magyar csoportot választanak gyermeküknek az iskolába lépéskor, az erősödő asszimilációs tendenciák mellett még mindig fellelhetők a természetes és szükséges integráció jegyei is.

Vannak olyan emberek mindkét közösségben, akik a kétnyelvűséget létezésük hozzáadott értékének érzik, és nem kényszert látnak benne, akik tudják, hogy a kétnyelvű terület többletértéke mindkét közösség számára a közös kultúra, amelynek csak a két nyelv együttesen lehet hiteles hordozója. Nagyon fontos eredmény, hogy a magyar nemzeti közösségben kialakult a helyi értelmiségi réteg, amely felelősséget tud vállalni a nyelvi és nem nyelvi helyzet alakulásáért, amely tudja, hogy – a pozitív diszkrimináción alapuló biztos jogi háttér ellenére – saját sorsának önálló alakítójává kell válnia a megmaradás érdekében (Kolláth 2009).

dvojezičnih šolah, ki ga koordinira Pomurska madžarska samoupravna narodna skupnost. E-učno gradivo, izdelano v okviru projekta, razvija madžarsko jezikovno kompetenco pedagoških delavcev, učiteljev strokovnih predmetov, s pomočjo spletnih slovarjev za različne strokovne predmete razvija in usmerja rabo madžarske strokovne terminologije.

Metodološki priročnik zajema temeljna znanja, ki bodo učiteljem dvojezičnih šol v pomoč pri opravljanju vzgojno-izobraževalnega dela. V uvodu priročnika so na podlagi temeljne strokovne literature v prvi vrsti predstavljeni dvojezični (z dvema učnima jezikoma) izobraževalni modeli. Namen tega je, da se z morebitnimi prilagoditvami posamezni elementi dobre prakse prenesejo v prekmurski model z namenom, da se odpravijo ali vsaj ublažijo pogosto »opevane« pomanjkljivosti modela, da bi se struktura lažje prilagajala vsakokratnim dejanskim potrebam in da bi se teorija čim bolj približala praksi, kar bi pomenilo stabilizacijo oz. vsaj okrepitev prisotnosti manjšinskega maternega jezika v šoli.

1.2

Primerjava z drugimi študijami primera je mogoča le ob poznavanju in spoštovanju dejstev in posebnosti. Ne smemo mimo tega, da je dvojezično izobraževanje v Prekmurju v enaki meri last obeh narodnih skupnosti, tj. Madžarov in Slovencev, njegovi rezultati in pomanjkljivosti se verodostojno interpretirajo le v tem obsegu.

Dejstvo je, da so v petdesetih letih dvojezičnega izobraževanja odrasle generacije, ki so se izobrazile za različne poklice, se učile jezika in tolerance na visoki stopnji, ob dveh jezikih so spoznale in si upravičeno prisvojile dve kulturi, ki sta bistvo njihovega obstoja, v katerem se počutijo domače. Seveda so še družine, v katerih se je madžarski jezik ohranil, še so starši, ki svoje otroke ob vstopu v šolo vpišejo v oddelek z madžarskim učnim jezikom, ob okrepljenem trendu asimilacije se še zmeraj najdejo povsem naravni in potrebni elementi integracije.

V obeh skupnostih so posamezniki, ki dvojezičnost dojemajo kot dodano vrednost svojega bivanja in v tem ne čutijo nobene prisile oz. omejitve, posamezniki, ki se zavedajo, da je za obe skupnosti skupna kultura le dodatek, verodostojnost tega pa nosita oba jezika hkrati. Madžarsko narodno skupnost odlikuje pomemben rezultat, in sicer ta, da ima sloj lokalnih izobražencev, ki prevzemajo odgovornost za jezikovne in nejezikovne razmere, ki se kljub pozitivni diskriminaciji, temelječi na varnem pravnem zaledju, zavedajo, da si v interesu svojega lasnega obstoja morajo usodo krojiti sami (Kolláth 2009).

2. A kétnyelvűség meghatározásai

A kétnyelvűség fogalmát több oldalról, több tudományterület értelmezésében is megközelíthetjük (ebből is látszik, mennyire sokrétű és összetett jelenségről van szó). A társadalmi szempontokat előtérbe helyező kutatások definíciói a kétnyelvű identitást, a két nyelvvel való azonosulást tekintik a legfontosabb kritériumnak, eltekintve attól, hogyan és mikor jutott az egyén a két nyelv birtokába, milyen szinten beszél az adott nyelveket, és mennyire gyakran használja őket. A kétnyelvű identitás kialakulása szempontjából nemcsak a két nyelvvel, hanem a bennük és általuk élő kultúrával kapcsolatos élmények is döntő jelentőségűek (Skutnabb-Kangas: 1988, Lesznyák 1996: 218, Göncz Lajos 1999: 94–95).

A négy csoportba sorolható meghatározások közül (az anyanyelv Skutnabb-Kangas-féle négy alapvető szegmensét követve²) a nyelv elsajátításának idejét újabban nem tartja a szakma meghatározó jelentőségűnek a kétnyelvűség létrejötte szempontjából. Magán a jelenségen belül viszont továbbra sem hagyhatjuk figyelmen kívül ezt a paramétert sem, hiszen befolyásolhatja a nyelvtudás jellegzetességeit, valamint hozzájárulhat a kétnyelvű identitás kialakulásához.

A kompetenciaközpontú megközelítés a két nyelv ismeretének fokát tartja a kétnyelvűség kritériumának (a „kicsit értem és beszélem” szinttől kezdve az ún. „perfekt” nyelvtudásig terjed a skála), a funkcionális szemléletű viszont a két nyelv megfelelő használatát, a használat gyakoriságát, azt a tényt, hogyan és mennyire teszik magukévá a beszélők az őket körülvevő, különböző nyeli világokat (Lesznyák 1996).

Grosjean funkcióközpontú szemléletével új megvilágításba helyezte a fogalmat (Navracsics 2002, Kolláth 2005: 74–75). Szerinte a kétnyelvűség lényege két (vagy több) nyelv rendszeres használata az ember mindennapi életében, nem pedig két vagy több nyelv optimális és egyforma szintű ismerete. A kétnyelvű két nyelvet használ – elkülönítve vagy együtt – különböző célokra, az élet különböző területein, különböző emberekkel. Mivel a két nyelv szükségessége és használata teljesen eltérő, érthető, hogy nyelvi kompetenciája nem egyforma mind a két nyelven. A kétnyelvű egy sajátos beszélő/hallgató, akit önmagában kell vizsgálni, és nem az egynyelvűekkel összehasonlítva, hiszen anyanyelvét másképp beszél, mint az egynyelvű környezetben élő monolingvis beszélők. Grosjean az egy- és a kétnyelvűek közötti

2 Az anyanyelvet Tove Skutnabb-Kangas a következőképpen határozza meg: az a nyelv vagy nyelvváltozat, amelyet elsőként sajátítunk el (származás), amelyet a legjobban tudunk/ismerünk (a nyelvtudás/nyelvismeret foka), amelyet a leggyakrabban használunk (a nyelvhasználat mértéke) és amellyel azonosulunk, illetve mások azonosítanak bennünket (az azonosulás foka) (Skutnabb-Kangas 1997: 13).

2. Opredelitve dvojezičnosti

Različna znanstvena področja pristopajo s svojimi razlagami h konceptu dvojezičnosti različno (že iz tega je razvidno, da gre za večplasten, kompleksen pojav). Definicije raziskovalnih področij, usmerjenih k družbenim vidikom, postavljajo v ospredje kriterij dvojezične identitete in identifikacije z obema jezikoma, ne oziraje se na način usvojitve jezikov, ne na čas, kdaj se je to zgodilo, na kateri stopnji govori posameznik dana jezika in kako pogosto sta dejansko prisotna v njegovi komunikaciji. S stališča izoblikovanja dvojezične identitete so ob jezikovnih izkušnjah ključnega pomena doživetja, povezana s kulturo, ki jo posamezniki izkušajo (Skutnabb-Kangas: 1988, 1996 Lesznyák 218, Göncz 1999: 94–95).

Pri opredelitvi štirih skupin (štirje ključni segmenti maternega jezika po Skutnabb-Kangasovi²) je stroka mnenja, da čas usvojitve določenega jezika s stališča oblikovanja dvojezičnosti ni več bistvenega pomena. Znotraj samega pojava pa ne moremo prezreti tega parametra, ki lahko sicer vpliva na značilnosti jezikovnega znanja in pripomore k oblikovanju dvojezične identitete.

Pristop, ki temelji na jezikovni sporazumevalni zmožnosti, postavlja za osrednji kriterij stopnjo poznavanja obeh jezikov (lestvica sega od ravni »malo razumem in govorim« do t. i. »perfektnega« jezikovnega znanja), medtem ko daje funkcionalni pristop prednost in poudarek ustreznemu znanju obeh jezikov, pogostosti njune rabe ter dejstvu, kako in v kolikšni meri sprejmejo govorce različne jezikovne sveto-ve, ki jih obdajajo, za svoje (Lesznyák 1996).

Grosjean je s funkcijsko usmerjenim pristopom postavil pojem dvojezičnosti v novo luč (Navracsics 2002, Kolláth 2005: 74–75). Po njegovem mnenju je bistvo dvojezičnosti stalna raba dveh (ali več) jezikov v vsakdanjem življenju posameznikov in ne optimalna, enakovredna stopnja znanja dveh ali več jezikov. Dvojezični govorec uporablja dva jezika – ločeno ali skupaj – z različnim namenom, za različne funkcije, na različnih področjih življenja, z različnimi sogovorci. Glede na to, da se potreba in raba obeh jezikov zelo razhajata, je razumljivo, da jezikovna kompetenca v obeh jezikih ne more biti enaka. Dvojezični govorce/poslušalci zahtevajo posebno obravnavo, preučevati jih je treba ločeno od enojezičnih, s katerimi se ne morejo primerjati, ker je raba prvega jezika pri njih drugačna kot pri enojezičnih govorceh,

2 Tove Skutnabb-Kangas je materni jezik opredelila kot tisti jezik ali jezikovno različico, ki ga/jo usvojimo najprej (poreklo), ki ga/jo najbolje obvladamo/poznamo (raven znanja/poznavanja jezika), ki ga/jo najpogosteje uporabljamo (stopnja rabe jezika) in s katerim/katero se identifikiramo oz. nas drugi enačijo z njim/njo (stopnja identifikacije) (Skutnabb-Kangas 1997: 13).

különbség megvilágítására az atlétikából hoz példát. Szerinte a kétnyelvű beszélő olyan, mint a gátfutó a rövidtávfutóval és a magasugróval összehasonlítva: nem tud olyan gyorsan futni, mint a futó, s olyan magasra sem ugrani, mint a magasugró, de korántsem ügyetlenebb, s sportága semmivel sem alacsonyabb rendű a másik kettőnél. A gátfutónak nem kell tehát kisebbségi érzések miatt szenvednie, feltéve, ha gátfutónak tartja magát (Lanstyák 2002: 113, Kolláth 2005: 75).

Az egyén kétnyelvűvé válásának folyamatában – a család elsődleges szerepét és felelősségét nem vitatva – az oktatásnak óriási szerepe van.

3. Kétnyelvű oktatás

Kétnyelvű oktatásról beszélünk minden olyan oktatási forma esetében, amelynek (egyik) legfőbb célja a diákok kétnyelvűvé válása. Mivel azonban a kétnyelvűségnek nagyon sok összetevője, számos válfaja, ennek megfelelően sok meghatározása van, a kétnyelvű oktatás adott formájának definiálásához tisztázni kell, milyen típusú kétnyelvűség az elérendő cél. A célok nem lehetnek minden beszélőközösségben azonosak, ennek megfelelően a különböző oktatási modellek más-más oktatástervezési lépéseket kívánnak (vö. Bartha 1996, 1999, 2003, 2004; Beregszászi 2002; Göncz Lajos 1985; Csernicskó 1997, 1998; Kolláth 2005; Kolláth szerk. 2009, Lanstyák 1994, 1995, 2005). A magas szintű kiegyenlített vagy balansz kétnyelvűség³ sokáig hangoztatott igényének helyébe a kisebbségi kétnyelvűségben egyre inkább az anyanyelvdomináns kétnyelvűség lép, hangsúlyozva a második nyelv beszélt nyelvi regiszterei jó szintű elsajátításának fontosságát. Az anyanyelv ugyanis fontosabb az oktatásban mind a kommunikatív, mind pedig a kognitív funkciók szempontjából, a második nyelv elvileg csupán eszköz a többségi társadalomba való integrálódásra (Göncz Lajos 2004: 273). Tény viszont, hogy az anyanyelv nyelvhasználati terei szűkülése esetén, nyelvvisszaszoruló helyzetben, dominanciaváltás után (s a muravidéki nyelvi helyzet ezeket a tendenciákat mutatja) a kiegyenlített kétnyelvűség akarásában a kisebbségnek az a jogos igénye fogalmazódik meg elsősorban, hogy a diákok ne csak az államnyelvet tanulják meg tökéletesen, de az anyanyelvüket se birtokolják alacsonyabb szinten.

A közelmúltban végzett, a Kárpát-medence magyar beszélőközösségeiben végzett kutatások ugyanis a nyelvi leépülésre, a kisebbségi anyanyelvváltozatok funkcionális térvesztésre mutattak rá. A leépülés oka főképp abban keresendő, hogy „Ma-

3 A balansz (kiegyenlített, kiegyensúlyozott) kétnyelvűség a két nyelv közel azonos(an magas) szintű ismeretét és használatát jelenti.

živečih v enojezičnem okolju. Grosjean je razliko med dvojezičnimi in enojezičnimi govorci ponazoril s primerom iz atletike. Po njegovem mnenju je dvojezični govorec kot tekač čez visoke ovire, ki se primerja s sprinterjem in skakalcem v višino: ne more teči tako hitro kot atleti na kratkih progah in ne skočiti tako visoko kot skakalci v višino, kar pa še zdaleč ne pomeni, da je nerodnejši od njiju in da je njegova panoga nižjerazredna. Tekaç čez ovire se torej ne sme počutiti manjvrednega, zlasti če se ima za pristnega tekača čez ovire (Lanstyák 2002: 113, Kolláth 2005: 75).

V procesu oblikovanja dvojezičnih govorcev – primarna vloga in odgovornost družine sta neizpodbitni – ima izobraževanje zelo veliko vlogo.

3. Dvojezično izobraževanje

O dvojezičnem izobraževanju govorimo, če gre za obliko izobraževanja, katerega (poglavitni) cilj je, da učenci postanejo dvojezični. Zaradi velike razsežnosti, ki jo premore dvojezičnost, obstajajo številne opredelitve same dvojezičnosti, zato je nujno, da se pri definiciji konkretne oblike dvojezičnega izobraževanja pojasni, katera vrsta dvojezičnosti je zastavljeni cilj. Ti cilji namreč ne morejo biti identični za vse govorne skupine, temu primerno različni izobraževalni modeli pa zahtevajo različne faze načrtovanja izobraževalnega dela (Bartha 1996, 1999, 2003, 2004; Beregszászi 2002; Göncz Lajos 1985; Csernicskó 1997, 1998; Kolláth 2005; Kolláth szerk. 2009, Lanstyák 1994, 1995, 2005). Mesto dolgo časa izpostavljenega visokega nivoja uravnotežene ali balansirane dvojezičnosti³ na področju manjšinske dvojezičnosti vse pogosteje izpodriva dvojezičnost z dominanco materinščine, ki poudarja pomen usvojitve registra govornega drugega jezika na visoki ravni. Materni jezik je v izobraževalnem procesu pomembnejši tako s stališča komunikativne kot kognitivne funkcije, drugi jezik je načeloma le sredstvo za integracijo v večinsko družbo (Göncz Lajos 2004: 273). Dejstvo je, da se v primeru prostorskega krčenja rabe maternega jezika, v položaju upadanja rabe jezika in po zamenjavi dominantnega položaja jezikov (jezikovna slika v Prekmurju kaže prav te trende) v želji po uravnoteženi dvojezičnosti pri manjšini upravičeno oblikuje potreba po tem, da se učenci poleg državnega jezika odlično in popolno naučijo tudi svoj materni jezik, katerega znanje naj ne bo na nižji ravni. Nedavne raziskave madžarsko govorečih skupnosti v Panonski nižini kažejo na degradacijo jezika in na izgubljanje funkcionalnega prostora različic manjšinskega maternega jezika. Poglavitni razlog zmanjševanja veljave tiči v tem, da, razen na Madžarskem, v nobeni državi ni vseob-

3 Balansirana (izenačena, uravnotežena) dvojezičnost pomeni približno enako (visoko) stopnjo poznavanja in rabe dveh jezikov.

gyarországon kívül egyik országban sincs teljes körű és minden szintű anyanyelvű oktatás, ez az intézmény nem biztosítja teljesen a magyar szakkifejezések elsajátításának lehetőségét, sem a különböző szakmák, sem a tudományok területén (Péntek 2009: 147; Szilágyi N. 2008:114)

A kétnyelvű oktatásnak a kisebbségi kétnyelvűségi helyzetben több szempontú rendszere van (Skutnabb-Kangas 1990, 1997; Kontra 1997; Kiss Jenő 1995; Bartha 1999, 2003; Lanstyák 2005), az egyes oktatástípusok célja az egy- vagy a kétnyelvűség kialakítása. Az oktatási modelleknek minden esetben az oktatásin kívül társadalmi céljaik is vannak. Az alkalmazott tannyelv vagy tannyelvek segítségével ugyanis mind a többségi, mind a kisebbségi tanulók körében serkenthető az egy-, illetve kétnyelvűség különböző típusainak kialakulása, tehát kontrollálható a közösségben használatos nyelvek elsajátítása, megőrzése vagy elvesztése.

A kétnyelvű és a kéttannyelvű oktatás elkülönítése, fogalmi tisztázása a szakma egyik központi kérdése. A definíció(k) általában négy szempontot tartanak szem előtt: az adott oktatási modellben megfogalmazott nyelvi célokat, a két nyelvnek (tannyelvek) a tantervben elfoglalt helyzetét, az oktatás folyamatában megmutatkozó nyelvi homogenitást és heterogenitást, valamint a modellnek az ország iskolarendszerében elfoglalt helyzetét (Bartha 2004: 762). A muravidéki modellben ugyanazon az órán váltakozik a két tannyelv, az oktatás megnevezésére a tágabb fogalomkörű kétnyelvű jelző használatos, írásomban én is ezt a gyakorlatot követem (lásd pl. Lanstyák 1994).

3.1 Oktatástípusok

A kétnyelvű oktatási modellek tipológiájának felvázolásában elsősorban három rendszert követek: Ofelia García osztályozását (García 1996, ismerteti Kontra 1997, lásd még Bartha 2004 és passim), illetve Tove Skutnabb-Kangasét (Skutnabb-Kangas 1997, Bartha 1999, 2004, Beregszászi 2002 és passim), valamint röviden ismertetem Lanstyák Istvánnak az őshonos kisebbségek helyzetére kidolgozott modelljét. Az új évezredben készült szintézisek közül Rico M. Cathomasnak, a svájci rétoromán kétnyelvű oktatás kutatójának rendszeréről szólok a muravidéki immerziós program bemutatásakor, illetve a rétoromán esettanulmányban – a korábban említett célok érdekében (Cathomas 2005).

3.1.1

García rendszere az oktatás ideális célján nyugszik, az elért kétnyelvűség oldaláról közelíti meg a problémakört. Három csoportot különböztet meg:

segajočega izobraževanja v maternem jeziku, ki bi zajemalo vse stopnje izobraževanja. Na ta način izobraževalne ustanove ne morejo zagotoviti možnosti za usvojitev madžarske strokovne terminologije v celoti ne na področju posameznih strok ne na znanstvenih področjih (Péntek 2009: 147; Szilágyi N. 2008: 114).

Dvojezično izobraževanje razpolaga v položaju manjšinske dvojezičnosti z večplastnim sistemom (Skutnabb-Kangas 1990, 1997; Kontra 1997; Kiss Jenő 1995; Bartha, 1999, 2003; Lanstyák 2005). Namen posameznih izobraževalnih tipov oz. modelov je oblikovanje eno- ali dvojezičnosti. Vsakokratni izobraževalni model ima ob izobraževalnih tudi družbene cilje. S pomočjo učnega jezika ali učnih jezikov se namreč tako pri učencih, pripadnikih večine kot tudi manjšine, lahko spodbudi izoblikovanje različnih modelov eno- oz. dvojezičnosti, torej je usvojitev, ohranjanje ali opuščanje posameznih jezikov v določeni skupnosti mogoče nadzorovati.

Ločevanje in konceptualno pojasnjevanje dvojezičnega izobraževanja in izobraževanja v dveh učnih jezikih predstavljata eno osrednjih vprašanj stroke. Definicija(e) običajno vključuje(jo) štiri stališča: opredeljene jezikovne cilje in standarde danega izobraževalnega modela, v učnem načrtu zastavljeni in načrtovani položaj dveh (učnih) jezikov, jezikovno homogenost in heterogenost izobraževalnega procesa ter položaj, ki ga zaseda določeni model izobraževanja v šolskem sistemu na državni ravni (Bartha 2004: 762). V prekmurskem modelu se med učno uro izmenjuje uporabljata oba učna jezika; ustaljeno poimenovanje tega izobraževalnega modela zajema širšo kategorijo, in sicer s prilastkom dvojezičen, zato v svojem pisanju sledim tej praksi (glej npr. Lanstyák 1994).

3.1 Izobraževalni modeli

Pri predstavitvi tipov dvojezičnih izobraževalnih modelov bom sledila zlasti trem sistemom: razvrstitvi Ofelie García (García 1996, predstavlja Kontra 1997, glej tudi Bartha, 2004 in drugi) in Tove Skutnabb-Kangas (Skutnabb-Kangas 1997, Bartha 1999, 2004, Beregszászi 2002 in drugi) ter modela, ki ga je za položaj avtohtonih manjšin izdelal István Lanstyák. Med sintezami, ki so nastale v novem tisočletju, se bom ob predstavitvi prekmurskega programa imerzije dotaknila sistema Rica M. Cathomasa, raziskovalca retoromanskega dvojezičnega izobraževanja v Švici, oziroma se bom tega dotaknila ob retoromanski študiji primera (Cathomas 2005).

3.1.1

Sistem Garcíe temelji na idealnih izobraževalnih ciljih, problema se loti s stališča dosežene dvojezičnosti in pri tem loči tri skupine:

1) Egynyelvű oktatás a kisebbségi diákok számára, amely egynyelvűséget eredményez⁴

Egy tannyelv használatával a befulladásztó (submersion/szubmerzió) és a szegregációs modell révén jön létre viszonylagos egynyelvűség. A befulladásztás többségi nyelvű oktatás kisebbségi és többségi gyerekek heterogén csoportjának. A kisebbség nyelvét rendszerint tantárgyként sem oktatják. A nyelvi cél a többségi nyelvi (L2) egynyelvűség (a kisebbségi nyelv dominanciavesztésével, esetleg teljes nyelvvesztéssel jár), az oktatás célja egyértelműen az asszimiláció. A szubmerzió szélsőséges esetének tekinthető az ún. szegregációs program.

Lényege az, hogy a kisebbségi tanulók alkotta homogén osztályokban a tannyelv a kisebbség anyanyelve, a többség nyelvét egyáltalán nem, vagy nem megfelelő hatékonysággal oktatják. Az eredmény: egynyelvűség a kisebbség nyelvén (L1 egynyelvűség), a diákok bezárása anyanyelvükbe, illetve anyanyelvváltozatukba. A társadalmi cél a kisebbség elszigetelése, a többségi közösség gazdasági, kulturális és nyelvi pozícióinak megtartása. Ez lehetett/volt a muravidéki oktatási modell 1959-ig: a többségi nyelvet tanították ugyan tantárgyként, de olyan szinten és módon, hogy az nem tette lehetővé a diákok integrálódását többségi nyelvű középiskolákba (kisebbségi nyelvű, illetve kétnyelvű középiskola nem volt). Az egynyelvű iskolák/osztályok a kétnyelvű közösségekben nemcsak a kisebbséget szegregálják, hanem a többséget is kizárják a közös nyelvből és kultúrából. Holott tény, hogy a kétnyelvű területeken a közös kultúra mindenképpen megőrzendő és élvezendő többletérték, amelynek csak a két nyelv együttesen lehet hiteles hordozója.

2) Gyenge kétnyelvű oktatás, amely relatív egynyelvűséghez (korlátozott kétnyelvűséghez) vezet

Két tannyelv használatával is elérhető viszonylag rövid idő alatt az egynyelvűség. Az ún. átirányítási (tranzitív) programokban az oktatás az alsó tagozatban kezdetben anyanyelven folyik, majd fokozatosan kétnyelvűvé válik (egyes tantárgyakat anyanyelven, másokat a többségi nyelven oktatnak), egészen addig, amíg a kisebbségi diákok többé-kevésbé elsajátítják a többségi nyelvet. Ezután a tanulókat átirányítják a többségi egynyelvű oktatásra. A program célja egynyelvűség kialakítása a többség

4 Egyre többször felvetődik a kérdés, vajon beszélhetünk-e napjainkban – a többnyelvűséget megigénylő és annak minden formáját támogató társadalomban, a globalizáció világában – egynyelvű oktatásról. A válasz *terminus technikus értelmezésétől, esetleg újrágondolásától függ.*

1) Posledica izobraževanja v enem jeziku učencev, pripadnikov manjšine, je enojezičnost.⁴

Relativna enojezičnost se z rabo enega učnega jezika vzpostavi z modelom jezikovnega potapljanja (submerzije) in segregacije. Jezikovno potapljanje je izobraževanje, ki poteka v heterogenih skupinah manjšinskih in večinskih otrok v jeziku večine. Jezik manjšine načeloma ni prisoten niti kot učni predmet. Jezikovni cilj je enojezičnost v večinskem jeziku (L2) (posledica tega je izpodrivanje dominantnega položaja manjšinskega jezika, pri čemer se ne izključuje popolna izguba manjšinskega jezika), cilj izobraževanja je nedvomno usmerjen k asimilaciji. Ekstremni primer submerzije je t. i. *program segregacije*.

Bistvo sistema je, da so učenci, pripadniki manjšine, razporejeni v homogene oddelke z manjšinskim učnim jezikom oz. s svojim maternim jezikom, pri čemer niso deležni učenja jezika večine oz. se ga ne učijo dovolj učinkovito. Rezultat tega je enojezičnost v jeziku manjšine (enojezičnost L1), tj. omejitev učencev na njihov materni jezik oz. različico maternega jezika. Družbeni in socialni cilj je izolacija manjšine ter ohranjanje gospodarskega, kulturnega in jezikovnega položaja večinske skupnosti. Morebiti je bil do leta 1959 temu podoben tudi prekmurski izobraževalni model: učenje jezika večine je bilo sicer uresničeno v okviru učnega predmeta, vendar je izvajanje le-tega potekalo na način, ki dijakom ni omogočal integracije v srednjih šolah, kjer je pouk potekal v jeziku večine (dvojezične srednje šole oz. srednje šole z manjšinskim učnim jezikom takrat ni bilo). Enojezične šole in enojezični oddelki v dvojezičnih skupnostih ne segregirajo le manjšine, temveč iz okvirjev skupnega jezika in kulture izključujejo tudi večino. Pri tem je treba upoštevati dejstvo, da je na dvojezičnih področjih ohranjanje in uživanje skupne kulture vsekakor dodana vrednost, katere pristna nosilca sta hkrati in skupaj oba jezika.

2) Šibko dvojezično izobraževanje, ki vodi do relativne enojezičnosti (omejene dvojezičnosti).

Tudi z rabo dveh jezikov se v relativno kratkem času lahko doseže enojezičnost. V t. i. *preusmeritvenih (tranzitivnih)* programih se izobraževanje na razredni stopnji prične v materinščini in postaja dvojezično postopoma (pouk posameznih predmetov poteka v materinščini, učni jezik ostalih predmetov pa je jezik večine), vse dokler manjšinski učenci več ali manj ne usvojijo jezika večine. Nato učence preusmerijo

4 Vse pogosteje se postavlja vprašanje, ali je v svetu globalizacije in v družbi, ki kaže potrebo po večjezičnosti in podpira vse njene oblike, sploh še možno govoriti o enojezičnem izobraževanju. Odgovor je odvisen od razlage glede na *terminus technicus* in od *morebitnega* ponovnega premisleka.

nyelvén (L2 egynyelvűség), társadalmi célja pedig a kisebbség asszimilálása.⁵ A kutatók ezt a modellt látják megvalósulni a muravidéki kétnyelvű oktatás gyakorlatában, mind a kisebbség (4. osztálytól a szlovén államnyelvet az anyanyelvűekkel egy csoportban, az anyanyelvtanítás módszereivel tanulják, hiszen megszűnik a szlovén mint környezetnyelv tantárgyi oktatása), mind a többségi diákok esetében (a magyar mint környezetnyelv tanításának nagyon összetett problematikája) (pl. Bence 1994, Kontra 1997, Kolláth 2005, Bokor 2009).

3) Erős kétnyelvű oktatás, amelynek eredménye relatív kétnyelvűség, illetve írni-olvasni tudás mindkét nyelven

Ezeknek a programoknak a fenntartásához, minél hatékonyabbá tételéhez, a cél elérésének érdekében mind az iskolák, mind pedig az őket működtető közösségek nagyon sokat tesznek (anyagi és eszmei ráfordítások). Az ún. szeparatista, viszonylag ritkának minősített programot az erős kisebbségek szervezik maguknak. Belső az oktatás nyelve az anyanyelv, a többségi nyelv tantárgyként szerepel a tantervben. Cél a politikai autonómia elérése. A Franco idejében működtetett titkos baszk iskolákat sorolják ebbe a csoportba (Kontra 1997).

A kéttannyelvű (two-way/dual language) programokban a kisebbségi és a többségi diákok egy osztályban, tehát nyelvileg heterogén csoportban tanulnak, az oktatás folyamatában mindkét nyelvet használják, egymástól jól elkülönítve: vagy tantárgyak szerint, vagy a napszakoknak megfelelően, vagy az egyes nyelveket külön tanárhoz kapcsolják.⁶

Az anyanyelvmegtartó programok működtetésének alapvető feltétele egy gazdaságilag erős etnikai-nyelvi közösség. Az oktatás egész folyamatában mindkét nyelvet

5 A Hágai ajánlásokban is ennek az oktatási modellnek egyik típusa szerepel, hiszen az ajánlások nem javasolják a végig egyetlen nyelven folyó oktatást.

6 Az ún. *egy személy – egy nyelv* elve a kétnyelvűség kialakulásának (pszicholingvisztikai megközelítés) egyik családi modellje (Romaine 1995). Az egyes modelleket a kutatókról nevezték el. A Ronjat-féle családmodellben a két szülő különböző anyanyelvű, az egyikük anyanyelve a környezetnyelv. A szülők valamelyest beszélnek egymás nyelvét, de a gyerekek következetesen csak a saját anyanyelvükön kommunikálnak (lásd még Bartha 1995, Karmacs 2007). Susanne Romaine a szimultán kétnyelvű nyelvelsajátítás egyik módjának tartja az *egy személy – egy nyelv* technikáját: azt az esetet érti rajta, amikor a szülők anyanyelve eltér egymástól. Az egyiküké a társadalom nyelve, amelyben a gyermek él, míg a másikuké eltér ettől. A szülők a gyermek születése óta saját anyanyelvüket használják vele szemben. Természetesen csak akkor funkcionál a módszer, ha mindkét szülő közel azonos időt tölt a gyermekkel, és mindketten konzekvensek a nyelvek használatában, ami sokszor több kitartást igényel, mint azt a kívülállók gondolnák (Romaine 1995).

v izobraževanje, ki poteka v jeziku večine. Cilj programa je enojezičnost v jeziku večine (enojezičnost L2), družbeni namen pa je usmerjen k asimilaciji manjšine.⁵ Raziskovalci opažajo uresničevanje tega modela v praksi dvojezičnega izobraževanja v Prekmurju tako v primeru manjšine (od 4. razreda poteka pouk slovenskega državnega jezika v oddelkih, kjer so skupaj učenci, pripadniki večine in manjšine, po didaktiki poučevanja maternega jezika, ukinjene so namreč učne ure predmeta slovenski jezik kot jezik okolja) kot večine (problematika poučevanja madžarščine kot jezika okolja je zelo kompleksna) (npr. Bence 1994, Kontra 1997, Kolláth 2005, Bokor 2009).

3) Močno dvojezično izobraževanje, usmerjeno k relativni dvojezičnosti oz. k branju in pisanju v obeh jezikih.

Za vzdrževanje tovrstnih programov in stremenje k njihovi učinkovitosti se v interesu doseganja zastavljenih ciljev tako šole kot skupnosti, ki podpirajo njihovo delovanje, angažirajo maksimalno (materialno in intelektualno kritje stroškov). Razmeroma redek primer programa t. i. *separativnega* modela uresničujejo močne manjšine. Učni jezik je materinščina, jezik večine je v učnem načrtu opredeljen kot učni predmet. Cilj je politična avtonomija. V to skupino se uvrščajo tajne baskovske šole pod diktaturo generala Franca (Kontra 1997). V program izobraževanja, kjer pouk poteka v dveh učnih jezikih (*two-way/dual language*), so manjšinski in večinski učenci vključeni v jezikovno heterogene oddelke, pri pouku uporabljajo oba jezika, vendar je njuna raba strogo ločena bodisi po učnih predmetih, bodisi po delu dneva, bodisi so posamezni jeziki povezani s posameznim učiteljem.⁶

Osnovni pogoj uspešnosti programa *ohranjanja materinščine* je gospodarsko zelo močna etnična in jezikovna skupnost. Jezika sta v celotnem izobraževanju strogo ločena. Primarni cilj – poleg dvojezičnosti na zavidljivi ravni – je ohranjanje in raz-

5 V Haaški konvenciji je omenjen en tip tega izobraževalnega modela, priporočila namreč ne predlagajo, da bi se na vseh ravneh izobraževanja uporabljal le en jezik.

6 T. i. strategija *ena oseba – en jezik* je eden od družinskih modelov oblikovanja dvojezičnosti (psiholingvistični pristop) (Romaine 1995). Posamezni modeli so poimenovani po raziskovalcih. Po Ronjatu temelji družinski model na tem, da imata starša različna materna jezika, materinščina enega od njiju je jezik okolja. Starša nekoliko razumeta in govorita jezik drugega, toda z otrokom se vsak od njiju dosledno pogovarja le v svoji materinščini (glej tudi Bartha 1995, Karmacsí 2007). Susanne Romaine razume strategijo *ena oseba – en jezik* kot simultano učenje dveh jezikov: to velja za primere, ko se materinščini staršev razlikujeta. Materinščina enega od njiju je jezik družbe, v kateri otrok odrasča, materinščina drugega pa je drug jezik. Starša se z otrokom od njegovega rojstva pogovarjata le v svoji materinščini. Ta strategija deluje samo, če starša z otrokom preživita približno enako časa in če sta oba konsekvantna v jezikovni rabi, kar večkrat zahteva več vztrajnosti, kot si to predstavljajo osebe, ki v to niso vpletene (Romaine 1995).

használják, egymástól jól elkülönítve. Elsődleges cél – a megfelelő szintű kétnyelvűség elérése mellett – a kisebbségi nyelv és kultúra megtartása és fejlesztése. Kanadában gyakori, az USA-ban inkább magániskolák formájában működik.

A belemerítés/belemerülés (immersion/immerzió) a többségi diákoknak szervezett program. Klasszikus példája a québeci angol anyanyelvűeknek kifejlesztett francia–angol nyelvű oktatás. Kezdetben az oktatás nyelve kizárólag a francia, az angolt csak fokozatosan vezetik be, de mindkét nyelv végigkíséri az egész oktatást. A belemerülés a többségi diákok magas szintű kétnyelvűségét eredményezi.

A két- vagy többtannyelvű többségi iskolákban minden nyelv azonos státuszú. Kezdetben homogén csoportokban tanulnak a diákok, főleg anyanyelvükön, de a másik nyelven is tanítják őket. Ezen az elven nyugszanak a többnyelvű európai állampolgárok nevelését célként szem előtt tartó ún. Európai iskolák, amelyek rendszeresen ötvözik a kisebbségi anyanyelv-megtartó és a többségi immerziós programok jó oldalait (Bartha 2004: 767).

3.1.2

Skutnabb-Kangas tipológiája talán a legismertebb (Skutnabb-Kangas 1997, Bartha 2004, Göncz Lajos 2004 és passim). Az osztályozás azoknak a feltételeknek a számbavétele alapján történt, amelyek a kétnyelvű oktatásban magas szintű kétnyelvűséget eredményeznek. Hét típust különböztet meg, közülük három (a 4., 5. és a 7.) eredményez kétnyelvűséget. Az ún. hagyományos programban (1) többségi nyelven folyik az oktatás, nyelvileg homogén összetételű osztályokban, többségi diákok részére. Többségi nyelvű egynyelvűséget eredményez. A nyelvi befűllasztási programban (2) többségi és kisebbségi tanulók vesznek részt, az oktatás nyelve a többségi nyelv (szubmerzió). Többségi nyelvű egynyelvűséget, vagy legalább is erős államnyelvi dominanciát eredményez. A szegregációs modellben (3) a kisebbségi tanulók anyanyelvi osztályokba járnak (anyanyelvük általában jóval alacsonyabb státuszú a többségi nyelvnél), nem a legjobban képzett egy- vagy kétnyelvű tanárok tanítják őket, s az iskola (osztályterem) felszereltsége is jócskán hagy kívánnivalókat maga után. A cél elvileg a kisebbségi anyanyelv megmaradása, azonban a kisebbség nyelvi és kulturális elszigeteltségét eredményezi, az integrációhoz szükséges kétnyelvűség nem alakul ki, s a tananyag elsajátítása sem mindig makulátlan. Az anyanyelv-megőrző programokba (4) általában önként jelentkeznek a diákok (adva van a választás lehetősége). Az oktatás a kisebbség nyelvén folyik, kisebbségi tanulók számára. A többségi nyelvet tantárgyként tanítják, megfelelő módszerekkel, megfelelő intenzitással. Az ilyen oktatási programok kétnyelvűséget eredményeznek: az első nyelvet nem szorítja ki az államnyelv, hanem az anyanyelvhez – additív módon

vijanje manjšinskega jezika in kulture. Pogosti so primeri v Kanadi, v ZDA deluje sistem v okviru zasebnih šol.

Jezikovna kopel (imerzija) je program, organiziran za učence, pripadnike večine. Klasični primer je francosko-angleška šola, načrtovana posebej za angleško govoreče v Quebecu. Na začetku poteka pouk izključno v francoščini, angleščina se uvaja postopoma, vendar sta ves čas izobraževanja prisotna oba jezika. Jezikovna kopel pomeni visoko raven dvojezičnosti *učencev, pripadnikov večine*.

V *dvojezičnih ali večjezičnih večinskih šolah* imajo vsi jeziki enak status. Sprva so učenci razporejeni v homogene skupine in pouk poteka v njihovi materinščini, vendar se učijo tudi drugega jezika. Na tem principu temeljijo t. i. evropske šole, ki stremijo k vzgajanju večjezičnih evropskih državljanov. Ta model posrečeno združujejo program ohranjanja manjšinske materinščine in pozitivne plati večinskega imerzijskega programa (Bartha 2004: 767).

3.1.2

Najprepoznavnejša je morda tipologija Skutnabb-Kangasove (Skutnabb-Kangas 1997, Bartha 2004, Göncz Lajos 2004 in drugi). Razčlenitev poteka ob upoštevanju tistih pogojev, ki v dvojezičnem izobraževanju rezultirajo visoko stopnjo dvojezičnosti. Skutnabb-Kangasova jih deli na sedem modelov, izmed katerih trije (4., 5. in 7.) kažejo na dvojezičnost. V t. i. tradicionalnem programu (1) se pouk izvaja v jeziku večine v jezikovno homogenih oddelkih za učence, pripadnike večine. Rezultat tega je enojezičnost v jeziku večine. *Programa jezikovnega potapljanja* (2) so deležni učenci večine in manjšine, učni jezik je jezik večine (submerzija). Rezultat je enojezičnost v jeziku večine oz. vsaj izrazita dominantnost državnega jezika. *Pri modelu segregacije* (3) manjšinski učenci obiskujejo oddelke, kjer pouk poteka v njihovi materinščini (običajno je status njihovega maternega jezika dosti slabši od jezika večine). Pouk izvajajo ne najboljše kvalificirani eno- ali dvojezični učitelji, opremljenost in funkcionalnost šole (učilnic) je slaba. Načeloma je cilj ohranjanje manjšinskega maternega jezika, toda rezultat je manjšinska jezikovna in kulturna izolacija, ne pride do uresničitve dvojezičnosti, potrebne za integracijo, in tudi usvojitvi predpisanih standardov bi se marsikdaj lahko oporekalo. V *programe ohranjanja materinščine* (4) se učenci običajno prijavijo prostovoljno (imajo možnost izbire). Izobraževanje poteka v jeziku manjšine za učence, pripadnike manjšine. Jezik večine nastopa v šoli kot učni predmet, poučevanje le-tega poteka po ustrezni metodologiji in primerno intenzivno. Rezultat tovrstnih izobraževalnih programov je dvojezičnost: državni jezik ne izpodriva prvega jezika, temveč se k maternemu jeziku priključi znanje drugega jezika. V nasprotju s programom jezikovne submerzije

– hozzáfejlődik a második nyelv tudása. A nyelvi belemerítés programjával (5) – a szubmerzióval ellentétben – kiváló eredményeket lehet elérni. A programot önként választó többségi diákok számára a tannyelv kezdetben a nyelvi kisebbség nyelve, a nyelviileg homogén osztályokban kétnyelvű tanárok tanítanak (immerzió). Kezdetben a tanítás kizárólag az elsajátítandó nyelven folyik, első nyelvüket a diákok csak később kezdik el tanulni tantárgyként, tannyelvként való bevezetése fokozatosan történik. Ezek a programok kétnyelvűséget eredményeznek a többségi nyelvet beszélő tanulók körében, és Kanadában (Québec), az angol és a francia nyelv viszonylatában vagy a finnországi svédek oktatásában nagyon hatékonynak bizonyult. A tranzitív (átírányítási) programban (6), amelyet a mélyvíztechnika kifinomultabb változatának tartanak (Bartha 2004: 770) két nyelven folyik az oktatás. Figyelembe veszik tehát a kisebbségi diákok anyanyelvét is, egészen addig, amíg azok képesek nem lesznek az államnyelvi oktatásra. Ezek a programok a többség nyelvének elsajátítására ösztönöznek, a nyelvi és kulturális asszimilációt szorgalmazzák. Az ún. utópisztikus kétnyelvűségi programban (7) az oktatás két nyelven folyik, mindkét nyelvi csoporthoz tartozó gyerekekből összeállított heterogén osztályokban. Hogy a nyelvi és a társadalmi cél ne csak utópia maradjon, fontos lenne azt a nyelvet és kultúrát részesíteni nagyobb támogatásban az iskola részéről, amelyik – és ez a kisebbségi kétnyelvű oktatásban mindig a kisebbségi nyelv – az iskolán kívül kisebb támogatottságban részesül (pl. Bokor 2009: 125; Lanstyák 1995). Ha ezt nem tartja az oktatáspolitikai kellőképpen szem előtt, tranzitív programmá alakul át.

A különböző kétnyelvű oktatási típusok sikerességét, hatékonyságát befolyásoló tényezők három csoportba sorolhatók (Skutnabb-Kangas 1988): 1) szervezési tényezők (a választás lehetősége; az együtt tanuló gyerekek nyelvi készségeinek közel azonos szintje; jól képzett, kétnyelvű tanárok jelenléte az oktatás folyamatában; megfelelő tankönyvek, taneszközök biztosítása; kulturálisan(is) releváns tananyag kerüljön a diákok elé); 2) a tanulókkal kapcsolatos affektív tényezők (magas motiváció; alacsony szorongási szint; önbizalom, illetve pozitív énkép megléte); 3) az első és a második nyelv elsajátításához kapcsolódó nyelvi, kognitív, pedagógiai és társadalmi tényezők (megfelelő nyelvi fejlődés biztosítása mindkét nyelven; kellő mennyiségű, a kognitív fejlődés szempontjából igényes tananyag biztosítása a domináns nyelven; a gyengébb nyelvi input alakítása az adott nyelvi készségekhez; lehetőség a két nyelv minél több kontextusban való használatára; a két nyelv fejlődésének egymáshoz való viszonya) (Lesznyák 1996: 228).

3.1.3

Lanstyák István a tágabb értelemben vett kétnyelvű oktatás rendszerét annak alapján alkotta meg, milyen szerepet játszanak az egyes programokban az adott

(potopitve) daje *program jezikovne kopeli* (5) odlične rezultate. Program je namenjen učencem, pripadnikom večine, ki se prostovoljno odločijo zanj. Sprva je učni jezik jezik jezikovne manjšine, oddelki so jezikovno homogeni, poučujejo dvojezični učitelji (imerzija). Na začetku poteka pouk izključno v jeziku, ki ga je treba usvojiti, učenci se svoj prvi jezik začnejo učiti kasneje v okviru učnega predmeta, uvajanje učnega jezika poteka postopoma. Rezultat teh programov je dvojezičnost učencev, kateri prvi jezik je jezik večine. V Kanadi (Quebec) se je v odnosu angleškega in francoskega jezika ta program odlično obnesel, prav tako v izobraževalnem modelu Švedov na Finskem. *Tranzitivni (preusmeritveni) program* (6), ki velja za prefinjeno različico globokomorske tehnike (Bartha 2004: 770), pomeni izobraževanje v dveh jezikih. Prvi jezik pripadnikov manjšine se upošteva, vse dokler ti niso pripravljeni na izobraževanje *v državnem jeziku. Ti programi spodbujajo usvojitev jezika večine in pospešujejo jezikovno in kulturno asimilacijo. V t. i. utopističnem dvojezičnem programu* (7) poteka izobraževanje v dveh jezikih. Pri pouku so učenci obeh jezikovnih skupin razdeljeni v heterogene oddelke. Da jezikovni in družbeni cilj ne bi ostala le utopija, bi bilo treba v šoli aktivno podpreti tisti jezik in kulturo, to je v dvojezičnem izobraževanju zmeraj jezik manjšine, ki ima izven šolskega okvira nižjo podporo (npr. Bokor 2009: 125; Lanstyak 1995). Če izobraževalna politika tega ne upošteva, se zadeva prevesi v tranzitivno smer.

Dejavniki, ki vplivajo na uspešnost in učinkovitost posameznih dvojezičnih tipov, so treh kategorij (Skutnabb-Kangas 1988): 1) organizacijski dejavniki (možnost izbire; približno enaka stopnja jezikovne sporazumevalne zmožnosti učencev, ki se učijo skupaj; prisotnost strokovno dobro podkovanih dvojezičnih učiteljev v procesu izobraževanja; zagotovljeni ustrezni učbeniki in drugo učno gradivo; učencem naj se ponudi (tudi) s kulturnega stališča bistvena in pomembna učna snov; 2) afektivni dejavniki, povezani z učenci (visoka stopnja motivacije; nizka anksioznost; samozavest oz. pozitivna samopodoba); 3) jezikovni, kognitivni, pedagoški in družbeni dejavniki, povezani z usvajanjem prvega in drugega jezika (zagotovitev ustreznih pogojev za jezikovni napredek in razvoj v obeh jezikih; s stališča kognitivnega razvoja zagotovitev zadostne količine kvalitetne učne snovi v dominantnem jeziku; korekcije pri vnosu šibkejšega jezika, primerno jezikovni zmožnosti posameznika, čim več priložnosti za rabo obeh jezikov v različnih jezikovnih položajih; medsebojno razmerje razvoja obeh jezikov) (Lesznyák 1996: 228).

3.1.3

István Lanstyák je sistem dvojezičnega izobraževanja v širšem kontekstu izdelal na temelju vloge danega jezika v posameznih programih. Po njegovem mnenju lahko govorimo o treh tipih dvojezičnega izobraževanja (Lanstyák 1994, 1995; Göncz

nyelvek. Véleménye szerint a kétnyelvű oktatásának három típusát érdemes megkülönböztetni (Lanstyák 1994, 1995; Göncz Lajos 2004). Az első a másodnyelvű oktatás, amelyben a második nyelv kizárólagos vagy erősen uralkodó szerepet játszik. A teljes mértékben másodnyelvű oktatásban a többség nyelve az oktatás nyelve, a kisebbségi anyanyelvet tantárgyként sem oktatják. Ez alapján véve nyelvi befulladás, és hosszú távon a nyelvcserének kedvez. Ha a diákok azért tanulnak a második nyelven, mert nincs más lehetőségük (azaz nem saját és a szülők választása alapján), ez a folyamat még gyorsabban mehet végbe. Az ún. anyanyelv-ápolási programokban a kizárólag többségi nyelvű oktatás kiegészül anyanyelvük és nemzeti irodalmuk oktatásával külön órák keretében.⁷ A nyelvoktató iskolákban is a többségi nyelv a vezető szerep, de a kisebbségi anyanyelv – a tanterv szerves részeként – már tantárgyként szerepel.

A második típus a kéttannyelvű oktatás, amelyben a tantárgyak egy részét az egyik, a másik részét a másik nyelven tanítják a kisebbségi diákoknak. Ez általában az anyanyelvi szaknyelvek leépüléséhez vezet, kódválást és kódkeveredést okozhat, és erősen csökkenti a kisebbségi nyelv presztízsét. Kéttannyelvű az oktatás azokban az intézményekben is, ahol – kisebbségnek és többségnek egyaránt (kötelezően) – egyazon órán használják mindkét nyelvet. Igazság szerint ez a „kényszermegoldás” csak átmeneti jellegű lehetne, hiszen idővel – s ezt a muravidéki példa is igazolja – a többségi nyelv válik uralkodóvá az oktatás folyamatában, tehát az utópisztikusnak szánt program utópia marad csupán, és átirányító oktatási programmá válik.⁸ Kéttannyelvű oktatásnak számítanak a többségnek szervezett immerziós (belemetítés a másik nyelvbe) programok is.

Az anyanyelvű oktatás két változata közül a teljes anyanyelvű oktatásban minden tantárgyat anyanyelven oktatnak, a többségi nyelv pedig tantárgy az adott tanterv szerint. Ez a program az anyanyelv megőrzését segíti elő, megfelelő mértékben fejleszti a diákok anyanyelvi kompetenciáját (a többségi nyelvi kompetencia fejleszté-

7 Ide sorolhatók egyrészt az ún. vasárnapi iskolák, amelyre a Ljubljanában élő magyar közösségben is van példa, illetve ilyennek tekinthetjük a szlovéniai felsőoktatást azon magyar anyanyelvű hallgatók számára, akik mindent szlovénul tanulnak az egyetemen, és anyanyelvük és kultúrájuk tanulására, szakmájuk magyar nyelvének elsajátítására heti két lektori óra áll(t) rendelkezésükre.

8 A szlovákiai magyar tannyelvű szakiskolákban is előfordul, hogy bizonyos szaktárgyakat két nyelven tanítanak, különféle okokból: a dunaszerdahelyi egészségügyi szakközépiskolában azért, mert a szaktárgyat oktató pedagógus másodnyelvdomináns, s a tankönyv is szlovák nyelvű. Hogy a két nyelv jelenléte egy tanórán mennyire hoz létre a szó szoros értelmében vett *kétnyelvű* oktatást, jól mutatja egy szakdolgozatban található óraelemzés (Krcsekóvá 1994: 22-39). Szerzője magnóra vett, majd lejegyzett és elemzett egy kétnyelvű tanórát. A 45 perc folyamán 170-szer váltottak nyelvet a beszélők (vagyis percenként csaknem négyszer); összesen 508 magyar és 448 szlovák tagmondat hangzott el az órán a tanárnő és a diákok szájából (Lanstyák 1994).

Lajos 2004). Prvi tip je drugojezično izobraževanje, pri katerem igra ključno oz. glavno vlogo drugi jezik. V popolnoma drugojezičnem izobraževanju je učni jezik jezik večine, manjšinski materni jezik v izobraževalnem procesu ni prisoten niti kot učni predmet. To je dobesedna jezikovna potopitev, ki dolgoročno ustreza jezikovni menjavi. Če se učenci učijo drugi jezik zato, ker nimajo alternative (torej ga niso izbrali sami oz. njihovi starši), se ta proces lahko še pospeši. V t. i. programih ohranjanja materinščine se izključni pouk v jeziku večine dopolnjuje s poukom materinščine in narodne književnosti v okviru dodatnih ur,⁷ jezik večine ima še zmeraj glavno vlogo, vendar s to razliko, da nastopa manjšinska materinščina kot organski del učnega načrta v vlogi učnega predmeta.

Drugi tip dvojezičnega izobraževanja je dvojezično izobraževanje, pri katerem poteka podajanje učne snovi pripadnikom manjšine pri določenih učnih predmetih v enem jeziku, pri ostalih predmetih pa v drugem jeziku, kar običajno vodi do degradacije strokovnega jezika materinščine, poleg tega lahko povzroči zamenjavo jezikovnih kodov in njihovo mešanje ter močno znižuje ugled manjšinskega jezika. Dvojezično izobraževanje poteka tudi v tistih ustanovah, ki jih (obvezno) obiskujejo pripadniki manjšine in večine, kjer se med učnimi urami uporabljata oba jezika. Resnici na ljubo je tovrstna »prisilna rešitev« le začasna, saj sčasoma postane v izobraževalnem procesu – to dokazuje tudi primer v Prekmurju – prevladujoči jezik jezik večine, torej je t. i. utopistični program zgolj utopija, saj se spreobrne v preusmeritveni izobraževalni program.⁸ V dvojezično izobraževanje se uvrščajo imerzijski (potopitev v drugi jezik) programi, namenjeni večini.

Obstajata dve različici izobraževanja v materinščini (prvem jeziku). Princip ene je, da se vsi učni predmeti poučujejo v prvem jeziku, jezik večine je le učni predmet v skladu z danim učnim načrtom. Ta program pripomore k ohranjanju materinščine, saj ustrezno razvija jezikovno sporazumevalno zmožnost učencev (k razvijanju jezikovne kompetence v jeziku večine poleg šole v veliki meri pripomore samo

7 Sem lahko uvrstimo na eni strani t. i. nedeljsko šolo, ki se izvaja tudi v Ljubljani, v krogu tam živeče madžarske skupnosti, oz. je to lahko tudi univerzitetno izobraževanje v Sloveniji za študente, katerih prvi jezik je madžarščina, ki sicer predavanja poslušajo v slovenskem jeziku, imajo (do sedaj so imeli) pa možnost, da se udeležijo lektorskih ur (2 uri na teden), kjer se učijo svoj prvi jezik, madžarsko kulturo in madžarsko terminologijo svoje stroke.

8 Na Slovaškem se v šolah z madžarskim učnim jezikom dogaja, da pouk posameznih strokovnih predmetov zaradi različnih vzrokov poteka v dveh jezikih: v srednji zdravstveni šoli v Dunajski Stredi npr. zato, ker je profesorjev prvi jezik slovaščina in tudi učbenik je v slovaškem jeziku. V kolikšni meri povzroča prisotnost dveh jezikov pri posamezni učni uri dobesedno *dvojezično izobraževanje*, dobro ponazarja analiza učne ure v eni izmed diplomskih nalog (Krcseková 1994: 22–39). Avtorica je posnela, transkibirala in analizirala eno dvojezično učno uro. V 45 minutah so govorci 170-krat spremenili jezikovni kod (približno štirikrat v minuti); skupaj so učenci in učiteljica tvorili 508 povedi v madžarščini in 448 v slovaščini (Lanstyák 1994).

séhez az iskolán kívüli környezet is nagymértékben hozzájárul). Az erős anyanyelvi dominanciájú kétnyelvű oktatásban a hangsúly az anyanyelven van, csak néhány tantárgyat oktatnak a többség nyelvén (az lenne az ideális állapot, ha olyan tantárgyakat tanítanának a többségi nyelven, ahol a nyelvnek inkább alárendelt szerepe van, pl. testnevelés, ének-zene stb.). Mindenképpen fontos, hogy az iskola az első nyelvet és kultúrát támogassa, hiszen tény, hogy az anyanyelv a lényeg, a másik nyelv csupán eszköz a többségi társadalomba való szükséges, egészséges és elégséges integrálódásra. A kisebbségi közösség helyzetétől függetlenül az iskolának olyan kétnyelvűsége kell törekednie, ahol az elő nyelv dominanciája érvényesülhet (Lanstyák 1994).

4. Anyanyelvi és anyanyelvű oktatás a Muravidéken

4.1

A kétnyelvű oktatás nem új keletű, évezredek óta létezik, igazi áttörésről azonban a múlt század hatvanas éveitől beszélhetünk, elsősorban a kanadai immerziós (belemerítéses) módszer elterjedésével (leírását lásd később, az esettanulmányok között). A két- és többnyelvű oktatásról napjainkban élénk vita folyik szerte a világon. Különösen kényes kérdéssé válik akkor a téma, ha az oktatásban nem két azonos rangú, tekintélyű és státuszú nyelv szerepel, hanem pl. egy kisebbségi és egy többségi nyelv, ahol az első szinte mindig, kivétel nélkül alacsonyabb presztízsű, ezért veszélyeztetettebb helyzetű. Az oktatásban tehát nagyobb támogatásra van szüksége a kívánt nyelvi egyensúly fenntartásához, hiszen a kisebbségi diákok makrokörnyezete dominánsan államnyelvű (Bokor 2009: 125).

A muravidéki magyarság anyanyelvi és anyanyelvű oktatása 1959-ig gyakorlatilag a kisebbség szegregációját támogató programban történt, a kisebbségi nyelvet beszélő gyerekek külön oktatásaként, az államnyelv tantárgyi oktatásával. Ez alapján véve egynyelvű oktatás volt, amelynek célja az asszimiláció, s ennek megfelelően nem a kétnyelvűség, hanem az államnyelvi egynyelvűség minél gyorsabb kialakítása a kisebbségi diákok esetében (Skutnabb-Kangas 1997, Baker 1996, Garcia 1997, Bartha 2003, Kontra 1997, Göncz Lajos 2004, Cathomas 2005). A nemzetiségi osztályokban kedvezőtlen tárgyi és személyi feltételek mellett alacsony színvonalú képzésben részesültek a magyar diákok, hiszen a kisebbségi nyelv oktatásának társadalmi támogatottsága, a nyelv presztízse alulmaradt a szlovénnal szemben a társadalom egészében. A zsákutca jelleg (Bence 1994; Göncz László, idézi Mák 2006), az, hogy nem volt középfokú magyaroktatás, tehát a továbbtanulás útjai elzáródtak a magyar osztályokba járók számára, hiszen a második nyelvet

okolje). V dvojezičnem izobraževanju z močno dominantnim maternim jezikom je poudarek na prvem jeziku, v jeziku večine poteka poučevanje le nekaj učnih predmetov (idealno bi bilo, če bi v jeziku večine učili predmete, pri katerih ima sam jezik podrejeno vlogo, npr. športna vzgoja, glasba). Vsekakor je zelo pomembno, da šola prvi jezik in kulturo podpira; dejstvo je namreč, da je prvi jezik bistveni, drugi jezik pa je le sredstvo za nujno, zdravo in zadostno vključevanje v večinsko družbo. Neodvisno od položaja manjšinske skupnosti mora šola stremeti k dvojezičnosti, ki omogoča dominantnost živega jezika (Lanstyák 1994).

4. Poučevanje materinščine in pouk v maternem jeziku v Prekmurju

4.1

Dvojezično izobraževanje ni novodobni pojav, obstaja že tisočletja, vendar lahko govorimo o njegovem dejanskem prodoru od šestdesetih let prejšnjega stoletja, zlasti s širjenjem kanadske imerzijske metode (jezikovne kopeli) (predstavitev sledi v nadaljevanju pri študiji primera). V današnjem času potekajo po svetu burne razprave o dvo- in večjezičnem izobraževanju. Tema postane namreč zelo občutljiva, če je govora o dveh jezikih, ki v procesu izobraževanja nista enakovredna, nimata enakega ugleda, veljave in statusa, temveč gre npr. za manjšinski in za večinski jezik, pri čemer je prvi skoraj brez izjeme zmeraj nižjega prestiža, zaradi česar je njegov položaj bolj ogrožen. Torej je v procesu izobraževanja ta jezik treba podpreti intenzivneje, da se vzpostavi želeno jezikovno ravnovesje, kajti v makro okolju učencev, pripadnikov manjšine, ima državni jezik prevlado, ta jezik dominira (Bokor 2009: 125).

Do leta 1959 je izobraževanje prekmurskih Madžarov s stališča **poučevanja materinščine in pouka v maternem jeziku** potekalo po metodi, ki podpira segregacijo manjšine; otroci, ki so govorili jezik manjšine, so bili deležni posebnega izobraževanja z vključevanjem državnega jezika, in sicer v obliki učnega predmeta. To v osnovi dejansko pomeni enojezično izobraževanje, katerega cilj je asimilacija manjšinskih učencev in posledično nasprotje dvojezičnosti, torej čim hitrejša vzpostavitev enojezičnosti v državnem jeziku (Skutnabb-Kangas 1997, Baker 1996, Garcia 1997, Bartha 2003, Kontra 1997, Göncz Lajos 2004, Cathomas 2005). Madžarski učenci so bili v narodnostnih oddelkih ob neugodnih materialnih in kadrovskih pogojih deležni manj kvalitetnega izobraževanja, saj sta podpora družbe in ugled jezika manjšine zaostajala v primerjavi s slovenščino v družbi nasploh. Narava pojava »slepe ulice« (Bence 1994; Göncz László, citira Mák 2006) dokazuje, da ni bilo srednješolskega izobraževanja v madžarskem jeziku, da so se v nadaljevanju šolanja v srednji šoli za učence, ki so v osnovni šoli obiskovali madžarske oddelke, pojavile

– nem saját hibájukból – ott nem tudták jól megtanulni, meghatározta a kisebbségi anyanyelv iskolai súlyát és presztízsét (Bence 1994). Az új, kétnyelvű oktatási forma kiválasztásában – ha a politikai színezettől most eltekintünk – a kisebbségi anyanyelv megőrzésének egyetlen lehetőségét látta az akkori kisebbségi és többségi oktatáspolitikai, azt a tényt, hogy a kis létszámú közösség nyelvmegőrzése csak az államnyelvhez való közeledésben realizálható (a konvergenciáról lásd bővebben Kolláth 2005: 166–185). Ugyanakkor ez volt az egyetlen útja az anyanyelvbe való bezártság megszüntetésének is, a szükséges integráció megteremtésének, amely nélkül elképzelhetetlen lett volna a jövő.

A muravidéki nemzetiségi iskolákat így 1959-ben felváltotta a kétnyelvű oktatás, bevezetését az új oktatási törvény tette lehetővé (pl. Bokor 2009: 112). A programváltás körülményeiről napjainkban egyre több szó esik. Hajós Ferenc szerint a kisebbségi kérdések rendezése mindig a legmagasabb szlovén politikai elit és a helyi, azaz a (progresszívabb) muravidéki szlovén politikai erők kompromisszumától függött az ötvenes-hatvanas években. A felkínált kétnyelvű modell esetleges elutasítása még inkább összeroppantotta volna a nemzetiségi oktatást, jóllehet vitathatatlan, hogy az új modell melegágya a magyarság asszimilációjának. A beolvasás folyamatát viszont mindenképpen lassította. A sok, főleg módszertani következetlenség kiküszöbölésének lehetőségét akadályozta az a tény, hogy a szlovén lakosság körében komoly ellenzői voltak (a magyar szülők elég közömbösen viszonyultak hozzá), így sok esetben a modell egészére nézve káros kompromisszumok is születtek (Göncz László 2006: 172–174; 103–104). A programot előkészítő oktatási szakemberek és politikusok ma már azt is hangsúlyozzák, hogy az új program bevezetését semmiféle előzetes felmérés nem előzte meg, a tanítók semmilyen módszertani utasítást nem kaptak induláskor, csak magukra számíthattak minden nyelvi és szakmai probléma megoldásában. Kezdetben a magyar gyerekek voltak könnyebb helyzetben, hiszen ők már korábban tantárgyként tanulták a szlovént a nemzetiségi osztályokban, a szlovénok viszont a magyart nem. A helyzeten enyhített, jó motivációnak szánták pl. azt az előírást, miszerint a szlovén gyerekeknek magyarból, a magyar gyerekeknek szlovénból egy jeggyel jobbat kellett adni annál, mint amit érdemelt.

A mindkét nemzet számára egyaránt kötelező jelleggel működő kétnyelvű oktatást a két nyelv megőrzésének kétirányú/egyenrangú modelljeként tartják ma is számon (dvosmerni model ohranjanja dveh jezikov). Albina Nečak-Lük (1989: 11) Mackey rendszerében helyezi el ezt az oktatási formát. A kétutas (two-way dual/bilingual; kéttannyelvű) modell a kétnyelvű oktatási programok tipológiájában az erős hatékonyságú kétnyelvű oktatás egyik fajtája (Baker 1996; Garcia 1997). Az utóbbi időkben ezeket – a fogalom kiterjesztésével, hiperonimává alakításával – kétutas

težko premostljive ovire, ker se v osnovni šoli – ne po lastni krivdi – drugega jezika niso naučili dobro, kar je zapečatilo težo in prestiž šole v manjšinskem maternem jeziku (Bence 1994). Pri zbiru nove oblike dvojezičnega izobraževalnega modela – če tokrat prezremo politično obarvanost – sta obe tedanji, manjšinska in večinska, izobraževalni politiki edini način obstoja manjšinskega maternega jezika zaznali v dejstvu, da se ohranitev jezika maloštevilne skupnosti lahko uresniči le s približevanjem k državnemu jeziku (o konvergenци glej več v Kolláth 2005: 166–185). Hkrati je bila to edina pot prenehanja zapiranja v materni jezik in vzpostavitve potrebne integracije, brez katere je bila prihodnost nepredstavljiva.

Tako je leta 1959 narodnostne šole v Prekmurju nadomestilo dvojezično izobraževanje, uvedba katerega je temeljila na novem zakonu o šolstvu (npr. Bokor 2009: 112). V današnjem času poteka vse več razprav o okoliščinah te spremembe. Po mnenju Ferenc Hajósa je bilo urejanje manjšinskih vprašanj v petdesetih in šestdesetih letih prejšnjega stoletja odvisno od kompromisa, sklenjenega med najvišjo slovensko politično elito in lokalno (bolj progresivno) prekmursko slovensko politiko. Morebitna zavrnitev ponujenega dvojezičnega modela bi še dodatno potlačila narodnostno izobraževanje, čeprav je nesporno, da je uvedeni novi model toplagreda asimilacije Madžarov in istočasno pripomoček za upočasnitev procesa spajanja oz. fuzije. Dejstvo, da je model naletel na resne nasprotnike med slovenskim prebivalstvom (odziv madžarskih staršev je bil precej ravnodušen), je preprečevalo možnost izogiba številnim, zlasti didaktičnim nedoslednostim, tako so se s stališča celotnega modela sklepali tudi škodljivi kompromisi (Göncz László 2006: 172–174; 103–104). Strokovnjaki s področja šolstva in politiki, ki so model pripravljali, danes poudarjajo, da se je novi program uvedel brez predhodnih raziskav in analiz ter da učitelji v startu niso dobili nobenih didaktičnih usmeritev in priporočil, pri reševanju nastalih problemov so se morali zanesti nase, na svoje jezikovno in strokovno znanje. Na začetku so bili madžarski otroci v prednosti, saj so se v narodnostnih oddelkih učili slovenski jezik v okviru učnega predmeta, medtem ko slovenski otroci pouka madžarskega jezika niso bili deležni. Položaj je ublažil predpis, po katerem so učitelji slovenskim otrokom pri madžarščini, madžarskim otrokom pa pri slovenščini za eno oceno zvišali učni uspeh. To naj bi bila pozitivna motivacija.

Dvojezično izobraževanje, obvezno za obe narodnosti, je še danes prepoznavno kot dvosmerni model ohranjanja dveh jezikov. Albina Nećak Lük (1989: 11) umešča ta izobraževalni model v Mackeyev sistem. Dvosmerni (two-way dual/bilingual; dva učna jezika) model je v tipologiji dvojezičnih izobraževalnih programov označen kot zelo uspešna in učinkovita vrsta le-tega (Baker 1996; Garcia 1997). V zadnjem času – s širjenjem koncepta in preoblikovanjem v hipernim – se uporablja termin dvosmerna izobraževalna imerzija (jezikovna kopel; two-way immersion: TWI) (Gar-

immerziós (belemerítéses; two-way immersion: TWI) oktatásnak is nevezik (Garcia 2002, Cathomas 2005: 97). Az USA-ban különösen közkedvelt programnak három alapvető célja van: 1) hozzájáruljon a nyelvi kisebbségi diákok angol nyelvi tanulmányaihoz és iskolai sikerességéhez; 2) segítse elő a többségi diákok idegen nyelvi fejlődését és fejlessze kultúraközi érzékenységüket; 3) biztosítsa a nyelvi, etnikai egyenlőséget a többségi és a kisebbségi tanulók között. A TWI-programnak *két széles körben alkalmazott típusa létezik, az egyik az 50/50 modell néven vált ismertté, amelynek keretei között az iskolai oktatás a nap egyik felében a többségi angol, a másik felében a kisebbségi, többnyire spanyol nyelven folyik. A program másik típusa, a 90/10 modell, amelynek keretein belül az óvodai és az iskolai csoport a nap kilencven százalékában a kisebbségi nyelvet használja az intézményben.*

A program sikerét, eredményességét mára már széles körű és átfogó vizsgálatok jelzik, amelyek szerint a kétutas belemerítő programok sikeresen előmozdították mind a kisebbségi, mind pedig a többségi tanulók tantárgyi eredményességét. Az elemzők megállapították, hogy az 50/50 programban részt vevő tanulók sokkal jobb eredményeket értek el, mint a kontrollcsoport mind angolból, mind pedig spanyol nyelvből. A 90/10 modell szerint működő iskolák eredményeiből kiderült, hogy a spanyol anyanyelvű (kisebbségi) diákok tanulmányi eredményei átlagon felüliek, azonban az angol anyanyelvű (többségi) tanulóké nem mondható egyértelműen kiemelkedőnek.

Míg a többségi gyerekek anyanyelvi képességei magas szinten fejlődtek, addig a tanult kisebbségi nyelv terén a szókincsbeli és a nyelvtani tudásrendszer és a képességek fejlődése elmaradt a kisebbségi diákok nyelvi fejlődésétől. Bár képességeik fejlődtek, de a tanulók nem jellemezhetők olyan nagyfokú fejlődéssel, mint nyelvi kisebbségi társaik (Torgyik 2005).

4.2 A kétnyelvű oktatás muravidéki (immerziós) modellje

Az immerzió a kétnyelvűség elérésének egyik leghatékonyabb oktatási módszere. Kanadából származik, a többségi diákok kisebbségi nyelven való oktatására találták ki, több mint negyven év óta egyfolytában sikeresen működik a világ egyre több országában. Tantárgyi oktatást jelent egy másik nyelven, belemerülést a tanulandó nyelvbe. Ez a nyelv tantárgy és tannyelv is egyben: vagy az egész iskolai tananyagot, vagy annak egy részét ezen a nyelven tanulják a diákok. Figyelmüket az adott tantárgy tartalmára irányítják, és nem a nyelvre, a nyelvet indirekt módon, a tárgyalt tantárgyi tartalmakon keresztül tanulja meg a diák, többnyire az anyanyelv-elsajátítás módszereivel.

cia 2002, Cathomas 2005: 97). V ZDA, kjer je program posebej priljubljen, ima tri osnovne cilje: 1) prispevati k šolskemu uspehu in doseganju pričakovanj pri študiju angleškega jezika tistih učencev, katerih prvi jezik ni angleščina; 2) učencem, pripadnikom večine, pomagati pri usvajanju tujega jezika in razvoju njihove medkulturne senzibilnosti; 3) zagotoviti jezikovno in etnično enakopravnost večinskih in manjšinskih učencev. Program TWI ima dva tipa in izobraževalne ustanove obema pogosto sledijo. Prvi tip je uveljavljen pod imenom model 50/50, v okviru katerega poteka pouk v prvi polovici dneva v jeziku večine, v angleščini, v drugi polovici dneva pa v jeziku manjšine, to je najpogostejše španščina. Drugi tip tega programa je model 90/10, v okviru katerega tako vrtčevske kot šolske skupine 90 % dneva uporabljajo jezik manjšine.

Uspehe in pozitivne rezultate programa predstavljajo pregledne analize širokega obsega, po katerih so programi dvosmernih jezikovnih kopeli tako pri manjšinskih kot večinskih učencih pri učnih predmetih uspešno zvišali *učni uspeh*. *Analitiki so ugotovili, da so učenci, vključeni v program 50/50*, v primerjavi s kontrolno skupino dosegli dosti boljše rezultate tako pri angleškem kot španskem jeziku. Rezultati šol, ki delujejo po modelu 90/10, kažejo, da je učni uspeh učencev s španskim maternim jezikom (manjšina) nadpovprečen, medtem ko se učni uspeh učencev, katerih materni jezik je angleščina (večina), ne more označiti za nedvomo izjemnega.

Kljub temu da so se jezikovne sposobnosti maternega jezika večinskih učencev razvijale na visoki ravni, sta besedni zaklad in slovnično znanje na področju manjšinskega jezika, ki so se ga učili, zaostajala za jezikovnim napredkom manjšinskih učencev. Nesporno je, da so se jezikovne sposobnosti tudi teh učencev razvijale, vendar pri njih ni zaznati tolikšnega napredka kot pri vrstnikih, katerih prvi jezik je jezik manjšine (Torgyik 2005).

4.2 Prekmurski model (imerzije) dvojezičnega izobraževanja

Imerzija je eden najučinkovitejših izobraževalnih načinov za doseganje dvojezičnosti. Izvira iz Kanade, razvili so jo za izobraževanje pripadnikov večine v jeziku manjšine in na ta način se že več kot štirideset let konstantno uspešno izvaja v čedalje več državah sveta. Dejansko pomeni pouk učnih predmetov v drugem jeziku, jezikovno kopanje v učnem jeziku. Ta jezik je učni predmet in učni jezik v enem: učenci se celotno učno snov ali del učne snovi učijo v tem jeziku. Njihova pozornost je usmerjena k vsebini učnega predmeta in ne na jezik, jezik se učenci naučijo indirektno, z obravnavanimi učnimi vsebinami, bolj kot ne z metodo usvajanja maternega jezika.

A kettős/kétutas immerzió kombinált program: a kisebbségi és a többségi diákok másodnyelvű oktatásának szintézise. A nyelvi cél a magas additív kétnyelvűség elérése mind a kisebbségi, mind a többségi nyelvben, mindkét célcsoport számára, tehát a tanulandó nyelv nem mehet az anyanyelv/első nyelv rovására. Egyfajta nyelvmegtartó, nyelvgazdagító program, amely megpróbálja kiküszöbölni a kisebbségi diákok által oly gyakran megtapasztalt szubtraktív (felcserélő) kétnyelvűség negatív hatásait. Sikereségéhez fontos, hogy kb. fele-fele arányban legyenek egy osztályban a többségi és a kisebbségi tanulók. A program alapvető nyelvi céljai közül a kisebbségi anyanyelv megőrzése említendő elsőként. Emellett hozzá kell járulnia a nyelvi kisebbségi diákok többségi nyelvi tanulmányaihoz és iskolai sikerességéhez, elő kell segítenie a többségi diákok idegen nyelvi fejlődését, fejlesztenie kell kultúraközi érzékenységüket, valamint biztosítani kell a nyelvi, etnikai egyenlőséget a többségi és a kisebbségi tanulók között. Akkor működik jól, ha a kisebbségi nyelvnek magas a presztízse, a kisebbségiek nagyobb magabiztossággal tanulják a többségi nyelvet, a többségiek pedig ösztönözve érzik magukat a másik nyelv és kultúra befogadására és megértésére (Cathomas 2005: 113–117).

A muravidéki modell nem az ún. iskolai immerzió megtestesítője, hanem a nyelvfürdő típusúé, hiszen a benne részt vevő két célcsoport nemcsak az osztályban találkozik a környezet nyelvével, hanem elvileg születésétől kezdve lehetősége van szűkebb és tágabb környezetében belemerülni a másik nyelvbe és kultúrába (ezért nem tekinthető a másik nyelve idegen nyelvnek, hanem második nyelvnek, a környezet nyelvének). A nyelvmegőrző programok lényege, hogy kétnyelvű tanárok tanítják a kisebbségi és a többségi gyerekeket anyanyelven és második nyelven egyaránt, a programok célja (magas fokú) funkcionális kétnyelvűség elérése a két kultúra ápolása, megőrzése mellett. Felvetődik a kérdés: megvoltak-e ötven évvel ezelőtt a Muravidéken a hozzáadó kétnyelvűségi helyzetet teremtő oktatási program bevezetésének nyelvi, nyelvpolitikai és társadalmi feltételei? Már akkor sem volt ugyanis azonos státuszú a két nyelv, s ez eleve meghatározta a nyelvek dominanciájának alakulását a kétnyelvű oktatásban. A többség és kisebbség számára egyaránt kötelező jelleg tehetetlenséget, esetleg ellenszenvet válthatott ki mindkét részt vevő közösségben, az együttélésben így kialakult feszültségek rányomták bélyegüket az oktatási modellre, és még ma is meghatározzák az iskolai nyelvhasználat alakulását.

Az erős, azaz immerziós kétnyelvű oktatásnak öt típusát különbözteti meg Cathomas (2005: 97), és hangsúlyozza, hogy a kisebbség számára ideális oktatási modell ezek valamelyike kell, hogy legyen. A következő táblázat ezt az öt típust írja le a megfelelő független változók mentén. Az L1 az anyanyelvet/első nyelvet jelöli, az L2 a második nyelvet/a környezet nyelvét.

Dvojna/dvosmerna imerzija je kombiniran program, sinteza poučevanja drugega jezika manjšinskih in večinskih učencev. Jezikovni cilj je visoka stopnja aditivne dvojezičnosti tako manjšinskega kot večinskega jezika za obe ciljni skupini, torej učeči jezik ne sme biti na škodo maternega (prvega) jezika. To je neke vrste program ohranjanja, bogatenja jezika, ki se poskuša izogniti negativnim vplivom subtraktivne dvojezičnosti (poljezičnosti), ki jo pogosto izkusijo manjšinski učenci. Kot poglobitveni jezikovni cilj programa se v prvi vrsti omenja ohranjanje manjšinskega maternega jezika. Ob tem je treba dodati prispevek k jezikovnemu izobraževanju in šolskemu uspehu učencev z jezikom manjšine, pomagati je treba pri izpopolnjevanju tujega jezika večinskih učencev, razvijati je treba njihovo medkulturno občutljivost, kakor tudi zagotoviti jezikovno in etnično enakopravnost manjšinskih in večinskih učencev. Odlično deluje le, če je prestiž manjšinskega jezika na visoki stopnji, če se pripadniki manjšine z veliko samozavesti učijo jezik večine, pripadniki večine pa se počutijo dovolj motivirani za sprejemanje in razumevanje jezika in kulture drugega (Cathomas 2005: 113–117).

Prekmurski model ne uteleša t. i. šolske imerzije, temveč je tip jezikovne kopeli. Udeleženi ciljni skupini se z jezikom okolja ne srečujeta le v šolskem razredu, ampak se imata načeloma od rojstva priložnost v svojem ožjem in širšem okolju potopiti v drugi jezik in kulturo (prav zaradi tega ne moremo upoštevati drugega jezika kot tuji jezik, ampak enostavno kot drugi jezik, jezik okolja). Bistvo programa ohranjanja jezika je, da dvojezični učitelji poučujejo tako manjšinske kot večinske otroke v maternem in v drugem jeziku. Cilj tega programa je ob gojenju in ohranjanju obeh kultur vzpostaviti (visoko stopnjo) funkcionalne dvojezičnosti. Postavlja se vprašanje: ali so bili pred petdesetimi leti ob uvedbi izobraževalnega programa v Prekmurju ustvarjeni in zreli jezikovni, jezikovnopolitični in družbeni pogoji za dodano vrednost dvojezičnosti? Že takrat namreč status dveh jezikov ni bil enak, kar je že v začetku določilo oblikovanje jezikovne prevlade v dvojezičnem izobraževanju. Za večino in manjšino enako veljavna obveznost je povzročila nemoč in morebitno nezadovoljstvo v obeh dotičnih skupnostih. Tako nastale napetosti sobivanja so pustile pečat na izobraževalnem modelu in še danes določajo oblikovanje šolske jezikovne rabe.

Cathomas (2005: 97) loči pet tipov močnega, torej imerzijskega dvojezičnega izobraževanja in ob tem poudarja, da mora biti za manjšino eden od petih tipov idealen. Spodnja tabela predstavlja pet omenjenih tipov in ustrezne neodvisne spremenljivke. L1 pomeni materni/prvi jezik, L2 pomeni drugi jezik/jezik okolja.

AZ IMMERZIÓS MODELL TÍPUSA	CÉLCSOPOR-T(OK)	AZ OKTATÁS NYELVE(I)	NYELVI CÉLOK	NEVELÉS- POLITIKAI CÉLOK	TANULÁSI FELTÉTELEK
1. klasszikus	többség	L1 és L2, kezdetben az L2-n van a hangsúly	funkcionális kétnyelvűség	pluralizmus, nyelv- gazdagítás	támogató, additív
2. nyelvmegeőrző	kisebbség	L1 és L2, kezdetben az L1-en van a hangsúly	funkcionális kétnyelvűség	nyelv- megtartás, pluralizmus, nyelv- gazdagítás	támogató, additív
3. kétutas/ duális/ reciprok	kisebbség és többség	kisebbségi és többségi nyelv; a kisebbségi nyelven van a hangsúly, vagy L1 és L2 azonos arányban	funkcionális kétnyelvűség	nyelv- megtartás, pluralizmus, nyelv- gazdagítás	támogató, additív
4. nemzetközi	többség	a fő nyelv mellé egy lingua franca társul (pl. német + angol)	funkcionális kétnyelvűség, többsnyelvűség	pluralizmus, nyelv- gazdagítás	támogató, additív
5. háromutas	kisebbség és többség	egy ún. kis nyelv + két „erős” nyelv (pl. rétoromán + német és angol)	funkcionális kétnyelvűség, többsnyelvűség	nyelv- megtartás, pluralizmus, nyelv- gazdagítás	támogató, additív

1. számú táblázat: Az immerziós oktatás típusai. Forrás: Cathomas 2005: 97.

Az anyanyelvmegeőrző kétutas (immerziós) programot is úgy célszerű kialakítani, hogy mind az egyes közösségek, mind pedig a társadalom is profitáljon a kétnyelvűségből, hogy beengedje a fontos és átlagon felüli interkulturális és szociális kompetenciákat, hozzájárulva ezzel a különböző kultúrák békés együttlétezéséhez (Cathomas 2005: 117). A terv, a szándék, a viszonylag kis létszámú kisebbségi közösség és a többségi csoport utópisztikus modelljének bevezetése elméletileg jónak mondható, a tapasztalatok azonban azt mutatják, hogy a muravidéki kétnyelvű oktatás nem váltotta, mert eleve nem válthatta be – az adott helyzetben – a hozzá fűzött reményeket (Bence 1994, 2011, Bokor 2009, Bernjak 2011, Bartha 2007, Kolláth 2009, Kontra 1997 és passim). Nem vált valósággá az oktatás nyelveinek ideális aránya, ezért nem érhetők el sem a kitűzött nyelvi, sem az oktatáspolitikai célok, s nem érvényesülhetnek a gyakorlatban a tanulás kívánt feltételei sem. Kialakultak az oktatási modell

TIPI MODELA IMERZIJE	CILJNE SKUPINE	IZOBRAŽEVALNI JEZIK(I)	JEZIKOVNI CILJI	CILJI VZGOJNE POLITIKE	POGOJI UČENJA
1. Klasični	večina	L1 in L2, sprva je poudarek na L2	funkcionalna dvojezičnost	pluralizem, jezikovno bogastvo	podpora, aditivni
2. Ohranjanje jezika	manjšina	L1 in L2, sprva je poudarek na L1	funkcionalna dvojezičnost	ohranjanje jezika, pluralizem, jezikovno bogastvo	podpora, aditivni
3. Dvosmerni/ dualni/ recipročni	večina in manjšina	manjšinski in večinski jezik; poudarek je na manjšinskem jeziku ali pa sta L1 in L2 v enakem razmerju	funkcionalna dvojezičnost	ohranjanje jezika, pluralizem, jezikovno bogastvo	podpora, aditivni
4. Mednarodni	večina	h glavnemu jeziku se pridruži en lingua franca (npr. nemščina + angleščina)	funkcionalna dvojezičnost, večjezičnost	pluralizem, jezikovno bogastvo	podpora, aditivni
5. Trismerni	manjšina in večina	en t. i. mali jezik + dva »močna« jezika (npr. retoromanščina + nemščina in angleščina)	funkcionalna dvojezičnost, večjezičnost	ohranjanje jezika, pluralizem, jezikovno bogastvo	podpora, aditivni

Tabela 1: Tipi jezikovne imerzije v izobraževanju. Vir: Cathomas 2005: 97.

Program (jezikovne imerzije) dvosmernega ohranjanja materinščine je smiselno izdelati tako, da bodo skupnosti in sama družba imele od dvojezičnosti korist, da bo dopuščen vstop pomembnim in nadpovprečnim medkulturnim in socialnim kompetencam, s katerimi bi se dalo pripomoči k mirnemu sobivanju različnih kultur (Cathomas 2005: 117). Načrt, namen, razmeroma maloštevilna manjšinska skupnost in večinska skupina so ob uvedbi utopističnega modela v teoriji kazali ugodno sliko, medtem ko se je v praksi ta izjalovila; izkazalo se je, da prekmursko dvojezično šolstvo ni uresničilo, ker v dani situaciji niti ni imelo priložnost uresničiti, z njim povezanih upov (Bence 1994, 2011, Bokor 2009, Bernjak 2011, Bartha 2007, Kolláth 2009, Kontra 1997 in drugi). Ni se uresničilo idealno razmerje izobraževalnih jezikov, zaradi česar ni bilo mogoče doseči zastavljenih jezikovnih in izobraževalno-političnih ciljev ter v praksi ni prišlo do uveljavitve zaželenih učnih pogojev. Izoblikovale so se Ahilove tetive izobraževalnega modela, za katere ne zadoščajo obliži, temveč je znotraj samega sistema treba odpraviti vzroke ran. Izpostavitev občutljivih točk in strokovni diskurzi o teh temah bi bili bistvenega pomena za izdelavo potrebnih korakov jezikovnega načrtovanja, za uresničitev notranje prenovе, za

Achilles-sarkai, amelyeket már nem elég betapasztani, hanem a védtelenség okait kell a rendszeren belül megszüntetni. A sebezhetőnek vélt pontok kiemelése, a róluk szóló szakmai diskurzus elengedhetetlenül szükséges a megfelelő nyelvtervezési lépések kialakításához, a belső innovációk megvalósításához, a kétnyelvű oktatás stratégiájának módosításához, még akkor is, ha jelen pillanatban nem minden esetben látszanak a megoldások reális lehetőségei a konkrét gyakorlatban.

4.3 Kétnyelvű oktatás – kétnyelvű tanárok

A témával foglalkozó kutatók egyetértenek abban a kérdésben is, hogy a muravidéki kétnyelvű oktatás napjainkban erősen tanárfüggő, a kétnyelvű program sikerességének egyik kulcsfigurája a tanár (Bokor 2009, Kolláth, 2005: 196, 2009, Bernjak 2011: 198, Nečak-Lük 2011: 122). Azoknak a szakembereknek van helyük és jövőjük a kétnyelvű oktatásban, akiknek megvan mind a megfelelő szakmai, mind pedig a szükséges kétnyelvű nyelvi kompetenciájuk. Különösen ez utóbbi megszerzéshez van nagy szükség a tanárok belső elkötelezettségére a program és a pálya iránt, hiszen a leendő szaktanárok, hacsak nem a magyar az egyik szakjuk, Szlovéniában mindkét szakjukat – magyar nyelvű felsőoktatás hiányában – szlovénul végzik. Magyarul „csak” magyar szakos BA-diplomát, illetve magyartanári Masters-fokozatot lehet szerezni Szlovénia egyetlen magyarul oktató felsőoktatási műhelyében, a Maribori Egyetem Bölcsészettudományi Karának Magyar Nyelv és Irodalom Tanszékén.⁹ A többiek, a más szakos leendő tanárok két lektori órában tanulhatják anyanyelvüket és tanulhatnak anyanyelvükön a Tanszéken, ha erre idejük és kedvük van (a lektori órák látogatása nem kötelező), ez azonban nem adhat sem szakmát, sem magyar szaknyelvet. Továbbra is hiszem, hogy javíthatna a helyzeten, azaz a kisebbségi nyelv iskolai jelenlétét megerősíthetné az, ha a leendő szaktanárok második szakként valamilyen nyelvet választanának egyetemi tanulmányaik során. Elsősorban azért, hogy kapjanak megfelelő (idegen)nyelv-módszertani (glottodidaktikai) képzést. S mert Szlovéniában a másik szakot szlovénul végzik a tanárjelöltek, a kétnyelvű oktatás hatékonysága növelését tekintve a legideálisabb megoldást az jelentené, ha ez a nyelvszak a magyar lenne. Nem lehet elégszer hangsúlyozni azt az előnyt sem, amelyet a bolognai oktatási programok nyújtanak a hallgatóknak: a külföldi egyetemeken eltölthető egy-egy félév a hallgatói csereprogramok keretén belül nemcsak a célnyelvi/szaknyelvi ismereteket mélyíti el, hanem új/más szemléletekkel gazdagítja a résztvevők általános oktatás-módszertani és szakdidaktikai tudását is (pl. Finkbeiner 2002: 21).

9 A Fordítástudományi Tanszéken az alapszakos és a mester fokozatú képzésben szlovén–magyar szakos fordító, illetve tolmács végzettséget lehet szerezni a kétnyelvű programban. A magyar nyelvészeti és kulturológiai kurzusokat a Tanszék oktatói tartják.

korekcijo strategije dvojezičnega izobraževanja, četudi se trenutno v vseh primerih rešitve v konkretni praksi ne kažejo kot realne.

4.3 Dvojezično izobraževanje – dvojezični učitelji

Raziskovalci, ki se ukvarjajo z aktualno tematiko, se strinjajo, da je dvojezično izobraževanje v Prekmurju trenutno močno odvisno od učiteljev; učitelj je ključna figura uspeha dvojezičnega programa (Bokor 2009, Kolláth, 2005: 196, 2009, Bernjak 2011: 198, Nećak-Lük 2011: 122). Mesto in obete za prihodnost v dvojezičnem izobraževanju imajo strokovnjaki, ki razpolagajo z ustrezno strokovno izobrazbo in potrebno dvojezično jezikovno zmožnostjo. Zlasti pri pridobitvi slednje je velika potreba po notranji zavezanosti učiteljev k programu, stroki in karieri, kajti bodoči učitelji strokovnih predmetov, če le ni madžarski jezik njihova druga študijska smer, se v Sloveniji na obeh študijskih smereh izobražujejo v slovenskem jeziku. V madžarskem jeziku se v Sloveniji lahko pridobi »le« BA-diploma iz madžarskega jezika oz. se na edini univerzi v Sloveniji, na Oddelku za madžarski jezik in književnost Filozofske fakultete Univerze v Mariboru,⁹ lahko pridobi izobrazba profesorja madžarskega jezika na stopnji MA v madžarskem jeziku. Ostali, bodoči profesorji na drugih smereh, se lahko na Oddelku udeležijo dveh lektorskih ur tedensko, kjer imajo možnost učenja madžarskega maternega jezika in izobraževanja v tem jeziku, če imajo seveda čas in voljo (obiskovanje lektorskih ur ni obvezno), vendar to ne omogoča poklicne izobrazbe niti ne madžarskega strokovnega izrazoslovja. Prepričana sem, da bi se stanje izboljšalo in bi se prisotnost manjšinskega jezika v šoli okrepila, če bi bodoči učitelji strokovnih predmetov za svojo drugo smer lahko izbrali katerega od jezikov. V prvi vrsti zato, da bi izkusili ustrezen didaktični (glotodidaktični) pristop do poučevanja (tujega) jezika. Ker poteka v Sloveniji študij drugih smeri v slovenščini, bi s stališča krepitev učinkovitosti dvojezičnega izobraževanja pomenilo najidealnejšo rešitev, da bi bila ta jezikovna smer madžarski jezik. Ne da se dovolj poudarjati prednosti, ki jo študentom ponujajo bolonjski izobraževalni programi: možnost udeležbe predavanj enega semestra na tujih univerzah v okviru izmenjave študentov ne pogloblja le znanja ciljnega/strokovnega jezika, ampak z novimi in drugačnimi pristopi in spoznanji bogati splošno izobraževalno-didaktično in strokovno metodično znanje študentov (npr. Finkbeiner 2002: 21).

Prepričana sem, da bo priročnik, ki so ga pripravili sodelavci Zavoda za šolstvo Republike Slovenije, korenito spremenil dosedanja »občutek pomanjkanja« in da bo

9 Na Oddelku za prevodoslovje imajo študenti v dvojezičnem programu možnost pridobiti izobrazbo slovensko-madžarskega prevajalca ali tolmača na stopnji BA in MA. Madžarski jezik in kulturo predavajo profesorji Oddelka za madžarski jezik in književnost.

Meggyőződésem, hogy a Szlovén Köztársaság Pedagógiai Intézetének munkatársai által elkészített módszertani kézikönyv gyökeresen megváltoztatja az eddigi „hiányhelyzetet”, hozzájárul a szaktantárgyak még hatékonyabb kétnyelvű oktatásához, elősegítve ezzel a muravidéki modell sikerességét az összes lehetséges területeken.

5. Négy rövid esettanulmány

5.1 A kanadai immerzió

Az 1960-as években a kanadai Québecben az angol szülők komolyan vették a frankofonok esélyegyenlőség-követeléseit, a francia nyelv támogatásának kérdését, és meg akarták könnyíteni gyermekeik számára a francia nyelvnek mint felemelkedő, egyre jelentősebbé váló hivatalos nyelvnek a megtanulását. Mind politikai, gazdasági, mind pedig tudományos és szociokulturális szempontból kedvező időpont kínálkozott az immerziós oktatás bevezetésére: Kanada – a bevándorlók országa – azonosult kétnyelvű (angol, francia) és interkulturális identitásával. A francia nyelv ismerete nemcsak több gazdasági és szociális lehetőséget jelentett Québecben és Kanadában, hanem erőteljes nyitást is Európa felé. Neurolingvisták széles körében megismertették a sikeres nyelvtanulás életkorvonzatait, különbséget tettek nyelvtanulás (az idegen nyelv) és nyelvelsajátítás (az anyanyelv) között, a szülők egyre aktívabban szóltak bele az iskolai történésekbe, és hangot adtak elképzeléseiknek és elvárásaiknak. Biztosak akartak lenni abban, hogy a kétnyelvű oktatásban gyermekeik nem felejtik el anyanyelvüket, hogy a második nyelvet jobban megtanulják, mintha hagyományos iskolába járnának, hogy alapos és tökéletes lesz szaktantárgyi ismeretanyaguk is, és hogy az iskolában pozitív motivációt és attitűdtartalmakat kapnak a másik nyelvközösség, a nyelvi együttélés vonatkozásában.

Viszonylag gyorsan kialakultak a ma létező altípusok: a korai (az első vagy második óvodai évtől kezdődő), a középidős vagy késleltetett (az 3. vagy a 4. osztálytól kezdődő) és a kései immerzió (a 7. osztálytól kezdődő). A belemerítés intenzitása alapján totális vagy teljes (minden tantárgyat a második nyelven tanítanak, legalábbis az első években), részleges vagy parciális (a két nyelv kb. 50-50%-ban van jelen az oktatásban) immerzióról beszélhetünk. A leggyakoribb a korai teljes immerzió, ebben az angol csak 3-4 év után jelenik meg, hogy aztán legalább 50%-ban részesedjen az oktatásban. A kanadai modell nem kötelező, érdekes, hogy a lányok, illetve a közép-osztálybeli gyerekek választják túlsúlyban. Míg Svájcban, illetve Európában van immerziós középiskolai oktatás is, Kanadában ez elég ritka. Az is érdekes, hogy a francia nyelv védelmére létrehozott szigorú nyelvtörvény nem teszi lehetővé az angol immerziót a franciák számára.

pripomogel k še učinkovitejšemu dvojezičnemu podajanju učne snovi v dvojezičnem izobraževanju ter da bo prispeval k uspehu prekmurskega modela na vseh področjih.

5. Štiri kratke študije primera

5.1 Kanadska imerzija

Okrog leta 1960 so se v kanadskem mestu Quebec angleški starši zelo resno lotili zahtev Frankofonov o enakopravnosti in vprašanju podpore francoskemu jeziku. Svojim otrokom so želeli olajšati učenje vse močnejšega in vse bolj uveljavljenega francoskega uradnega jezika. S političnega in gospodarskega ter znanstvenega in socialno-kulturnega stališča se je ponudila idealna priložnost za uvedbo imerzije v izobraževanje: Kanada – dežela migrantov – se je identificirala z dvojezično (angleško, francosko) in medkulturno identiteto. Znanje francoskega jezika ni pomenilo le ekonomske in socialne priložnosti v Quebecu in v Kanadi, temveč je odprlo vrata v Evropo.

Nevrolingvisti so glasno širili uspeh učenja jezikov, razlikovali so med učenjem jezika (tuji jezik) in usvojitvijo jezika (materni jezik), starši so dobili čedalje več besede pri oblikovanju šolskega dogajanja, predstavili so svoja pričakovanja in predloge. Želeli so se prepričati, da v dvojezičnem izobraževanju njihovi otroci ne bodo pozabili maternega jezika, da se bodo drugega jezika naučili bolje kot v tradicionalnih šolah, da bo učna snov strokovnih predmetov zajemala bistvo, da bodo učenci v šoli pozitivno motivirani ter da jim bodo ponujene vsebine o drugi jezikovni skupnosti in jezikovnem sobivanju.

Razmeroma hitro so se oblikovali še danes veljavni podtipi: zgodnji (od prvega ali drugega vrtčevskega leta), srednje stari ali z zamikom odloženi (od 3. ali 4. razreda) in pozna imerzija (od 7. razreda). Na podlagi intenzitete jezikovne kopeli lahko govorimo o totalni ali popolni imerziji (vsi učni predmeti se poučujejo v drugem jeziku, vsaj v prvih letih) in o delni ali parcialni imerziji (jezika sta v izobraževanju prisotna v razmerju 50 %–50 %). Najpogostejša je zgodnja popolna imerzija, kjer se angleščina pojavi šele po 3 oz. 4 letih, da bi bila vsaj v 50 % zastopana v izobraževanju. Kanadski model ni obvezen, zanimivo je, da ga večinoma izberejo dekleta in otroci srednjega ekonomskega razreda. Medtem ko poteka v Švici oz. v Evropi izobraževanje imerzije tudi v srednji šoli, je to v Kanadi redkost. Zanimivo je tudi, da strogi jezikovni zakon, ki so ga uvedli za zaščito francoskega jezika, ne omogoča angleške imerzije za Francoze.

A klasszikus kanadai immerziós oktatás folyamatában tehát két, magas presztízsű világnyelv (az angol és a francia) szerepel tannyelvként (munkanyelvként). A célcsoport a(z angol anyanyelvű) többségi közösség, a tanítás nyelvileg homogén csoportokban folyik. Az oktatás szabadon választható, iskolát a szülő választ a gyermekének, a beiratkozás kizárólag fakultatív jellegű. A tantervi anyagnak legalább 50%-át a második nyelven tanítják, a második nyelvi kompetencia fejlesztése van előtérben. A tanítás tartalmainak a gyermekek igényeihez kell alkalmazkodniuk: fontos, autentikus és releváns ismereteket kell közvetíteniük. A tanárok kivétel nélkül kétnyelvűek, adekvát képzésben és továbbképzésben részesülnek, az egy személy – egy nyelv elvét érvényesítik. A gyerekeknek a korai immerzió első másfél évében „megengedik”, hogy az osztályban anyanyelvükön kommunikáljanak. Nem kényszer, hogy franciául beszéljenek pl. a játszótéren vagy az ebédlőben. Kerülik a korrekt kommunikációra való állandó figyelmeztetést, a második nyelv megtanulása szinte véletlen és nem tudatos, hasonlít az első nyelv elsajátításának folyamatához. A hangsúly azon van, hogy előbb értsenek franciául, mint beszéljenek. A formális korrekciók csak ezután következhetnek. Természetesen az első nyelv is megkap minden támogatást. Az immerziós programokat a megfelelő tudományterületek intenzíven figyelemmel kísérik, gyakoriak a minőségellenőrzések és az evalvációk (Cathomas 2005: 98).

A nyolcvanas évektől kezdve egyre emelkedik a beiratkozók száma, ezért nem sikerül minden elvet következetesen betartani, különösen a tanárok nyelvi kompetenciája és képzése terén. Megközelítőleg 320 000 gyerek jár immerziós iskolába. A módszer más országokban is jól működik, pl. Finnországban, Észtországban, Ausztráliában, Japánban, az USA-ban. Többek újra megkülönböztetik az immerziót (a többség számára szervezett kisebbségi nyelvű oktatást) és a kétnyelvű oktatási formát (a kisebbségi közösségnek szervezett oktatási formát), miközben a kölcsönös (reciprok) immerzió, tehát a többség és a kisebbség mindkét nyelven történő oktatása a klasszikus immerzió és a két(tan)nyelvű oktatás integrációja.

A kanadai immerzió a legrészletesebben elemzett modellekhez tartozik. Kontrollcsoportként anyanyelvű és kétnyelvű osztályokat választanak, nyelvi kompetenciákat, szaktantárgyi ismereteket, motivációkat és attitűdöket mérnek.

Összehasonlítják az egyes modell típusok hatékonyságát is. Elmondható, hogy globálisan a korai teljes immerzióknak vannak a legjobb eredményei. Az immerziós diákoknak az anyanyelvűekkel való összehasonlításában kiderült, hogy második nyelvi receptív kompetenciáik (hallás utáni és olvasásértés) összevethetők, a produktív területeken (szóbeli és írásbeli kommunikáció) viszont kevésbé, legalább is a szókincsben nem. Egy bizonyos idő után azonban az immerziós osztályokba

Klasični kanadski imerzijski izobraževalni model vključuje torej vlogo dveh zelo uglednih svetovnih jezikov (angleškega in francoskega) kot učnih jezikov (delovna jezika). Ciljna skupina je večinska skupnost, katere materni jezik je angleščina, pouk poteka v jezikovno homogenih skupinah. Ta vrsta izobraževanja je na lastno izbiro, šolo svojim otrokom izberejo starši, vpis je izključno fakultativne narave. Vsaj 50 % predpisane učne snovi se poučuje v drugem jeziku, v ospredju je razvijanje jezikovne sporazumevalne zmožnosti v drugem jeziku. Učne vsebine se morajo prilagajati interesom učencev: posredovana morajo biti pomembna, avtentična in relevantna znanja. Učitelji so vsi, brez izjeme, dvojezični, deležni so adekvatnega izobraževanja in usposabljanja, uveljavljajo strategijo ena oseba – en jezik. Otrokom v fazi zgodnje imerzije dovolijo, da se leto in pol v skupini, razredu pogovarjajo v svoji materinščini. Ni prisile, da morajo govoriti francosko npr. na igrišču ali v jedilnici. Izogibajo se stalnemu opozarjanju na korektno komunikacijo, usvajanje in učenje drugega jezika je domala naključno in ni zavestno, spominja na proces usvajanja prvega jezika. Poudarek je na tem, da naj prej razumejo francosko kot spregovorijo francosko. Formalne korekcije lahko sledijo šele kasneje. Seveda je vsa podpora dana tudi prvemu jeziku. Imerzijske programe intenzivno spremljajo določene znanstvene stroke, pogosta so preverjanja kakovosti in evalvacije (Cathomas 2005: 98).

Od osemdesetih let se povečuje število vpisanih otrok, zato se ne uspe dosledno upoštevati vseh načel, zlasti na področju jezikovne kompetence izobraževanja učiteljev. Približno 320.000 otrok obiskuje imerzijsko šolo. Ta način dobro funkcionira tudi v drugih državah, npr. na Finskem, v Estoniji, Avstraliji, na Japonskem in v ZDA. Več raziskovalcev na novo razčlenjuje imerzijo (za večinsko skupnost namenjen organizirani izobraževalni model) in dvojezični model izobraževanja (organizirana izobraževalna oblika, namenjena manjšini), medtem ko je vzajemna (recipročna) imerzija integracija klasične imerzije, torej izobraževanje večine in manjšine v obeh jezikih, in izobraževanja v dveh učnih jezikih.

Kanadska imerzija sodi med najpogostejše analizirane modele. Za kontrolne skupine izberejo oddelke z maternim jezikom in dvojezične oddelke, analizirajo pa jezikovno kompetenco, znanja s področja strokovnih predmetov, motivacijo in odnos.

Primerja se učinkovitost posameznih modelov. Z gotovostjo lahko trdimo, da, gledano globalno, prinaša najboljše rezultate zgodnja popolna imerzija. Primerjava materinščine imerzijskih učencev je pokazala, da je receptivna kompetenca njihovega drugega jezika (slušno in govorno razumevanje) lahko primerljiva, na produktivnih področjih (govorno in pisno sporočanje) pa v manjši meri, vsaj ne v besednem bogastvu. Po določenem času namreč kažejo učenci, ki obiskujejo imerzijske razrede,

járók is ugyanolyan jó eredményeket mutatnak (ha nem jobbakat), és ez a speciális immerziós módszertannak köszönhető. Mostanában már nem a teljesítményt értékelik csupán, hanem sokkal inkább magát a folyamatot, azaz az oktatás módszertanát, a tanítási stratégiákat, a szükséges diskurzusokat (Brohy, Claudine, www.sprachunterricht.ch/kanada.php).

5.2 A rétoromán–német kétnyelvű (immerziós) program (RDI) jellemzői

Svájcban négy nemzeti nyelvet tartanak számon: a németet, a franciát, az olaszt és 1938 óta a rétorománt.¹⁰ A rétoromán közösség Graubünden kantonban él, számuk a 2000. évi népszámlálás adatai szerint 60 000 főre tehető, ez az összlakosság 0,8%-át jelenti. A közösség létszáma azóta is csökkenő tendenciát mutat (Cathomas 2005: 137).

Graubünden iskolarendszerének jogi alapját a kantonális oktatási törvény és a hivatalos tantervek képezik. Az iskolakötelezettség a diákok 7–16 életévéig tart. A kilencosztályos általános iskola első hat osztálya az alsó tagozat (Primarschulstufe), az utolsó három a felső tagozat (Oberstufe).

Az egyes közigazgatási egységek – magas fokú autonómiájuk alapján – saját maguk választják meg iskoláik nyelvét, ennek következtében nagyon sokszínű az iskolai nyelvi (hát)tér, és viszonylag sokféle oktatási modell van érvényben, amelynek labirintusában az idegen nem egykönnyen igazodik el. Cathomas négy típusba sorolja a kanton hivatalos iskolatípusait (Cathomas 2005: 157): a DUS-típus (Deutsch als Unterrichtssprache und als Unterrichtsfach – a német a tanítás nyelve és tantárgy is egyben), a RUF-típus (Deutsch als Unterrichtssprache mit Romanisch als Unterrichtsfach – a tanítás nyelve a német, a rétorománt tantárgyként tanítják), az IUS-típus (Italienisch als Unterrichtssprache, Deutsch ab der 4. Klasse als Unterrichtsfach – az oktatás olasz nyelven folyik, a németet a 4. osztályban vezetik be tantárgyként) és az RDI-típus (Romanisch-deutsche Immersion – A rétoromán és a német tannyelv és tantárgy is egyben). Az egyes iskolatípusok legfontosabb jel-

10 Svájc föderatív állam, 26 kantonját magas szuverenitás jellemzi. Ez többek között a kantonális hivatalos nyelv megválasztásában is megmutatkozik. 17 német, négy francia, egy olasz és négy többnyelvű kanton létezik, ez utóbbiak közül három: Bern, Freiburg és Wallis francia–német kétnyelvű, Graubünden pedig német–olasz–rétoromán háromnyelvű. Cathomas „leleplezi” a svájci nyelvi mítoszt, miszerint minden svájci két-, illetve többnyelvű, és kijelenti, hogy a rétoromán közösség az egyedüli autochton népcsoport, amelynek mind a közösségi, mind az egyéni kétnyelvűség a sajátja (Cathomas 2005: 138). A rétoromán nyelvről, az öt idiómáról (regionális írásváltozatok), a mesterségesen létrehozott irodalmi nyelvről (Rumantsch Grishun), a konkrét nyelvi helyzetről külön tanulmányban érdemes szólni.

prav tako dobre rezultate (če ne boljših), pri tem pa gre zahvala specialni imerzijski didaktiki. V današnjem času se ne vrednoti le uspeh, temveč je veliko večji poudarek na samem procesu, torej na izobraževalni didaktiki, na učnih strategijah, na potrebnih diskurzih (Brohy, Claudine, www.sprachunterricht.ch/kanada.php).

5.2 Značilnosti retoromansko-nemškega dvojezičnega (imerzijskega) programa (RDI)

V Švici so štiri državni jeziki: nemški, francoski, italijanski in od leta 1938 retoromanski.¹⁰ Retoromanska skupnost živi v kantonu Graubünden, po podatkih popisa leta 2000 se njihovo število giblje okoli 60.000, kar je 0,8 % celotnega prebivalstva. Od takrat je za to število značilna tendenca upadanja (Cathomas 2005: 137).

Zakonska podlaga šolskega sistema v kantonu Graubünden temelji na kantonskih zakonih in uradnih učnih načrtih. Obvezno šolanje traja od 7. do 16. leta. Prvih šest razredov devetletne osnovne šole predstavlja nižjo stopnjo (Primarschulstufe), zadnji trije razredi pa so višja stopnja (Oberstufe).

Posamezne upravne enote na podlagi velike avtonomije same določijo jezik svojih šol, posledično je šolsko jezikovno ozadje zelo pestro in v veljavi je razmeroma veliko različnih izobraževalnih modelov, v labirintu katerih se tujec težko znajde. Cathomas loči štiri tipe uradnega izobraževanja v kantonu (Cathomas 2005: 157): tip DUS (Deutsch als Unterrichtssprache und als Unterrichtsfach – nemščina je učni jezik in hkrati učni predmet), tip RUF (Deutsch als Unterrichtssprache mit Romanisch als Unterrichtsfach – učni jezik je nemščina, retoromanščina je prisotna kot učni predmet), tip IUS (Italienisch als Unterrichtssprache, Deutsch ab der 4. Klasse als Unterrichtsfach – pouk poteka v italijanščini, nemščina se uvede v 4. razredu kot učni predmet) in tip RDI (Romanisch-deutsche Immersion – retoromanščina in nemščina sta in učna jezika in učna predmeta). Najpomembnejše opredelitve posameznih izobraževalnih tipov podaja tabela (splača se za trenutek ozreti k značilnostim tujih jezikov). Sledi še kratka predstavitev tipa RDI.

10 Švica je konfederalna država 26 kantonov, za katere je značilna visoka stopnja suverenosti, kar se kaže med drugim tudi v uradnem jeziku kantonov. V 17 kantonih je uradni jezik nemščina, v 4 francoščina, v 1 italijanščina, 4 kantoni pa so večjezični: trije (Bern, Freiburg in Wallis) so francosko-nemški, Graubünden pa je trijezičen: nemško-italijansko-retoromanski. Cathomas »razkrije« švicarski jezikovni mit, po katerem je vsak Švicar dvo- oz. večjezičen, in izjavi, da je retoromanska skupnost edina avtohtona etnična skupina, ki vzdržuje tako skupinsko kot individualno dvojezičnost (Cathomas 2005: 138). O retoromanskem jeziku, o njegovih petih idiomih (regionalnih različicah pisave), o umetno ustvarjenem knjižnem jeziku (Romantsch Grishun), o konkretnem jezikovnem položaju se splača spregovoriti v posebni študiji.

lemzőt táblázat rögzíti (érdeemes egy pillantást vetni az idegen nyelvek tanulásának mikéntjére is). Ezt követi az RDI-iskolatípus részletesebb bemutatása.

Iskolafokok	DUS – német nyelvű	RUF – német nyelvű	IUS – olasz nyelvű	RDI – rétoromán nyelvű
Óvoda	Nyelve a <i>német</i> . Cél: az idegen nyelvű kisgyerekek asszimilálása.	Nyelve a <i>német</i> . Cél: az idegen nyelvű kisgyerekek asszimilálása.	Nyelve az <i>olasz</i> . Cél: az idegen nyelvű kisgyerekek asszimilálása.	Nyelve a <i>rétoromán</i> . Cél: az idegen nyelvű kisgyerekek asszimilálása.
Alsó tagozat (1–6. osztály)	Az oktatás nyelve kötelezően a <i>német</i> . A második nyelv 1999 óta az <i>olasz</i> (4–6. osztályban).	Az oktatás nyelve kötelezően a <i>német</i> . A második nyelv a <i>rétoromán</i> (1–6, illetve 4–6. osztályban).	Az oktatás nyelve kötelezően az <i>olasz</i> . A második nyelv a <i>német</i> (4–6. osztályban).	Az oktatás nyelve kötelezően a <i>rétoromán</i> . A második nyelv a <i>német</i> (4–6. osztályban).
Felső tagozat (7–9. osztály)	Az oktatás nyelve a <i>német</i> . Kötelező tantárgyak a <i>német</i> , az <i>olasz</i> és az <i>angol</i> . Választható (fakultatív) tantárgyak: az <i>olasz</i> , a <i>rétoromán</i> és a <i>francia</i> , heti két órában. A nem német anyanyelvű gyerekek számára szubmerziót jelent.	Az oktatás nyelve a <i>német</i> . Kötelező tantárgyak a <i>német</i> , az <i>olasz</i> és az <i>angol</i> . Választható (fakultatív) tantárgyak: az <i>olasz</i> , a <i>rétoromán</i> és a <i>francia</i> , heti két órában. A nyelvi cél korlátozott funkcionális (német–rétoromán) kétnyelvűség.	Az oktatás nyelve az <i>olasz</i> . Kötelező tantárgyak az <i>olasz</i> , a <i>német</i> és az <i>angol</i> . Választható (fakultatív) tantárgyak: a <i>francia</i> , a <i>német</i> és a <i>latin</i> (heti két órában).	Az oktatás nyelve a <i>német</i> . Kötelező tantárgyak a <i>rétoromán</i> , a <i>német</i> és az <i>angol</i> . Választható (fakultatív) tantárgyak: az <i>olasz</i> és a <i>francia</i> , heti két órában, a 8–9. osztályban. A nyelvi cél additív, funkcionális kétnyelvűség.

2. számú táblázat: Graubünden kanton iskolatípusai. Forrás: Cathomas 2005: 158.

Az RDI-típus jelenti az igazi rétoromán iskolatípust. A rétoromán közösségben a kétnyelvű iskolák nagy hagyományra tekintenek vissza, a mostani modell közel 150 év alatt alakult olyanná, amilyen most. A két célcsoport, az anyaországi háttérrel nem rendelkező nem domináns kisebbségi (rétoromán), és a domináns többségi (német) csoport együtt van az oktatás folyamatában (heterogén csoportok).

Stopnja izobrazbe	DUS – nemški	RUF – nemški	IUS – italijanski	RDI – retoromanski
Vrtec	Jezik je <i>nemščina</i> . Cilj: asimilacija tujejezičnih otrok.	Jezik je <i>nemščina</i> . Cilj: asimilacija tujejezičnih otrok.	Jezik je <i>italijanščina</i> . Cilj: asimilacija tujejezičnih otrok.	Jezik je <i>retoromanščina</i> . Cilj: asimilacija tujejezičnih otrok.
Razredna stopnja (1.–6. razred)	Izobraževalni jezik je obvezno <i>nemščina</i> . Drugi jezik je od leta 1999 <i>italijanščina</i> (4.–6. razred).	Izobraževalni jezik je obvezno <i>nemščina</i> . Drugi jezik je <i>retoromanščina</i> (1.–6. oz. 4.–6. razred).	Izobraževalni jezik je obvezno <i>italijanščina</i> . Drugi jezik je <i>nemščina</i> (4.–6. razred).	Izobraževalni jezik je obvezno <i>retoromanščina</i> . Drugi jezik je <i>nemščina</i> (4.–6. razred).
Predmetna stopnja (7.–9. razred)	Izobraževalni jezik je <i>nemščina</i> . Obvezni učni predmeti so <i>nemščina</i> , <i>italijanščina</i> in <i>angleščina</i> . Izbirni (fakultativni) predmeti so: <i>italijanščina</i> , <i>retoromanščina</i> in <i>francoščina</i> , tedensko dve uri. Za otroke, katerih materni jezik ni nemščina, pomeni to submerzijo.	Izobraževalni jezik je <i>nemščina</i> . Obvezni učni predmeti so <i>nemščina</i> , <i>italijanščina</i> in <i>angleščina</i> . Izbirni (fakultativni) predmeti so: <i>italijanščina</i> , <i>retoromanščina</i> in <i>francoščina</i> , tedensko dve uri. Jezikovni cilj je omejena funkcionalna (nemško-retoromanska) dvojezičnost.	Izobraževalni jezik je <i>nemščina</i> . Obvezni učni predmeti so <i>nemščina</i> , <i>italijanščina</i> in <i>angleščina</i> . Izbirni (fakultativni) predmeti so: <i>francoščina</i> , <i>nemščina</i> in <i>latinščina</i> , tedensko dve uri.	Izobraževalni jezik je <i>nemščina</i> . Obvezni učni predmeti so retoromanščina, <i>nemščina</i> in <i>angleščina</i> . Izbirna (fakultativna) predmeta sta <i>italijanščina</i> in <i>francoščina</i> , tedensko dve uri v 8. in 9. razredu. Jezikovni cilj je aditivna, funkcionalna dvojezičnost.

Tabela 2: Šolski tip v kantonu Graubünden. Vir: Cathomas 2005: 158.

Tip RDI predstavlja dejansko konkretni retoromanski tip šole. V retoromanski skupnosti imajo dvojezične šole dolgo tradicijo, model se je pred 150 leti formiral v obliko, kot jo poznamo danes. Dve ciljni skupini: brez zaledja matične države, ne-dominantni manjšinski Retoromani in dominantna večina – Nemci so v procesu izobraževanja skupaj (heterogene skupine).

Mindkét nyelv tannyelv. A rétoromán a nyelve a kétéves óvodának és a hatosztályos alsó tagozatnak, a német a felső tagozat három osztályáé. Mindkét nyelvet tantárgyként is felkínálják a diákoknak. A rétoromán 6 000, a német 4 000 órában van jelen az oktatásban, a program tehát kisebbséginyelv-domináns.

Az óvodában és az első három iskolai osztályban az oktatás nyelve a rétoromán (az óvoda nem kötelező), az óvónők kétnyelvűek. A nem rétoromán anyanyelvű gyerekeket nem kényszerítik arra, hogy csak rétorománul beszéljenek. A rétoromán tantárgyként elvileg nem létezik. Ennek ellenére a kisebbségi nyelvnek mint az oktatás nyelvének használatán nyelvoktatást kell értenünk. A német nyelvű instrukciók aránya a csoportok és az osztályok összetételének megfelelően variálódik.

A 4., 5. és 6. osztályban 15%-ban megjelenik a német (mint második nyelv vagy mint első idegen nyelv), az utolsó három osztályban viszont a rétoromán 10%-ra esik vissza. A két nyelv átlagos előfordulása: 70% : 30% a kisebbségi nyelv javára. A nyelvi cél az additív, teljes funkcionális kétnyelvűség kialakítása. A németet nem a rétoromán rovására tanulják, hanem arra építve. Igaz viszont, hogy hiányzik az oktatás két- vagy többnyelvűségének explicit bevallása.

A nyelvpolitikai célok nincsenek világosan kifejtve. De a mind szövetségi, mind kantonális szinten rendezett jogi helyzetből feltételezhető, hogy két- és többnyelvűségre, nyelvi-kulturális pluralizmusra törekszik az oktatásban minden és mindenki.

Az oktatás feltételei, a mindkét nyelv tanulásához szükséges szociokognitív feltételrendszer ambivalens. Amíg a német nyelv tanulása vitathatatlan, a rétoromán egyfolytában legitimációs nyomásnak van kitéve. A németoktatás keretfeltételei jók, a rétorománéi fejleszthetők. Nem magától értetődő, hogy a rétorománoknak egyáltalán lehetőségük volt és van a kétnyelvű immerziós program megszilárdítására. A kisebbség rétoromán identitása javulni látszik (Cathomas, Rico 2005: 160–166).

5.3 Amit a finnektől tanulni lehet...

Finnország ötmillió lakosa közül 6% a svéd anyanyelvűek aránya (300 000 fő). A finnországi svédek három területen élnek, nyugaton Vaasa városában és környékén, délen a főváros környékén, délnyugaton Turku és Åbo környékén, valamint a svéd nyelvi autonómiával rendelkező Åland-szigeteken. Jogilag nézve a finnországi svédek nem kisebbség, mert a finn alkotmány értelmében a svéd nyelv is nemzeti nyelv, és ezzel hivatalos nyelv is egyben.

Oba jezika sta učna jezika. Retoromanski jezik je jezik v dvojezičnem vrtcu in šestrazredni nižji osnovni šoli, nemški jezik pa je jezik treh razredov na višji stopnji šolanja. Oba jezika se ponudita učencem tudi kot učna predmeta. Retoromanščina je v izobraževanju prisotna v obliki 6.000 ur, nemščina pa 4.000 ur, program je torej usmerjen k dominantnosti manjšinskega jezika.

V vrtcu in v prvih treh razredih šole je učni jezik retoromanščina (vrtec ni obvezen), vzgojiteljice so dvojezične. Otroci, katerih materni jezik ni retoromanski, niso prisiljeni govoriti izključno retoromansko. Retoromanščina kot učni predmet načeloma ni prisotna, kljub temu se meni, da manjšinski jezik kot učni jezik hkrati predstavlja tudi jezikovni pouk. Razmerje nemških dopolnilnih ur se spreminja odvisno od učencev, ki so v skupini in razredu.

V 4., 5., in 6. razredu v 15 % nastopi nemščina (kot drugi jezik ali prvi tuji jezik), v zadnjih treh razredih pa upade razmerje retoromanščine na 10 %. Povprečna prisotnost obeh jezikov je 70 % : 30 % v prid manjšinskega jezika.

Jezikovni cilj je izoblikovanje aditivne, popolnoma funkcionalne dvojezičnosti. Nemščine se ne učijo na račun retoromanščine, temveč je njena nadgradnja. Res pa je, da primanjkuje eksplicitno priznanje dvo- oz. večjezičnosti izobraževanja.

Jezikovnopolitični cilji niso jasno opredeljeni, toda iz zakonsko urejenega položaja na konfederativni in kantonski ravni izhaja, da stremijo vsi vzvodi in deležniki izobraževanja k dvo- in večjezičnosti, k jezikovnemu pluralizmu.

Pogoji izobraževanja, socio-kognitivne predpostavke, potrebne za učenje obeh jezikov, so prisotne hkrati, zanje velja ambivalenca. Medtem ko je učenje nemškega jezika nesporno, je retoromanski jezik nenehno izpostavljen legitimacijskim pritiskom. Okvirni pogoji poučevanja nemščine so dobri, pri retoromanščini bi se jih še dalo izboljšati, razviti. Ni samoumevno, da so imeli in da imajo Retoromani možnost krepiteve dvojezičnega imerzijskega programa. Manjšinska retoromanska identiteta kaže znake napredka, okrepljenosti (Cathomas, Rico 2005: 160–166).

5.3 Kar se lahko naučimo od Fincev ...

6 % (300.000 osebam) petmilijonskega finskega prebivalstva je materni jezik švedščina. Finski Švedi živijo na treh območjih: na zahodu v mestu Vaasa in njegovi okolici, na jugu v bližini prestolnice in na jugozahodu na območju mest Turku in Åbo ter na Ålandskih otokih, kjer uživa švedski jezik avtonomijo. Pravno gledano

A közéletben különbség van állami és helyi szintű hivatalok között. Az alkotmány rögzíti, hogy minden törvényt, határozatot és előírást mindkét nyelven meg kell fogalmazni. Állami szinten, tehát a bíróságon vagy az állami intézményekben használhatja a svéd anyanyelvű az anyanyelvét, helyi szinten ez mindig attól függ, egy-nyelvű vagy kétnyelvű-e a település. Egy közigazgatási egység akkor kétnyelvű, ha lakosságának legalább 8%-át teszi ki a kisebbségi közösség. Finnországban ennek megfelelően vannak finn egynyelvű, svéd egynyelvű, finn többségű kétnyelvű és svéd többségű kétnyelvű települések.

Természetesen nem minden finn kétnyelvű. Egy bírónak pl. feltétlenül tudnia kell mindkét nyelven, de a kétnyelvű települések hivatalnokainak is. A nyelvismeretet kétnyelvűségi vizsgán lehet igazolni, akárcsak Dél-Tirolban. Ami a lakosságot illeti: nem minden finn beszél svédül, és nem tud minden finnországi svéd finnül, jóllehet a másik nyelvét kötelezően tanulják az iskolában.

A finn oktatási rendszerben a diákok anyanyelvű (finn vagy svéd) iskolába járhatnak egészen az érettségiig. A többnyelvű településeken a legtöbb finn gyerek a svédet választja első idegen nyelvnek és fordítva. Van egy svéd nyelvű egyetemük (Åbo) és két kétnyelvű egyetemük Helsinkiben, s itt van egy svéd nyelvű gazdasági egyetem is. Vaasában van a svédeknek több finn nyelvű karuk, amelyek Dél- és Délnyugat-Finnország svéd egyetemeihez tartoznak.

A finn anyanyelvű szülők elvileg választhatnak svéd nyelvű iskolát gyermekeiknek, de ez inkább kivétel, mint gyakorlat. Érdekesnek tűnhet viszont az, hogy a vegyes házasságokból származó gyerekek elsősorban svéd iskolát választanak, több okból is. A svéd iskolarendszernek nagy tekintélye és nagyon jó híre van. De a nyelvvel is magyarázható: a svéd nyelv több kaput nyit a világra a diákok számára, több helyen használható, mint a finn. A svéd nyelvű iskola jobban fel van készítve a kétnyelvű diákok oktatására, a gyerekek pl. nemcsak a svédet, hanem a finnt is anyanyelvként tanulhatják tantárgyként, ha erre igényük van. A többi tantárgy oktatása egyébként svédül folyik minden diák számára, hiszen svéd iskolát választottak.

Ez mind nagyon szépen hangzik, viszont nem szabad elhallgatni azt a problémát sem, amelyet mindez jelent a svéd iskolarendszerben. A finn anyanyelvű, illetve a kétnyelvű diákok svéd nyelvi ismeretei nagyon sokszor nem elegendőek a svéd iskola követelményeihez. A tanárnak külön kell foglalkoznia ezekkel a gyerekekkel, ebből pedig az következhet, hogy a svéd anyanyelvűekkel szemben támasztható követelmények nem megfelelő szintűek. Ezen egyrészt a kétnyelvűek számára szervezett különórákkal, korrepetálásokkal igyekeznek segíteni. Másrészt megszervezték a svéd immerziós oktatást a finn anyanyelvűeknek a kanadai klasszikus modell mintájára.

Švedi na Finskem niso manjšina, ker je v skladu s finsko ustavo tudi švedski jezik državni in uradni jezik.

V vsakdanjem življenju se kažejo razlike med državnimi in lokalnimi uradi. Ustava določa, da se morajo vsi zakoni, predpisi in uredbe formulirati v obeh jezikih. Na državni ravni, torej na sodiščih in v državnih ustanovah, lahko osebe, katerih materni jezik je švedščina, ta jezik tudi uporabljajo, na lokalni ravni pa je to zmeraj odvisno od tega, ali je naselje enojezično ali dvojezično. Upravna enota je dvojezična, če je vsaj 8 % prebivalstva pripadnikov manjšine. Na Finskem tako obstajajo enojezična finska, enojezična švedska naselja, dvojezična naselja s finsko večino in dvojezična naselja s švedsko večino.

Jasno je, da niso vsi Finci dvojezični, npr. sodniki pa dejansko morajo obvladati oba jezika, tudi uradniki v dvojezičnih naseljih. Jezikovno znanje obeh jezikov se dokazuje na jezikovnem izpitu, podobno kot v regiji Južna Tirolska. Kar zadeva prebivalstvo nasploh, pa velja, da vsi Finci ne govorijo švedsko in vsi Švedi na Finskem ne znajo finsko, čeprav se drugi jezik učijo v šoli kot obvezni učni predmet.

V finskem izobraževalnem sistemu lahko učenci do mature obiskujejo šolo v svojem maternem jeziku (finsko ali švedsko šolo). V večjezičnih naseljih se večina Fincev odloči za švedščino kot prvi tuji jezik, to velja tudi obratno. Imajo eno univerzo s švedskim učnim jezikom (Åbo) in dve dvojezični univerzi v Helsinkih, kjer se nahaja še ekonomska fakulteta s švedskim učnim jezikom. V mestu Vaasa imajo Švedi več fakultet, kjer potekajo predavanja v finščini. Te fakultete sodijo k južnim in jugozahodnim švedskim fakultetam na Finskem.

Starši s finskim maternim jezikom lahko načeloma izberejo za svoje otroke švedsko šolo, vendar je to bolj izjema kot pravilo. Zanimivo je, da otroci iz mešanih zakonov najpogosteje izberejo švedsko šolo iz več razlogov: švedski izobraževalni sistem ima velik ugled in je na zelo dobrem glasu, poleg tega igra sam jezik pomembno vlogo; švedski jezik namreč odpira učencem več vrat v svet, na več mestih se uporablja kot finški. Švedske šole so na izobraževanje dvojezičnih učencev bolj pripravljene, učenci se učijo npr. ne le švedščino, ampak tudi finščino v okviru učnega predmeta na ravni maternega jezika, če to seveda želijo. Pouk ostalih predmetov poteka sicer v švedščini za vse učence, saj so izbrali šolo s švedskim učnim jezikom.

Vse to se sliši precej lepo, ob tem pa ne smemo zamolčati težave, ki se odraža v švedskem izobraževalnem sistemu. Pogosto se dogaja, da otroci s finskim maternim jezikom oz. dvojezični otroci nimajo pričakovane stopnje znanja švedskega jezika, ki je potrebna za doseganje šolskih standardov, kriterijev. Tako se morajo učitelji s

Az immerziós oktatás az óvodában kezdődik: két éven keresztül csak svédül beszélnek az óvodában a finn gyerekekkel. Ebben a korban a gyerek játszva megtanulja az idegen nyelvet, még akkor is, ha kezdetben nem is ért egy szót se svédül. A kötelező kilencosztályos általános iskola ötödik osztályáig minden osztályában 10%-kal emelkedik a finn nyelv aránya: az elsőben tehát 90% a svéd és 10% a finn nyelv aránya a tanításban, ötödikben pedig fele-fele arányban használják mindkét nyelvet egészen az iskola befejezéséig. Egyelőre immerziós középiskola nincs, de már tervezik a hároméves gimnáziumi programot. A most végző diákok finn vagy svéd nyelvű középiskolában folytathatják tanulmányaikat, a többség finn nyelvű gimnáziumot választ. De nyelvi ismereteik lehetővé teszik a svéd nyelvű középiskolába iratkozást is.

Megvizsgálták az immerziós programba járók és a finn nyelvű iskolások finn nyelvi ismereteit, beszédértési és asszociációs tesztekkel a 9. osztályban. Az eredmények azt bizonyítják, hogy az immerziós oktatásban részt vettek finn nyelvtudása jobb, mint a finn iskolát végzetteké. Ennek elsődleges oka legfőképpen az, hogy a diákokban korábban tudatosul az első nyelvük, mint a másik iskolatípusba járókban. Két nyelven keresztül szemlélik a világot, nyitottabbak, könnyebben szocializálódnak, és ez kognitív előnyökkel is jár. Az, hogy a dolgokat és jelenségeket két szemszögből láthatják, és megértik, hogy erre ők valóban képesek, tényleg előny.

Az iskola kiváló és fontos színtere a nyelvről való tudás alakításának, különösen akkor, ha jól felkészített tanárok közegébe kerül a diák. Nagy súlyt helyeznek a tanárok képzésére és továbbképzésére. Minden leendő tanárt, szakjától függetlenül, felkészítenek az idegen nyelv oktatására, tehát a szakmai ismereteik mellett a nyelvtanítás módszertanában szerzett jártasság is elengedhetetlen.

A vaasai finn egyetemen 1991-ben szakot indítottak az immerziós programban tanítók képzésére (svéd nyelv a finnek számára). Így bővíthetik majd a kínálatot, az immerziós programok iránt ugyanis nagyobb a kereslet, mint a kínálat. Finnországban 1989 óta kb. 20 településen van immerziós oktatás. Van ilyen típusú iskola másutt is Európában, pl. Spanyolországban is, de ott keverték benne a két iskolarendszert (a katalánt és a spanyolt), és ez csorbította a tekintélyét. Kielben is történtek kísérletek, az angol nyelvet tanítják így német anyanyelvűeknek. Ez a nyelvkombináció viszont elég problematikus, mert a kutatók véleménye szerint az immerziós programok számára két olyan nyelv jelent előnyt, amelyeket a diá-

temi učenci dodatno ukvarjati. Iz tega sledi, da v primerjavi s švedsko govorečimi otroki standardi znanja niso ustrezni. Ta primanjkljaj poskušajo nadomestiti z dodatnimi urami in inštrukcijami. Po drugi strani, po zgledu klasičnega kanadskega modela, izvajajo švedsko imerzijsko izobraževanje.

Imerzijsko izobraževanje se prične že v vrtcu: dve leti se s finskimi otroki v vrtcu pogovarjajo samo v švedskem jeziku. V tem obdobju se otroci skozi igro naučijo tujega jezika, četudi sprva niso razumeli niti ene švedske besede. V obvezni devetletni osnovni šoli se do petega razreda razmerje finskega jezika postopno veča, vsako leto za 10 %, torej poteka v prvem razredu 90 % pouka v švedščini in 10 % v finščini, od petega razreda do konca osnovne šole je to razmerje 50 % – 50 %. Zanimanje za imerzijske srednje šole še ni, vendar jo že načrtujejo za triletni gimnazijski program. Učenci, ki končujejo osnovno šolo, lahko svoje izobraževanje nadaljujejo v srednji šoli s finskim ali švedskim učnim jezikom. Večina jih izbere finsko gimnazijo, njihovo jezikovno znanje pa jim omogoča, da se vpišejo tudi v srednjo šolo s švedskim učnim jezikom.

Raziskovalci so opravili analizo finskega jezikovnega znanja, slušnega razumevanja in asociacijskih testov devetošolcev, ki obiskujejo imerzijski program, ter devetošolcev, ki hodijo v šole s finskim učnim jezikom. Rezultati potrjujejo, da je finsko jezikovno znanje učencev imerzijskih programov boljše od učencev finskih šol. Primarni razlog je, da se pri teh učencih prvi jezik prej uzavesti kot pri učencih drugega šolskega programa. Svet okoli sebe dojemajo v dveh jezikih, so bolj odprti, dovzetni, lažje se socializirajo, kar prispeva k prednostim na kognitivnem področju. To, da so sposobni videti in razumeti stvarnost in pojave z dveh zornih kotov, je dejansko velika prednost.

Šola je odlično in pomembno prizorišče oblikovanja znanja o jeziku, zlasti če so učenci zaupani skupini dobro izobraženih učiteljev. Na Finskem je velik poudarek na usposabljanju in nadaljnji specializaciji učiteljev. Vse bodoče učitelje, neodvisno od njihove smeri, pripravijo na poučevanje tujega jezika, torej morajo vsi študenti pedagoških smeri poleg svoje stroke nujno usvojiti še znanja iz didaktike poučevanja jezika.

Tovrstno prakso so uvedli na finski univerzi v mestu Vassa leta 1991 za profesorje, ki bodo predvidoma poučevali v imerzijskih programih (švedski jezik za Fince). Tako bodo namreč lahko zadostili povpraševanju, saj se kaže večje zanimanje za imerzijske programe, kot je ponudba. Od leta 1989 poteka na Finskem imerzijsko izobraževanje v približno 20 naseljih. S takim tipom izobraževanja se lahko srečamo tudi drugod v Evropi, npr. v Španiji, vendar je tam zmes dveh šolskih sistemov

kok közvetlen környezetében aktívan használnak¹¹ (Christen és Ulla Laurénnel, a Vaasai Egyetem oktatóival készült interjú alapján; Sigrid Hechensteiner, <http://www.eurac.edu/Press/Academia/17/Artikel5.asp>).

5. 4 A szlovén teljesen trendi az iskolában...

2009 áprilisában megjelent egy tudósítás a neten a karintiai német–szlovén kétnyelvű oktatás új tendenciájáról. Elke Fertschey arról ír (<http://wiredtern.eu>), hogy egyre emelkedik a kétnyelvű iskolákba iratkozó diákok száma: Dél-Karintiában a kisebbségi iskolarendszer 68 iskolájának 5000 diákja közül 2100 (42%) választotta a kétnyelvű programokat. A kisebbségi pedagógusok szeretnék megváltoztatni az oktatás rendszerét, a többség persze ellene van. Az utóbbi tíz évben erősödik az a tendencia, hogy a szlovén háttérrel nem rendelkező szülők is kétnyelvű programokba íratják a gyerekeiket, mert felfedezték a szlovén nyelv gazdasági hasznosságát. De olyan szülők is vannak, akik gyerekként – az akkori politikai viszonyok közepette – nem tanulhattak szlovénul, most viszont együtt tanulják a nyelvet a gyerekeikkel. Az oktatásban a két nyelv aránya elvileg 50-50%, ennek megvalósulása viszont iskoláról iskolára változik. Arról is lehet hallani, hogy a szlovén csak 20%-ban van jelen az oktatásban. Az oktatáspolitikában azonban deklaráltan arra törekszik, hogy megmaradjon (létrejöjjen) a két nyelv célként kitűzött aránya.

Egy klagenfurti általános iskolában pl. egy hétig németül, egy hétig szlovénul folyik az oktatás, sikeresen, az egy személy – egy nyelv elvét alkalmazva, a kanadai immerziós modellt követve. Állítólag nincs probléma a második nyelv oktatásával, felzárkóztató órákat kínálnak a kisebb szlovén nyelvi kompetenciával rendelkező gyerekeknek, a jól tudóknak viszont többet kell teljesíteniük. A siker nyitját a különböző nyelvi kompetenciájú diákok „keveredésében”, valamint a gyerekek egyéni adottságainak maximális figyelembe vételében látják.

A legnagyobb problémának a tanárok képezése látszik. Tervezik a tanárképzés tanterveinek átdolgozását, új módszertani elméletek beépítését. Mindennél fontosabb, hogy azok a tanár szakos hallgatók, akik a kétnyelvű oktatásban kívánnak elhelyezkedni, egy év alatt legalább C1 szintű szlovén nyelvvizsgát szerezzenek (a Közös Európai Referenciakeret kritériumai alapján), nyelvi kompetenciájuknak tehát meg kell haladnia az érettségi szintjét. A már gyakorló tanároknak intenzív nyelvi

11 Ez mindenképpen előny a muravidéki oktatási modellben: a két nyelv elvileg egyenlő mértékben aktív a diákok környezetében. Az államnyelvi dominanciát pontosan a kisebbségi nyelv iskolai jelenlétének erősítésével, a magyar nyelv mint tantárgy (környezetnyelv) oktatásának minél vonzóbbá tételével, a magyar nyelv presztízsének emelésével lehetne ellensúlyozni.

(katalonskega in španskega) omajala in spodkopala njen ugled. Poskusi potekajo tudi v Kielu, kjer nemški jezik na ta izobraževalni način predajajo učencem z angleško materinščino. Ta jezikovna kombinacija je razmeroma problematična, saj sta po mnenju strokovnjakov prednost imerzijskih programov dva jezika, ki ju učenci aktivno uporabljajo v svojem neposrednem okolju¹¹ (na podlagi intervjuja s profesoricama fakultete v Vaasi, Christen in Ullo Laurén; Sigrid Hechensteiner <http://www.eurac.edu/Press/Academia/17/Artikel5.asp>).

5. 4 Slovenščina je v šoli in ...

Aprila leta 2009 je bilo na spletu objavljeno poročilo o novih tendencah nemško-slovenskega dvojezičnega izobraževanja. Elke Fertschey piše o tem (<http://wireltern.eu>), da narašča število učencev, ki se vpisujejo v dvojezične šole: na južnem Koroškem je od 5.000 učencev manjšinskega šolskega sistema 2.100 (42 %) izbralo dvojezični program. Manjšinski pedagogi bi si želeli spremembo izobraževalnega sistema, večina pa temu nasprotuje. V zadnjih desetih letih se krepi tendenca, da vpisujejo celo starši, ki nimajo slovenskega zaledja, svoje otroke v dvojezične programe, ker so odkrili ekonomski potencial in korist slovenskega jezika. So pa tudi starši, ki se kot otroci – zaradi takratnih političnih razmer – niso učili slovensko, in se sedaj skupaj s svojimi otroki učijo tega jezika. V šolstvu je razmerje jezikov predvidoma 50 % – 50 %, uresničevanje tega pa se od šole do šole razlikuje. Sliši se tudi, da je slovenščina v izobraževanju prisotna le v 20 %. Izobraževalna politika si sicer deklarirano prizadeva, da se ohrani (uresniči) razmerje obeh jezikov, ki je prvotno določeno.

V eni od celovških osnovni šol, sledeč kanadskemu imerzijskemu modelu, ob uresničevanju načela ena oseba – en jezik uspešno poteka izvajanje pouka izmenično en teden v nemščini, en teden v slovenščini. S poučevanjem drugega jezika baje ni težav, učencem z nižjo sporazumevalno zmožnostjo v slovenskem jeziku ponujajo dodatne ure slovenščine, medtem ko morajo tisti, ki slovenščino obvladajo bolje, dosegati tudi višje standarde znanja.

Kaže, da je največja težava izobraževanje pedagogov. Načrtuje se prenova učnih načrtov za pedagoške programe z dopolnitvijo novih didaktičnih teorij. Najpomembnejše pa je, da študenti pedagoških smeri, ki imajo željo zaposliti se v dvojezični

11 To je vsekakor prednost prekmurskega izobraževalnega modela: oba jezika sta načeloma enako aktivna v učenčevem okolju. Protiutež prevladovanju državnega jezika bi lahko bila krepitev pomembnosti jezika manjšine v šoli, motivacija učencev pri učenem predmetu madžarski jezik kot jezik okolja s privlačnimi vsebinami in metodami, dvig ugleda in prestiža madžarskega jezika.

kurzusokat szerveznek Szlovéniában (Ljubljánában, Koperben). Az iskola vezetőségét felhívják arra, hogy a lehető legváltozatosabb módon motiválja a már gyakorló tanárokat a továbbképzésre.

Ami évtizedekkel ezelőtt még elképzelhetetlennek tűnt, az most valóság: német anyanyelvű gyerekeket szlovénul tanítanak az iskolában. Ennek ellenére viták övezik a kétnyelvű oktatási rendszer jobbításának kísérleteit.

6. Néhány fejezet a Hágai Ajánlásokból

(a Nemzeti Kisebbségek Oktatási Jogairól szóló Ajánlások, 1996. október)

<http://www.osce.org/hu/hcnm/32186?download=true>

Alap- és középfokú kisebbségi oktatás

11) A gyermek fejlődésében a nevelés első évei rendkívüli fontosak. A pedagógiai kutatások az iskoláskor előtti és az óvodáskorú gyermekek anyanyelven folyó nevelését javasolják. Ahol csak lehetséges, az államoknak meg kell teremteniük a feltételeket, hogy a szülők élhessenek ezzel a lehetőséggel.

12) A kutatások szerint az alapfokú oktatásban is az a legkedvezőbb, ha a tantárgyakat kisebbségi nyelven tanítják. A kisebbségi nyelvet iskolai tantárgyként, a tanterv szerves részeként kell oktatni. Az állam hivatalos nyelvét is közönséges iskolai tantárgyként kell oktatni; leginkább olyan – mindkét nyelvet ismerő – tanárookra bízni, akik jól ismerik a gyermekek kulturális és nyelvi hátterét. Az elemi oktatás vége felé néhány gyakorlati vagy nem elméleti tárgyat hivatalos nyelven kell tanítani. Ahol csak lehetséges, biztosítsanak az államok olyan körülményeket, hogy a szülők maguk élhessenek ezzel a lehetőséggel.

13) A középfokú oktatásban a tantárgyak döntő hányadát kisebbségi nyelven kell tanítani. A kisebbségi nyelvet iskolai tantárgyként, a tanterv szerves részeként kell oktatni. Az hivatalos nyelvet is közönséges iskolai tantárgyként kell oktatni; a legjobb olyan – mindkét nyelvet ismerő – tanárokra bízni, akik jól ismerik a gyermekek kulturális és nyelvi hátterét. Az oktatás e periódusában a hivatalos nyelven oktatott tantárgyak számát fokozatosan növelni kell. A kutatási eredmények azt mutatják, hogy minél fokozatosabb a növelés, annál inkább szolgálja a gyermek javát.

14) Az alap- és középfokú kisebbségi nyelvű oktatás megvalósíthatósága nagymértékben attól függ, hogy vannak-e olyan tanárok, akik minden tantárgyukat anyanyelvükön tanultak. Ezért az államoknak – a kisebbségi nyelvű oktatás megfelelő

izobraževalni ustanovi, v enem letu opravijo jezikovni izpit iz slovenskega jezika na ravni C1 (po lestvici Skupnega evropskega jezikovnega okvira), torej mora njihova jezikovna sporazumevalna zmožnost preseči raven mature. Za učitelje, ki že poučujejo, organizirajo intenzivne jezikovne tečaje v Sloveniji (Ljubljana, Koper). Vodstva šol pozivajo, da na najrazličnejše načine motivira učitelje za nadaljnje izpopolnjevanje.

Kar je bilo pred desetletji nepredstavljivo, je sedaj postala realnost: otroci z nemškimi maternimi jeziki se v šolah učijo slovenščino. Kljub temu so prisotne različne razprave, kjer si deležniki prizadevajo izboljšati sistem dvojezičnega izobraževanja.

6. Nekaj poglavij iz Haaških priporočil o pravicah narodnih manjšin do izobraževanja, oktober 1996,

<http://www.osce.org/hu/hcnm/32186?download=true>

Osnovnošolsko in srednješolsko izobraževanje manjšine

11) V razvoju otroka so prva leta izrednega pomena. Pedagoške raziskave priporočajo v vrtčevskem in predšolskem obdobju vzgojo v maternem jeziku. Kjer je le mogoče, morajo države omogočiti pogoje za tovrstno uresničevanje.

12) Raziskave kažejo, da je na stopnji osnovnošolskega izobraževanja najugodnejše, če se pouk izvaja v jeziku manjšine. Jezik manjšine naj se poučuje tudi kot učni predmet in organski del učnega načrta. Uradni jezik je treba učiti v okviru šolskega predmeta; izvajanje pouka naj bo zaupano učiteljem, ki poznajo oba jezika in so seznanjeni s kulturnim in z jezikovnim ozadjem učencev. Proti koncu osnovnošolskega izobraževanja je nekatere praktične oz. ne teoretične predmete treba izvajati v uradnem jeziku. Kjer je le mogoče, naj države ustvarijo pogoje, da bodo starši te možnosti izkoristili.

13) Na stopnji srednješolskega izobraževanja naj se večina učnih predmetov poučuje v jeziku manjšine. Jezik manjšine naj se poučuje tudi kot učni predmet in organski del učnega načrta. Uradni jezik je treba učiti v okviru šolskega predmeta; izvajanje pouka naj bo zaupano učiteljem, ki poznajo oba jezika in so seznanjeni s kulturnim in z jezikovnim ozadjem učencev. V tem izobraževalnem obdobju mora število učnih predmetov, katerih pouk se izvaja v uradnem jeziku, postopno naraščati. Rezultati raziskav kažejo, da imajo od tovrstnega postopnega naraščanja otroci veliko koristi.

lehetőségeinek biztosítására tett kötelezettségeiből fakadóan – vállalniuk kell, hogy adekvát körülményeket biztosítanak a megfelelő tanárképzés, és lehetőséget az ilyen képzésben való részesülés számára.

Felsőoktatás kisebbségi nyelven

17) A nemzeti kisebbségekhez tartozó személyek számára biztosítani kell a saját nyelvű felsőoktatást, ha erre vonatkozó igényüket kinyilvánították, és ha ezt létszámuk igazolja. A kisebbségi nyelvű felsőoktatás legitim módon elérhetővé tehető a nemzeti kisebbségek számára a már létező oktatási struktúrákon belül, ha ez utóbbiak képesek megfelelő módon kielégíteni az adott kisebbség szükségleteit. A nemzeti kisebbségekhez tartozó személyek maguk is kereshetik a saját felsőoktatási intézmények létrehozásának módjait és eszközeit.

18) Ha egy kisebbség a közelmúltban saját felsőoktatási intézményeket tartott fenn és működtetett, ezt a ténytet a jövőbeni szabályozás rögzítésekor irányadónak kell tekinteni.

I R O D A L O M :

- Bach, Gerhard – Niemeier, Susanne szerk. 2008. Bilingualer Unterricht. Grundlagen, Methoden, Praxis, Perspektiven. Peter Lang, Internationaler Verlag der Wissenschaften.
- Baker, Colin 1996. Foundations of Bilingual Education and Bilingualism. Clevedon: Multilingual Matters.
- Bartha Csilla 1995. Nyelvcseré, nyelvvesztés: szempontok az emigráns kétnyelvűség vizsgálatához. Kassai Ilona szerk. *Kétnyelvűség és magyar nyelvhasználat*. Budapest: az MTA Nyelvtudományi Intézetének Élőnyelvi Osztálya.
- Bartha Csilla 1999. *A kétnyelvűség alapkérdései*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Bartha Csilla 2000. A kétnyelvűség fogalma. Tudománytörténeti vázlat. Borbély Anna szerk. *Nyelvek és kultúrák érintkezése a Kárpát-medencében*. Budapest: MTA Nyelvtudományi Intézete Élőnyelvi Osztály.
- Bartha Csilla 2003. A kisebbségi nyelvek megőrzésének lehetőségei és az oktatás. Nádor Orsolya és Szarka László szerk. *Nyelvi jogok, kisebbségek, nyelvpolitika Kelet-Közép-Európában*. Budapest: Akadémiai Kiadó. 56–75.
- Bartha Csilla 2004. Kétnyelvűség, oktatás, kétnyelvű oktatás és kisebbségek. A hetven éves Szépe Györgynek. *Educatio* 2004/4: 761–775.

14) Uresničevanje osnovnošolskega in srednješolskega izobraževanja v jeziku manjšine je v veliki meri odvisno od števila učiteljev, ki so se sami izobraževali v maternem jeziku. Zaradi tega naj države – zaradi obveznosti zagotavljanja možnosti izobraževanja v jeziku manjšine – prevzamejo odgovornost za zagotovitev adekvatnih okoliščin za ustrezno izobraževanje pedagogov in možnost udeležbe na tovrstnem izobraževanju.

Višje- in visokošolsko izobraževanje v jeziku manjšine

17) Za pripadnike narodnih manjšin je potrebno zagotoviti višje- in visokošolsko izobraževanje v njihovem maternem jeziku, če so sami izrazili željo in potrebo po tem in če to upravičuje tudi njihovo število. Višje- in visokošolsko izobraževanje v jeziku manjšine je za narodne manjšine legitimno uresničljivo znotraj že obstoječih izobraževalnih modelov, če so seveda zmožni na ustrezen način zadovoljiti potrebe dane manjšine. Pripadniki narodnih manjšin lahko tudi sami poiščejo načine in sredstva za ustanovitev lastnih višje- oz. visokošolskih ustanov.

18) Če je manjšina v bližnji preteklosti imela svojo višje- oz. visokošolsko ustanovo, je to dejstvo treba upoštevati pri spremembah zakonodaje v prihodnosti.

L I T E R A T U R A :

- Bach, Gerhard – Niemeier, Susanne szerk. 2008. Bilingualer Unterricht. Grundlagen, Methoden, Praxis, Perspektiven. Peter Lang, Internationaler Verlag der Wissenschaften.
- Baker, Colin 1996. Foundations of Bilingual Education and Bilingualism. Clevedon: Multilingual Matters.
- Bartha Csilla 1995. Nyelvcseré, nyelvvessztés: szempontok az emigráns kétnyelvűség vizsgálatához. Kassai Ilona szerk. *Kétnyelvűség és magyar nyelvhasználat*. Budapest: az MTA Nyelvtudományi Intézetének Élőnyelvi Osztálya.
- Bartha Csilla 1999. *A kétnyelvűség alapkérdései*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Bartha Csilla 2000. A kétnyelvűség fogalma. Tudománytörténeti vázlat. Borbély Anna szerk. *Nyelvek és kultúrák érintkezése a Kárpát-medencében*. Budapest: MTA Nyelvtudományi Intézete Élőnyelvi Osztály.
- Bartha Csilla 2003. A kisebbségi nyelvek megőrzésének lehetőségei és az oktatás. Nádor Orsolya és Szarka László szerk. *Nyelvi jogok, kisebbségek, nyelvpolitika Kelet-Közép-Európában*. Budapest: Akadémiai Kiadó. 56–75.
- Bartha Csilla 2004. Kétnyelvűség, oktatás, kétnyelvű oktatás és kisebbségek. A hetven éves Szépe Györgynek. *Educatio* 2004/4: 761–775.

- Bartha Csilla 2007. A magyar nyelv megőrzésének lehetőségei és korlátai a Muravidéken egy szociolingvisztikai vizsgálat tükrében. *Kisebbségkutatás*. 2007/2.
http://www.hhrf.org/kisebbssegkutatas/kk_2007_02/cikk.php?id=1480
- Bence Lajos 1994. *Írott szóval a megmaradásért*. Győr: Hazánk Könyvkiadó Kft.
- Bence Lajos 2011. A kétnyelvű oktatás története. Király M. szerk. *50 éves a kétnyelvű oktatás a Muravidéken*. Lendva: Magyar Nemzetiségi Tájékoztatási Intézet. 13–51.
- Beregszászi Anikó 2002. A kárpátaljai magyarság nyelvhasználati sajátosságai a nyelvtervezés szemszögéből. *Kisebbségkutatás* 2. 368–375.
- Bernjak, Elizabeta 2004. Slovenščina in madžarsčina v stiku. Maribor: Zora 29.
- Bernjak Elizabeta 2008. A kétnyelvű oktatás a Muravidéken. Ruda Gábor szerk. *Identitás – nyelv – irodalom*. Pilisvörösvár – Dunaszerdahely: Muravidéki Baráti Kör Kulturális Egyesület – Gramma Nyelvi Iroda.
- Bernjak, Elizabeta 2011. Az oktatás szerepe a kisebbségi nyelv megőrzésében. Király M. szerk. *50 éves a kétnyelvű oktatás a Muravidéken*. Lendva: Magyar Nemzetiségi Tájékoztatási Intézet. 192–207.
- Bokor József 1995. A muravidéki kétnyelvű oktatásról. *Magyar Nyelvőr* 119/4, 393–397.
- Bokor József szerk. 1999. *Az anyanyelv a kétnyelvűségben*. Maribor–Lendva: a Maribori Egyetem Pedagógiai Kara Magyar Intézete és a Magyar Nemzetiségi Művelődési Intézet.
- Bokor József 2009. Nyelviség és magyarság a Muravidéken. Lendva: Magyar Nemzetiségi Művelődési Intézet.
- Borbély Anna 2001. *Nyelvcseré*. Budapest: Az MTA Nyelvtudományi Intézete Élőnyelvi Osztálya.
- Cathomas, Rico M. 2005. *Schule und Zweisprachigkeit*. Waxmann Münster / New York / München / Berlin.
- Čok, Lucija szerk. 2009. *Izobraževanje za dvojezičnost v kontekstu evropskih integracijskih procesov. Učinkovitost dvijezičnih modelov izobraževanja v etnično mešanih okoljih Slovenije*. Koper: Založba Annales.
- Csernicskó István 1998. *A magyar nyelv Ukrajnában (Kárpátalján)*. Budapest: Osiris Kiadó – MTA Kisebbségkutató Műhely.
- Csernicskó István 1997. A kárpátaljai magyarok kétnyelvűsége. *Szivárvány* XVIII/2: 117–124.
- Csernicskó István 2006a. A magyar nyelv használata Kárpátalján: a jogok és a gyakorlat. *Romániai Magyar Jogtudományi Közöny* IV (2006)/2: 51–62.

- Bartha Csilla 2007. A magyar nyelv megőrzésének lehetőségei és korlátai a Muravidéken egy szociolingvisztikai vizsgálat tükrében. *Kisebbségkutatás*. 2007/2.
http://www.hhrf.org/kisebbssegkutas/kk_2007_02/cikk.php?id=1480
- Bence Lajos 1994. *Írott szóval a megmaradásért*. Győr: Hazánk Könyvkiadó Kft.
- Bence Lajos 2011. A kétnyelvű oktatás története. Király M. szerk. *50 éves a kétnyelvű oktatás a Muravidéken*. Lendva: Magyar Nemzetiségi Tájékoztatási Intézet. 13–51.
- Beregszászi Anikó 2002. A kárpátaljai magyarság nyelvhasználati sajátosságai a nyelvtervezés szemszögéből. *Kisebbségkutatás* 2. 368–375.
- Bernjak, Elizabeta 2004. Slovenščina in madžarsčina v stiku. Maribor: Zora 29.
- Bernjak Elizabeta 2008. A kétnyelvű oktatás a Muravidéken. Ruda Gábor szerk. *Identitás – nyelv – irodalom*. Pilisvörösvár – Dunaszerdahely: Muravidéki Baráti Kör Kulturális Egyesület – Gramma Nyelvi Iroda.
- Bernjak, Elizabeta 2011. Az oktatás szerepe a kisebbségi nyelv megőrzésében. Király M. szerk. *50 éves a kétnyelvű oktatás a Muravidéken*. Lendva: Magyar Nemzetiségi Tájékoztatási Intézet. 192–207.
- Bokor József 1995. A muravidéki kétnyelvű oktatásról. *Magyar Nyelvőr* 119/4, 393–397.
- Bokor József szerk. 1999. *Az anyanyelv a kétnyelvűségben*. Maribor–Lendva: a Maribori Egyetem Pedagógiai Kara Magyar Intézete és a Magyar Nemzetiségi Művelődési Intézet.
- Bokor József 2009. Nyelviség és magyarság a Muravidéken. Lendva: Magyar Nemzetiségi Művelődési Intézet.
- Borbély Anna 2001. *Nyelvcseré*. Budapest: Az MTA Nyelvtudományi Intézete Élőnyelvi Osztálya.
- Cathomas, Rico M. 2005. *Schule und Zweisprachigkeit*. Waxmann Münster / New York / München / Berlin.
- Čok, Lucija szerk. 2009. *Izobraževanje za dvojezičnost v kontekstu evropskih integracijskih procesov. Učinkovitost dvijezičnih modelov izobraževanja v etnično mešanih okoljih Slovenije*. Koper: Založba Annales.
- Csernicskó István 1998. *A magyar nyelv Ukrajnában (Kárpátalján)*. Budapest: Osiris Kiadó – MTA Kisebbségkutató Műhely.
- Csernicskó István 1997. A kárpátaljai magyarok kétnyelvűsége. *Szivárvány* XVIII/2: 117–124.
- Csernicskó István 2006a. A magyar nyelv használata Kárpátalján: a jogok és a gyakorlat. *Romániai Magyar Jogtudományi Közöny* IV (2006)/2: 51–62.

- Csernicskó István 2006b. Az ukrán–oroszlvi háború és a kárpátaljai magyarság. *Kisebbségkutatás* 2006/4. 764–769.
- Csernicskó István – Oroszl Ildikó 2000. A magyar nyelv (és a nyelvet éltető közösség) jelenéért és jövőjéért folytatott tevékenység Kárpátalján. *Anyanyelvünkrol anyanyelvünkért*. Budapest: Nemzeti Kulturális Örökség Minisztériuma. 43–63.
- Csernicskó István és Kontra Miklós szerk. 2008. Az Üveghegyen innen. Anyanyelvvaltozatok, identitás és magyar anyanyelvi nevelés. Ungvár – Beregszász: PoliPrint Kft és II. Rákóczi Ferenc KMF.
- Csiszár Rita 2007. A kétnyelvű családi kommunikáció különböző típusai a migráns eredetű bécsi magyar diaszpóra és az alsóöri (Burgenland) őshonos magyar kisebbség körében
http://www.hhrf.org/kisebbssegkutas/kk_2007_02/cikk.php?id=1483
- Finkbeiner, Claudia szerk. 2002. Bilingualer Unterricht. Lehren und Lernen in zwei Sprachen. Hannover: Schroedel Verlag GmbH.
- Gál Noémi 2010. *A nyelvi revitalizáció*. Kolozsvár: az Anyanyelvapolók Erdélyi Szövetsége.
- García, Ofelia 1996. Bilingual Education. Coulmas, F. ed. *The Handbook of Sociolinguistics*. Oxford, Cambridge: Blackwell. 405–420.
- Garcia, Eugene 2002. Student Cultural Diversity. Understanding and Meeting the Challenge. Third Edition, houghton Mifflin Company, Boston–New York.
- Gereben Ferenc 1998. Az anyanyelv az identitástudat szerkezetében. *Regio* 2. 95–112.
- Golecki, Anton: Möglichkeiten und Grenzen des bilingualen Unterrichts im Sachfach Geschichte.
http://download.bildung.hessen.de/unterricht/lernarchiv/sek_i/bilingual/engl/geschichte_bl_en/geschichte.pdf
- Göncz Lajos 2004. *A vajdasági magyarság kétnyelvűsége*. Szabadka, MTT Könyvtár 8.
- Göncz László 2006. *Egy peremvidék hírnondói*. Mura menti életképek a 20. század első feléből. Budapest: A magyar Nyelv és Kultúra Nemzetközi Társasága – Anyanyelvi Konferencia.
- Guttmann Miklós 1989. A magyar nyelv állapota, oktatása, művelése Szlovéniában. *Magyar Nyelvőr* 113/2, 175–80.
- Györi Szabó Róbert 1999. Kisebbségi oktatási rendszerek a példaértékű kisebbségpolitikai gyakorlatú európai államokban – Finnországban és Olaszországban.
<http://www.jakabffy.ro/magyarkisebbsseg/index.php?action=cimek&lapid=13&cikk=m990427.html>
- Hozjan, Bojan 2005. O dvojezičnem šolstvu na narodno mešanem območju Prekmurja.
http://www.dos1-lendava.com/Dokumenti/DVOJEZICNO_VZGOJNO_IJOBRAZ_DELO.pdf
- Karmacsi Zoltán 2007. *Kétnyelvűség és nyelvelsajátítás*. Rákóczi-füzetek XXV. Ungvár: PoliPrint.
http://www.kmf.uz.ua/hun114/images/konyvek/Karmacsi_Ketnyelvuseg_es_nyelvelsajatitas.pdf

- Csernicskó István 2006b. Az ukrán–orosz nyelvi háború és a kárpátaljai magyarság. *Kisebbségkutatás* 2006/4. 764–769.
- Csernicskó István – Orosz Ildikó 2000. A magyar nyelv (és a nyelvet éltető közösség) jelenéért és jövőjéért folytatott tevékenység Kárpátalján. *Anyanyelvünkéről anyanyelvünkért*. Budapest: Nemzeti Kulturális Örökség Minisztériuma. 43–63.
- Csernicskó István és Kontra Miklós szerk. 2008. Az Üveghegyen innen. Anyanyelvváltozatok, identitás és magyar anyanyelvi nevelés. Ungvár – Beregszász: PoliPrint Kft és II. Rákóczi Ferenc KMF.
- Csiszár Rita 2007. A kétnyelvű családi kommunikáció különböző típusai a migráns eredetű bécsi magyar diaszpóra és az alsóőri (Burgenland) őshonos magyar kisebbség körében
http://www.hhrf.org/kisebbssegkutas/kk_2007_02/cikk.php?id=1483
- Finkbeiner, Claudia szerk. 2002. Bilingualer Unterricht. Lehren und Lernen in zwei Sprachen. Hannover: Schroedel Verlag GmbH.
- Gál Noémi 2010. *A nyelvi revitalizáció*. Kolozsvár: az Anyanyelvápolók Erdélyi Szövetsége.
- García, Ofelia 1996. Bilingual Education. Coulmas, F. ed. *The Handbook of Sociolinguistics*. Oxford, Cambridge: Blackwell. 405–420.
- Garcia, Eugene 2002. Student Cultural Diversity. Understanding and Meeting the Challenge. Third Edition, houghton Mifflin Company, Boston–New York.
- Gereben Ferenc 1998. Az anyanyelv az identitástudat szerkezetében. *Regio* 2. 95–112.
- Golecki, Anton: Möglichkeiten und Grenzen des bilingualen Unterrichts im Sachfach Geschichte.
http://download.bildung.hessen.de/unterricht/lernarchiv/sek_i/bilingual/engl/geschichte_bl_en/geschichte.pdf
- Göncz Lajos 2004. *A vajdasági magyarság kétnyelvűsége*. Szabadka, MTT Könyvtár 8.
- Göncz László 2006. *Egy peremvidék hírmondói*. Mura menti életképek a 20. század első feléből. Budapest: A magyar Nyelv és Kultúra Nemzetközi Társasága – Anyanyelvi Konferencia.
- Guttmann Miklós 1989. A magyar nyelv állapota, oktatása, művelése Szlovéniában. *Magyar Nyelvőr* 113/2, 175–80.
- Győri Szabó Róbert 1999. Kisebbségi oktatási rendszerek a példaértékű kisebbségpolitikai gyakorlatú európai államokban – Finnországban és Olaszországban.
<http://www.jakabffy.ro/magyarkisebbsseg/index.php?action=cimek&lapid=13&cikk=m990427.html>
- Hozjan, Bojan 2005. O dvojezičnem šolstvu na narodno mešanem območju Prekmurja.
http://www.dos1-lendava.com/Dokumenti/DVOJEZICNO_VZGOJNO_IZOBRAS_DELO.pdf
- Karmacsi Zoltán 2007. *Kétnyelvűség és nyelvelsajátítás*. Rákóczi-füzetek XXV. Ungvár: PoliPrint.
http://www.kmf.uz.ua/hun114/images/konyvek/Karmacsi_Ketnyelvuseg_es_nyelvelsajatis.pdf

- Király M. Jutka szerk. 2011. *50 éves a kétnyelvű oktatás a Muravidéken*. Lendva: Magyar Nemzetiségi Tájékoztató Intézet.
- Kiss Jenő 1995. *Társadalom és nyelvhasználat*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Kiss Jenő 1994. *Magyar anyanyelvűek – Magyar nyelvhasználat*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Kloss, Heinz 1967. Types of Multilingual Communities: A discussion of ten variables. In: Stanley Lieberman ed., *Explorations in Sociolinguistics*, 7–17. Bloomington: Indiana University.
- Kolláth, Anna 2005. *Magyarul a Muravidéken*. Maribor: Zora 39.
- Kolláth Anna 2009. Két nyelv és oktatás. Kolláth Anna szerk. *A muravidéki kétnyelvű oktatás fél évszázada*. Bielsko-Biala, Budapest, Kansas, Maribor, Praha: ZORA 68. 36–59.
- Kolláth Anna szerk. 2009. *A muravidéki kétnyelvű oktatás fél évszázada*. Bielsko-Biala, Budapest, Kansas, Maribor, Praha: ZORA 68.
- Kolláth Anna – Varga István Štefan – Göncz Lajos 2009. Magyar1 vagy magyar2? Tannyelvválasztása Muravidéken. Útmutató a kisebbségi helyzetű szülőknek és pedagógusoknak. Kolláth Anna szerk. *A muravidéki kétnyelvű oktatás fél évszázada*. Bielsko-Biala, Budapest, Kansas, Maribor, Praha: ZORA 68. 115–120.
- Kontra Miklós 1997. Kell-e félnünk a kétnyelvű oktatástól? *Korunk* III. VIII/1. 75–79.
- Kontra Miklós 2000. Kétnyelvűség, oktatás és emberi jogok. *Educatio* 9/ 2. 253–273.
- Kontra Miklós 2004. Tannyelv, (felső)oktatás, nyelvpolitika. *Fórum Társadalomtudományi Szemle*. VI./ 4. 25–42.
- Kontra Miklós szerk. 2005. *Sült galamb? Magyar egyetemi tannyelvpolitika*. Konferencia a tannyelvválasztásról Debrecenben, 2004. október 28–31-én. Somorja–Dunaszerdahely: Fórum Kisebbségkutató Intézet, Lilium Aurum Könyvkiadó.
- Lanstyák István 1994. Az anyanyelv és a többségi nyelv oktatása a kisebbségi kétnyelvűség körülményei között. *Regio* 5/4. 90–116.
- Lanstyák István 1995. Kétnyelvű egyén – kétnyelvű közösség – kétnyelvű iskola. Lanstyák István – Szigeti László: *Identitásunk alapja az anyanyelvű oktatás. Érveink az alternatív – kétnyelvű oktatással szemben*. Pozsony: Mécs László Alapítvány Kiskönyvtára. 7–20.
- Lanstyák István 1998. *Nyelvünkben – Otthon*. Dunaszerdahely: NAP Kiadó.
- Lanstyák István 2002. Nyelvi hiány. Lanstyák István és Szabó Mihály Gizella szerk. *Magyar nyelvtervezés Szlovákiában*. Pozsony: Kalligram Kiadó. 109–116.
- Lanstyák István 2005. A kétnyelvű oktatás esélyei és veszélyei Szlovákiában. Ring Éva szerk. *Felzárkózás vagy bezárkózás? A többnyelvű oktatás előnyei, veszélyei a kisebbségi közösségek életében*. Budapest: Európai összehasonlító Kisebbségkutatások Közalapítvány. 43–73.

- Király M. Jutka szerk. 2011. *50 éves a kétnyelvű oktatás a Muravidéken*. Lendva: Magyar Nemzetiségi Tájékoztató Intézet.
- Kiss Jenő 1995. *Társadalom és nyelvhasználat*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Kiss Jenő 1994. *Magyar anyanyelvűek – Magyar nyelvhasználat*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Kloss, Heinz 1967. Types of Multilingual Communities: A discussion of ten variables. In: Stanley Lieberman ed., *Explorations in Sociolinguistics*, 7–17. Bloomington: Indiana University.
- Kolláth, Anna 2005. *Magyarul a Muravidéken*. Maribor: Zora 39.
- Kolláth Anna 2009. Két nyelv és oktatás. Kolláth Anna szerk. *A muravidéki kétnyelvű oktatás fél évszázada*. Bielsko-Biala, Budapest, Kansas, Maribor, Praha: ZORA 68. 36–59.
- Kolláth Anna szerk. 2009. *A muravidéki kétnyelvű oktatás fél évszázada*. Bielsko-Biala, Budapest, Kansas, Maribor, Praha: ZORA 68.
- Kolláth Anna – Varga István Štefan – Göncz Lajos 2009. Magyar1 vagy magyar2? Tannyelvválasztása Muravidéken. Útmutató a kisebbségi helyzetű szülőknek és pedagógusoknak. Kolláth Anna szerk. *A muravidéki kétnyelvű oktatás fél évszázada*. Bielsko-Biala, Budapest, Kansas, Maribor, Praha: ZORA 68. 115–120.
- Kontra Miklós 1997. Kell-e félnünk a kétnyelvű oktatástól? *Korunk* III. VIII/1. 75–79.
- Kontra Miklós 2000. Kétnyelvűség, oktatás és emberi jogok. *Educatio* 9/ 2. 253–273.
- Kontra Miklós 2004. Tannyelv, (felső)oktatás, nyelvpolitika. *Fórum Társadalomtudományi Szemle*. VI./ 4. 25–42.
- Kontra Miklós szerk. 2005. *Sült galamb? Magyar egyetemi tannyelvpolitika*. Konferencia a tannyelvválasztásról Debrecenben, 2004. október 28–31-én. Somorja–Dunaszerdahely: Fórum Kisebbségkutató Intézet, Lilium Aurum Könyvkiadó.
- Lanstyák István 1994. Az anyanyelv és a többségi nyelv oktatása a kisebbségi kétnyelvűség körülményei között. *Regio* 5/4. 90–116.
- Lanstyák István 1995. Kétnyelvű egyén – kétnyelvű közösség – kétnyelvű iskola. Lanstyák István – Szigeti László: *Identitásunk alapja az anyanyelvű oktatás. Érveink az alternatív – kétnyelvű oktatással szemben*. Pozsony: Mécs László Alapítvány Kiskönyvtára. 7–20.
- Lanstyák István 1998. *Nyelvünkben – Otthon*. Dunaszerdahely: NAP Kiadó.
- Lanstyák István 2002. Nyelvi hiány. Lanstyák István és Szabó Mihály Gizella szerk. *Magyar nyelvtervezés Szlovákiában*. Pozsony: Kalligram Kiadó. 109–116.
- Lanstyák István 2005. A kétnyelvű oktatás esélyei és veszélyei Szlovákiában. Ring Éva szerk. *Felzárkózás vagy bezárkózás? A többnyelvű oktatás előnyei, veszélyei a kisebbségi közösségek életében*. Budapest: Európai összehasonlító Kisebbségkutatások Közalapítvány. 43–73.

- Lanstyák István – Szabó Mihály Gizella 1997. *Magyar nyelvhasználat – iskola – kétnyelvűség*. Pozsony: Kalligram Könyvkiadó.
- Lesznyák Márta 1996. Kétnyelvűség és kéttannyelvű oktatás. *Magyar Pedagógia* 96/3. 217–230.
- Lipavac Oštir, Alja – Jazbec, Saša 2009. Dvojezično šolstvo v Prekmurju v evropskel kontekstu. Kolláth Anna szerk. *A muravidéki kétnyelvű oktatás fél évszázada*. Bielsko-Biala, Budapest, Kansas, Maribor, Praha: ZORA 68. 320–338.
- Mák Ferenc 2006. „A nagyok gondjainak peremén.”
A muravidéki magyarság története (1990–2005). *Kisebbségkutatás* 2006/1.
http://www.hhrf.org/kisebbssegkutas/kk_2006_01/cikk_nyomtatasi.php?id=1334
- Nádor Orsolya és Szarka László szerk. 2003. *Nyelvi jogok, kisebbségek, nyelvpolitika Kelet-Közép-Európában*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Navracsics Judit 2002. Interjú François Grosjeannel a kétnyelvűségről.
Alkalmazott Nyelvtudomány II. 103–114.
- Nečak Lük, Albina 1989. *Vzgoja in izobraževanje v večjezičnih okoljih. Motivacija za učenje maternega in drugega jezika v dvojezični osnovni šoli v Prekmurju*. II. del. Ljubljana: Pedagoški inštitut pri Univerzi Edvarda Kardelja v Ljubljani.
- Nečak Lük, Albina 1992. A muravidéki kétnyelvű iskolák tanulóinak kétnyelvű kommunikációs készségéről. Györi-Nagy Sándor és Kelemen Janka szerk. *Kétnyelvűség a Kárpát-medencében II.* 56–67. Budapest: Pszicholingva Nyelviskola, Széchenyi Társaság.
- Nečak Lük, Albina 1993. Medetični odnosi v slovenskem etničnem prostoru.
Razprave in gradivo 28, 5–14.
- Nečak Lük, Albina 1995. Kétnyelvű oktatás Szlovéniában. *Új Pedagógiai Szemle* 8. 97–101.
- Nečak Lük, Albina 2009. Primerljivost različice izobraževalnih modelov v etnično mešanih okoljih: promerljivost neprimerljivega. Čok, Lucija szerk. *Izobraževanje za dvojezičnost v kontekstu evropskih integracijskih procesov. Učinkovitost dvijezičnih modelov izobraževanja v etnično mešanih okoljih Slovenije*. Koper: Založba Annales. 29–37.
- Nečak Lük, Albina 2010. A múltból a jövőért: a kétnyelvű oktatás fél évszázada a Muravidéken. Herman, Jožefa–Sabo, Tatjana szerk. Együtt egymásért. Drug z drugim. *A kétnyelvű oktatás 50. évfordulója a nemzetiségileg vegyesen lakott Muravidéken*. Lendva. 15–27.
- Nečak Lük, Albina 2011. Tény, hogy a magyar nyelvet elsősorban a kisebbségnek kell használnia. Király M. Jutka interjúja. Király M. szerk. *50 éves a kétnyelvű oktatás a Muravidéken*. Lendva: Magyar Nemzetiségi Tájékoztatási Intézet. 120–125.
- Nečak Lük, Albina – Jesih, Boris szerk. 2000. *Medetični odnosi v slovenskem etičnem prostoru*. Ljubljana: Institut za narodostna vprašanja.

- Lanstyák István – Szabó Mihály Gizella 1997. *Magyar nyelvhasználat – iskola – kétnyelvűség*. Pozsony: Kalligram Könyvkiadó.
- Lesznyák Márta 1996. Kétnyelvűség és kéttannyelvű oktatás. *Magyar Pedagógia* 96/3. 217–230.
- Lipavac Oštir, Alja – Jazbec, Saša 2009. Dvojezično šolstvo v Prekmurju v evropskel kontekstu. Kolláth Anna szerk. *A muravidéki kétnyelvű oktatás fél évszázada*. Bielsko-Biala, Budapest, Kansas, Maribor, Praha: ZORA 68. 320–338.
- Mák Ferenc 2006. „A nagyok gondjainak peremén.”
A muravidéki magyarság története (1990–2005). *Kisebbségkutatás* 2006/1.
http://www.hhrf.org/kisebbssegkutas/kk_2006_01/cikk_nyomtatasi.php?id=1334
- Nádor Orsolya és Szarka László szerk. 2003. *Nyelvi jogok, kisebbségek, nyelvpolitika Kelet-Közép-Európában*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Navracsics Judit 2002. Interjú François Grosjeannel a kétnyelvűségről.
Alkalmazott Nyelvtudomány II. 103–114.
- Nećak Lük, Albina 1989. *Vzgoja in izobraževanje v večjezičnih okoljih. Motivacija za učenje maternega in drugega jezika v dvojezični osnovni šoli v Prekmurju*. II. del. Ljubljana: Pedagoški inštitut pri Univerzi Edvarda Kardelja v Ljubljani.
- Nećak Lük, Albina 1992. A muravidéki kétnyelvű iskolák tanulóinak kétnyelvű kommunikációs készségéről. Györi-Nagy Sándor és Kelemen Janka szerk. *Kétnyelvűség a Kárpát-medencében II.* 56–67. Budapest: Pszicholingva Nyelviskola, Széchenyi Társaság.
- Nećak Lük, Albina 1993. Medetični odnosi v slovenskem etničnem prostoru.
Razprave in gradivo 28, 5–14.
- Nećak Lük, Albina 1995. Kétnyelvű oktatás Szlovéniában. *Új Pedagógiai Szemle* 8. 97–101.
- Nećak Lük, Albina 2009. Primerljivost različice izobraževalnih modelov v etnično mešanih okoljih: promerljivost neprimerljivega. Čok, Lucija szerk. *Izobraževanje za dvojezičnost v kontekstu evropskih integracijskih procesov. Učinkovitost dvijezičnih modelov izobraževanja v etnično mešanih okoljih Slovenije*. Koper: Založba Annales. 29–37.
- Nećak Lük, Albina 2010. A múltból a jövőért: a kétnyelvű oktatás fél évszázada a Muravidéken. Herman, Jožefa–Sabo, Tatjana szerk. Együtt egymásért. Drug z drugim. *A kétnyelvű oktatás 50. évfordulója a nemzetiségileg vegyesen lakott Muravidéken*. Lendva. 15–27.
- Nećak Lük, Albina 2011. Tény, hogy a magyar nyelvet elsősorban a kisebbségnek kell használnia. Király M. Jutka interjúja. Király M. szerk. *50 éves a kétnyelvű oktatás a Muravidéken*. Lendva: Magyar Nemzetiségi Tájékoztatási Intézet. 120–125.
- Nećak Lük, Albina – Jesih, Boris szerk. 2000. *Medetični odnosi v slovenskem etičnem prostoru*. Ljubljana: Institut za narodostna vprašanja.

- Novak Lukanovič, Sonja 2000. Pogled na dvojezično vzgojo in izobraževanje. Nečak Lük, Albina – Jesih, Boris szerk. 149–164.
- Novak Lukanovič, Sonja 2003a. Jezikovno prilaganje na narodno mešanih območjih v Sloveniji. *Razprave in gradivo* 42, 38–62.
- Novak Lukanovič, Sonja 2003b. Stališče prebivalcev narodno mešanih območij v Sloveniji do učna jezika večine in manjšine. *Razprave in gradivo* 43, 138–149.
- Novak Lukanovič, Sonja 2004. Stališča do jezikovne raznolikosti na narodnostno mešanih območjih v Sloveniji. *Razprave in gradivo* 44, 38–62.
- Novak Lukanovič, Sonja 2009. Stališča učencev do modelov izobraževanja. Čok, Lucija szerk. *Izobraževanje za dvojezičnost v kontekstu evropskih integracijskih procesov. Učinkovitost dvijezičnih modelov izobraževanja v etnično mešanih okoljih Slovenije*. Koper: Založba Annales. 149–171.
- Orešnik, Ivo 1978. Első lépések a kétnyelvű oktatás bevezetése terén. *Nemzetiségi politika – nemzetiségi jog*. Lendva. 47–58.
- Osvát Anna – Szarka László szerk. 2003. *Anyanyelv, oktatás – közösségi nyelvhasználat*. Budapest: Gondolat Kiadói Kör – MTA Kisebbségkutató Intézet.
- Péntek János 2004. *Anyanyelv és oktatás*. Csíkszereda: Pallas-Akadémiai Könyvkiadó.
- Péntek János 2009. Változatok és változások a mai magyar nyelvben. *Magyar Nyelv* 106/1. 14–23.
- Romaine, Suzanne 1995. *Bilingualism*. Oxford: Blackwell (Language in Society 13).
- Ronjat, J. 1913. Le développement du langage observé chez un enfant bilingue. Paris.
- Ruda Gábor szerk. 2002a. *Nemzetiségi iskolák – kétnyelvű oktatás. Narodnostne šole – Dvojezično izobraževanje. Minderheitsschulen – Zweisprachiger Unterricht*. Pilisvörösvár – Graz: Muravidéki Baráti Kör Kulturális Egyesület – Artikel-VII-Kulturverein für Steiermark.
- Ruda Gábor szerk. 2002b. *Az iskola mint asszimilációs gépezet. Šola kot asimilacijski mehanizem*. Pilisvörösvár: Muravidéki Baráti Kör Kulturális Egyesület.
- Sándor Klára 1998. Az előnyelvi vizsgálatok és az iskola: a kisebbségi kétnyelvűség. Kontra Miklós – Saly Noémi szerk. *Nyelvmentés vagy nyelvárulás? Vita a határon túli magyar nyelvhasználatról*. 368–394. Budapest: Osiris Kiadó.
- Sándor Klára szerk. 2002. *Nyelv, nyelvi jogok, oktatás*. Szeged: JGYF Kiadó.
- Séra Magdolna 2009. Az iskolai tannyelvválasztás szerepe a kárpátaljai magyar kisebbség jövője és társadalmi mobilitása szempontjából. Kötél Emőke – Szarka László szerk. *Határhelyzetek II. Kultúra – Oktatás – Nyelv – Politika*. Budapest: Balassi Intézet Márton Áron Szakkollégium. 241–268.
<http://www.mtaki.hu/data/files/1000.pdf>
- Skutnabb-Kangas, Tove 1988. Multilingualism and the Education of Minority Children. García, O., Baker, C. (eds.) 1995. *Policy and practice in bilingual education: a reader extending the foundations*. Multilingual

- Novak Lukanovič, Sonja 2000. Pogled na dvojezično vzgojo in izobraževanje. Nečak Lük, Albina – Jesih, Boris szerk. 149–164.
- Novak Lukanovič, Sonja 2003a. Jezikovno prilaganje na narodno mešanih območjih v Sloveniji. *Razprave in gradivo* 42, 38–62.
- Novak Lukanovič, Sonja 2003b. Stališče prebivalcev narodno mešanih območij v Sloveniji do učna jezika večine in manjšine. *Razprave in gradivo* 43, 138–149.
- Novak Lukanovič, Sonja 2004. Stališča do jezikovne raznolikosti na narodnostno mešanih območjih v Sloveniji. *Razprave in gradivo* 44, 38–62.
- Novak Lukanovič, Sonja 2009. Stališča učencev do modelov izobraževanja. Čok, Lucija szerk. *Izobraževanje za dvojezičnost v kontekstu evropskih integracijskih procesov. Učinkovitost dvijezičnih modelov izobraževanja v etnično mešanih okoljih Slovenije*. Koper: Založba Annales. 149–171.
- Orešnik, Ivo 1978. Első lépések a kétnyelvű oktatás bevezetése terén. *Nemzetiségi politika – nemzetiségi jog*. Lendva. 47–58.
- Osvát Anna – Szarka László szerk. 2003. *Anyanyelv, oktatás – közösségi nyelvhasználat*. Budapest: Gondolat Kiadói Kör – MTA Kisebbségkutató Intézet.
- Péntek János 2004. *Anyanyelv és oktatás*. Csíkszereda: Pallas-Akadémiai Könyvkiadó.
- Péntek János 2009. Változatok és változások a mai magyar nyelvben. *Magyar Nyelv* 106/1. 14–23.
- Romaine, Suzanne 1995. *Bilingualism*. Oxford: Blackwell (Language in Society 13).
- Ronjat, J. 1913. Le développement du langage observé chez un enfant bilingue. Paris.
- Ruda Gábor szerk. 2002a. *Nemzetiségi iskolák – kétnyelvű oktatás. Narodnostne šole – Dvojezično izobraževanje. Minderheitsschulen – Zweisprachiger Unterricht*. Pilisvörösvár – Graz: Muravidéki Baráti Kör Kulturális Egyesület – Artikel-VII-Kulturverein für Steiermark.
- Ruda Gábor szerk. 2002b. *Az iskola mint asszimilációs gépezet. Šola kot asimilacijski mehanizem*. Pilisvörösvár: Muravidéki Baráti Kör Kulturális Egyesület.
- Sándor Klára 1998. Az előnyelvi vizsgálatok és az iskola: a kisebbségi kétnyelvűség. Kontra Miklós – Saly Noémi szerk. *Nyelvmentés vagy nyelvárulás? Vita a határon túli magyar nyelvhasználatról*. 368–394. Budapest: Osiris Kiadó.
- Sándor Klára szerk. 2002. *Nyelv, nyelvi jogok, oktatás*. Szeged: JGYF Kiadó.
- Séra Magdolna 2009. Az iskolai tannyelv választás szerepe a kárpátaljai magyar kisebbség jövője és társadalmi mobilitása szempontjából. Kötél Emőke – Szarka László szerk. *Határhelyzetek II. Kultúra – Oktatás – Nyelv – Politika*. Budapest: Balassi Intézet Márton Áron Szakkollégium. 241–268.
<http://www.mtaki.hu/data/files/1000.pdf>
- Skutnabb-Kangas, Tove 1988. Multilingualism and the Education of Minority Children. García, O., Baker, C. (eds.) 1995. *Policy and practice in bilingual education: a reader extending the foundations*. Multilingual

- Matters, Bridgend. 40–62. (http://www.google.com/books?id=xcqjpPLj5ngC&printsec=frontcover&hl=hu&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false)
- Skutnabb-Kangas, Tove 1997. *Nyelv, oktatás és a kisebbségek*. Budapest: Teleki László Alapítvány.
 - Skutnabb-Kangas, Tove 1998. Oktatásügy és nyelv. *Regio* 9/3. 3–34.
 - Szarka László 2005. Kisebbség és kultúra. A kulturális intézmények szerepe a közösségépítésben. Blénesi Éva – Mandel Kinga – Szarka László szerk. *A kultúra világa. A határon túli magyar kulturális intézményrendszer*. 5–24. Budapest: MTA Etnikai–Nemzeti Kisebbségkutató Intézet.
 - Székely András Bertalan 2002. A szlovéniai magyarság oktatásügyének változásairól. Ruda Gábor szerk. 2002b. *Az iskola mint asszimilációs gépezet. Šola kot asimilacijski mehanizem*. Pilisvörösvár: Muravidéki Baráti Kör Kulturális Egyesület. 41–55.
 - Szépe György 2001. *Nyelvpolitika: múlt és jövő*. Pécs: Iskolakultúra.
 - Szilágyi N. Sándor 2005. Miért buknak meg a magyar gyermekek románból? <http://www.ahet.ro/printbelso.php?action=cim&name=1231>
 - Szilágyi N. Sándor 2008. A magyar nyelv a Magyarországgal szomszédos országokban. Fedinec Csilla szerk. *Értékek és dimenziók a magyarságkutatásban*. Budapest: Magyar Tudományosság Külföldön Elnöki Bizottság. 105–118.
 - Tartalom alapú nyelvoktatás (CLIL, EMILE) az európai iskolákban. Brüsszel: Eurydice, 2005.
 - Torgyik Judit 2005. Nyelvi szocializáció és oktatás. Új pedagógiai szemle 55/3. 3–10. <http://epa.oszk.hu/00000/00035/00090/2005-03-ta-Torgyik-Nyelvi.html>
 - Varga István Štefan 2009. A kilencosztályos kétnyelvű általános iskola és az új kétnyelvű oktatási modellek. Zágorec-Csuka Judit szerk. *Lét és nyelv – Nyelv, identitás, irodalom. Tanulmánykötet*. Lendva Községi Magyar Nemzeti Önkormányzati Közösség. 37–54.
 - Varga József 2002. A kétnyelvű oktatás Szlovéniában. Ruda Gábor szerk. 2002a. 9–21.
 - Varga Sándor 1996. A szlovéniai magyarok helyzete. Vugrinec, Jože – Takács Miklós szerk. *Együttműködés a határ mentén – Sodelovanje ob meji*. Szombathely. 119–123.
 - Vörös Ottó 1996. A szlovéniai kétnyelvű oktatás és tankönyvei. Csernicskó István és Váradi Tamás szerk. *Kisebbségi magyar iskolai nyelvhasználat*. A 8. Élőnyelvi Konferencia előadásai. Budapest: az MTA Nyelvtudományi Intézete Élőnyelvi Osztálya. 79–84.
 - Zágorec-Csuka Judit szerk. 2009. *Lét és nyelv – Nyelv, identitás, irodalom. Tanulmánykötet*. Lendva Községi Magyar Nemzeti Önkormányzati Közösség.
 - *Zakon o posebnih pravica h italijanske in madžarske narodne skupnosti na področju vzgoje in izobraževanja (ZPIMVI)* www.mss.gov.si

- Matters, Bridgend. 40–62. (http://www.google.com/books?id=xcqjpPLj5ngC&printsec=frontcover&hl=hu&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false)
- Skutnabb-Kangas, Tove 1997. *Nyelv, oktatás és a kisebbségek*. Budapest: Teleki László Alapítvány.
 - Skutnabb-Kangas, Tove 1998. Oktatásügy és nyelv. *Regio* 9/3. 3–34.
 - Szarka László 2005. Kisebbség és kultúra. A kulturális intézmények szerepe a közösségépítésben. Blénesi Éva – Mandel Kinga – Szarka László szerk. *A kultúra világa. A határon túli magyar kulturális intézményrendszer*. 5–24. Budapest: MTA Etnikai–Nemzeti Kisebbségkutató Intézet.
 - Székely András Bertalan 2002. A szlovéniai magyarság oktatásügyének változásairól. Ruda Gábor szerk. 2002b. *Az iskola mint asszimilációs gépezet. Šola kot asimilacijski mehanizem*. Pilisvörösvár: Muravidéki Baráti Kör Kulturális Egyesület. 41–55.
 - Szépe György 2001. *Nyelvpolitika: múlt és jövő*. Pécs: Iskolakultúra.
 - Szilágyi N. Sándor 2005. Miért buknak meg a magyar gyermekek románból? <http://www.ahet.ro/printbelso.php?action=cim&name=1231>
 - Szilágyi N. Sándor 2008. A magyar nyelv a Magyarországgal szomszédos országokban. Fedinec Csilla szerk. *Értékek és dimenziók a magyarságkutatásban*. Budapest: Magyar Tudományosság Külföldön Elnöki Bizottság. 105–118.
 - Tartalom alapú nyelvoktatás (CLIL, EMILE) az európai iskolákban. Brüsszel: Eurydice, 2005.
 - Torgyik Judit 2005. Nyelvi szocializáció és oktatás. Új pedagógiai szemle 55/3. 3–10. <http://epa.oszk.hu/00000/00035/00090/2005-03-ta-Torgyik-Nyelvi.html>
 - Varga István Štefan 2009. A kilencosztályos kétnyelvű általános iskola és az új kétnyelvű oktatási modellek. Zágorec-Csuka Judit szerk. *Lét és nyelv – Nyelv, identitás, irodalom. Tanulmánykötet*. Lendva Községi Magyar Nemzeti Önkormányzati Közösség. 37–54.
 - Varga József 2002. A kétnyelvű oktatás Szlovéniában. Ruda Gábor szerk. 2002a. 9–21.
 - Varga Sándor 1996. A szlovéniai magyarok helyzete. Vugrinec, Jože – Takács Miklós szerk. *Együttműködés a határ mentén – Sodelovanje ob meji*. Szombathely. 119–123.
 - Vörös Ottó 1996. A szlovéniai kétnyelvű oktatás és tankönyvei. Csernicskó István és Váradi Tamás szerk. *Kisebbségi magyar iskolai nyelvhasználat*. A 8. Élőnyelvi Konferencia előadásai. Budapest: az MTA Nyelvtudományi Intézete Élőnyelvi Osztálya. 79–84.
 - Zágorec-Csuka Judit szerk. 2009. Lét és nyelv – *Nyelv, identitás, irodalom. Tanulmánykötet*. Lendva Községi Magyar Nemzeti Önkormányzati Közösség.
 - *Zakon o posebnih pravicah italijanske in madžarske narodne skupnosti na področju vzgoje in izobraževanja (ZPIMVI)* www.mss.gov.si

Prof. dr. Csenicskó István | a beregszászi II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola rektorhelyettese

Nyelvoktatás Kárpátaljai módra

Annak a közigazgatási egységnek a területe, melyet ma *Kárpátaljaként* ismerünk, száz évvel ezelőtt még sem földrajzi, sem geopolitikai alakulatként nem létezett. A 20. század folyamán több államhoz tartozott (Cserniczkó 2011). A mai Kárpátalja területe évszázadok óta etnikailag és nyelvileg heterogén régió (Kocsis–Kocsis-Hodosi 1998, Kocsis 2001).

A 20. század során a régióban élő egyes nemzetiségek közül néhánynak a szociológiai státusa számos alkalommal változott: államszervező többségi nemzetből kisebbséggé, majd ismét többségi nemzetté válhattak, hogy aztán megint kisebbségi sorba kerüljenek. A régió az elmúlt évszázadban osztozó különböző államalakulatok nyelv- és nemzetiségpolitikai céljai és szándékai és ezek elérése érdekében kifejtett politikai törekvései is más-más irányúak voltak. Mindezek a tényezők együttesen gyakoroltak hatást a mai Kárpátalján élő nemzetiségek közötti kétnyelvűség kiterjedésére, az egyes közösségek nyelvtudására. S bár a 21. századi Európában alapkövetelménynek tekinthető egynél több nyelv ismerete¹, a hivatalos népszámlálási adatok és a szociológiai, szociolingvisztikai kutatások eredményei alapján a kárpátaljai magyarok államnyelvi és idegen nyelvi ismeretének szintje alacsony.

A mai Kárpátalja területének állami hovatartozása számos alkalommal változott az elmúlt évtizedekben. Minden államváltás egyben nyelv- és oktatáspolitikai fordulatot is hozott. A nyelvpolitikai változások pedig a nyelvoktatásra is jelentős következménnyel jártak.

A 20. század folyamán a régióban összesen hat alkalommal változott meg az államnyelv, s ennek megfelelően módosult az is, hogy mely nyelvet oktatták kötelezően a vidék összes iskolájában ebben a funkcióban. A kötelezőként oktatott államnyelv szerepében viszonylag rövid történelmi időszak alatt a magyar, a „csehszlovák”, az orosz és az ukrán nyelv is előfordult. Kötelezően oktatott regionális nyelv volt rövid ideig a ruszin és az orosz is.

1 Lásd: *Új keretstratégia a többnyelvűség ösztönzésére*. Brüsszel: Európai Közösségek Bizottsága, 2005.; Barcelonai Európai Tanács, 2002. március 15. és 16., elnökségi következtetések, I. rész, 43.1.; COM (2003)449: A nyelvtanulás és a nyelvi sokféleség ösztönzése: cselekvési terv 2004–2006; COM (1995)590: *Tanítás és tanulás* című fehér könyv stb.

Prof. dr. István Csernicskó | prorektor Zakarpatske madžarske visoke šole II. Rákóczi Ferenc v Beregovem

Jezikovni pouk po zakarpatsko

Upravno območje, ki ga danes poznamo kot *Zakarpatje*, še pred sto leti ni bilo zavedeno ne kot geografska ne kot geopolitična enota. V 20. stoletju je to ozemlje pripadalo več državam (Csernicskó 2011). Današnje področje Zakarpatja je že stoletja etnično in jezikovno heterogena regija (Kocsis – Kocsis-Hodosi 1998, Kocsis 2001).

V 20. stoletju se je sociološki položaj v regiji živčih narodnosti nekajkrat spremenil: iz državotvornega večinskega naroda so postali manjšina, nato so ponovno uživali status večine, nakar so spet delili usodo manjšine. Vsakokratne državne tvorbe, ki so si v zadnjem stoletju izmenjevale to regijo, so imele različne politične in narodnopolitične cilje ter so namene in svoje politične ambicije uresničevale vsaka v svoji smeri. Vsi ti dejavniki skupaj vplivajo na današnjo razsežnost dvojezičnosti med narodnostmi in nasploh na znanje jezikov posameznih skupnosti v Zakarpatju. Čeprav je v Evropi 21. stoletja znanje več kot enega jezika¹ temeljna prioriteta, je po uradnih podatkih popisov in rezultatih socioloških in sociolingvističnih študij znanje državnega jezika in tujih jezikov Madžarov v Zakarpatju nizko.

Območje današnjega Zakarpatja je v preteklih desetletjih pripadalo različnim državam. Vsakokratna nova država je pomenila tudi preobrat na področju jezikovne in izobraževalne politike. Jezikovnopolitične spremembe so v veliki meri posegle na področje jezikovnega izobraževanja, kjer so pustile vidne posledice.

V 20. stoletju se je v dotični regiji državni jezik šestkrat spremenil, ustrezno temu se je v vseh šolah modificiral tudi obvezni jezik, ki se je poučeval v tej vlogi. V vlogi obveznega državnega jezika so se v razmeroma kratkem obdobju pojavili madžarski, „češkoslovaški“, ruski in ukrajinski jezik. Obvezna regionalna jezika sta bili nekaj časa tudi rusinščina in ruščina.

1 Glej: *Nova okvirna strategija za večjezičnost*. Bruselj: Komisija evropskih skupnosti, 20005.; Evropski svet v Barceloni, 15. in 16. marec 2002, sklepi predsedstva, odstavek 43.1, del I.; COM (2003) 449: Učenje jezikov in spodbujanje jezikovne različnosti: akcijski načrt 2004–2006; COM (1995) 590: *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju* itd.

Az államnyelv és a kötelezően oktatott nyelv gyakori váltakozása következtében fellépő hosszabb-rövidebb átmeneti időszakok együtt jártak a hatékony és eredményes nyelvoktatáshoz szükséges személyi, módszertani és tárgyi feltételek hiányával is. A nyelvoktatás tárgyi és szellemi feltételeinek hiányosságai mellett azt is figyelembe kell vennünk, hogy az államfordulatok és államnyelvváltások során megváltozó kötelező nyelvoktatásból mindig kimaradtak generációk. Hiába vezették be például a „csehszlovák” nyelv kötelező oktatását mindegyik kárpátaljai iskolában 1918 után, az iskolarendszerből korábban kikerültek nem találkoztak intézményes formában e nyelv oktatásával, mint ahogyan ruszinul is csupán az iskolaköteles korosztályok tanultak kötelezően. Az 1938/39-es fordulat után azok maradtak ki az előírt magyarnyelv-oktatásból, akik korábban már kikerültek az iskolapadból. S bár a második világháború után az orosz nyelv oktatására nagy hangsúlyt fektettek a szovjet hatóságok, a közoktatásban már nem érintett generációk nem tanulhattak szervezett keretek között oroszul. S amikor 1991-ben hirtelen a kötelező oroszoktatást felváltotta az ukrán nyelv tanítása, a korábban érettségizettek egyáltalán nem tanulnak ukránul. Arról nem is szólva, milyen nyelvoktatásban részesültek azok, akik éppen az átmeneti időszakban voltak iskoláskorúak. Aki például az 1990/1991. tanévben 5. osztályos volt egy kárpátaljai magyar tannyelvű iskolában, az első öt évben oroszul tanult, majd 1991. szeptember 1-től áttért az ukrán nyelv tanulására, s gyakorlatilag a sutba vághatta mindazt, amit eddig elsajátított (Orosz 1992: 62, Lizanec 1994: 126, Csernicskó 1998a: 166–167).

1. táblázat. Az államnyelv és a regionális hivatalos(ek) a mai Kárpátalja területén (1867–2012)

Állami hovatartozás	Időszak	Államnyelv	Regionális hivatalos nyelv
Osztrák–Magyar Monarchia (Magyar Királyság)	1867–1918	magyar	–
Magyar Népköztársaság és Magyar Tanácsköztársaság	1918–1919	magyar	–
(első) Csehszlovák Köztársaság	1919–1938	csehszlovák	ruszin, magyar (ahol az adott nyelv beszélői elérték a 20%-ot)
(második) Csehszlovák Köztársaság	1938–1939	csehszlovák	ruszin, magyar (ahol az adott nyelv beszélői elérték a 20%-ot)

Posledica pogoste menjave državnega in obveznega izobraževalnega jezika ter daljših ali krajših prehodnih obdobj se kaže v pomanjkanju učinkovitih in uspešnih kadrovskih, didaktičnih in predmetnih pogojev za jezikovno izobraževanje. Ob nezadostnih materialnih in intelektualnih pogojih je treba upoštevati, da je med državnimi preobrat in spremembami državnega jezika pri posameznih generacijah opazen izostanek obveznega jezikovnega pouka. Zaman so po letu 1918 uvedli npr. obvezni pouk „češkoslovaškega“ jezika v vseh zakarpatskih šolah, če se starejše generacije, ki so zaključile izobraževanje, niso srečale z institucionalno obliko učenja tega jezika, prav tako so se rusinščino po zakonu učile le šoloobvezne starostne skupine. Po preobratu leta 1938/39 so iz predpisanega madžarskega izobraževanja izostali tisti, ki so zaključili šolanje že prej. Kljub temu da je sovjetska oblast po drugi svetovni vojni velik poudarek posvečala poučevanju ruskega jezika, pa generacije, ki so izpadle iz okvira javnega izobraževanja, niso imele priložnosti za organizirano učenje ruščine. Leta 1991 je na mesto obveznega izobraževanja v ruskem jeziku nenadoma stopila ukrajinščina. Ob tem je treba izpostaviti, da se dijaki, ki so maturirali pred letom 1991, ukrajinskega jezika niso učili in ga niso poznali. O tem, kakšnega jezikovnega pouka so bili deležni šoloobvezni otroci v prehodnem obdobju, ni potrebno izgubljati besed; npr. učencem madžarskih šol, ki so v šolskem letu 1990/1991 obiskovali 5. razred in so se dejansko pet let učili ruščine, je šlo to znanje v nič, saj so v šoli 1. septembra 1991 namesto ruskega jezika uvedli ukrajinski jezik (Orosz 1992: 62, Lizanec 1994: 126, Csernicskó 1998a: 166–167).

Tabela 1: Državni jezik in uradni regionalni jezik(i) na področju današnjega Zakarpatja (1867–2012)

Državna pripadnost	Obdobje	Državni jezik	Regionalni uradni jezik
Avstro-Ogrska monarhija (Kraljevina Madžarska)	1867–1918	madžarski	–
Ljudska republika Madžarska in Madžarska sovjetska republika	1918–1919	madžarski	–
(prva) Češkoslovaška republika	1919–1938	češkoslovaški	rusinski, madžarski (kjer je število govorcev danega jezika doseglo 20 %)
(druga) Češko-slovaška republika	1938–1939	češkoslovaški	rusinski, madžarski (kjer je število govorcev danega jezika doseglo 20 %)

Állami hovatartozás	Időszak	Államnyelv	Regionális hivatalos nyelv
Kárpáti Ukrajna	1939.III.14–15.	ukrán	–
Magyar Királyság	1939–1944	magyar	magyar, orosz (ruszin/ukrán)
Kárpátontúli Ukrajna	1944.XI.26.–1946.I.22.	orosz, ukrán (de jure nem rögzített státus)	–
Szovjetunió	1946–1991	orosz (de jure nem rögzített státus)	ukrán (de jure nem rögzített státus)
Ukrajna	1991-től	ukrán (az 1989-es nyelvtörvény már rögzíti ezt a státust)	–

Az 1991-ben függetlenné vált Ukrajnában az orosz nyelv kötelező oktatását – rövid átmeneti periódust követően, amikor még mindkét nyelvet tanulták a nemzetiségi iskolákban – az ukrán tanítása váltotta fel. Ám a két évtizede szuverén ukrán állam máig nem teremtette meg a szükséges feltételeket ahhoz, hogy nem ukrán anyanyelvű polgárai megfelelően elsajátíthassák az államnyelvet.

Az államnyelv oktatásának fő problémái a kisebbségi iskolákban az alábbiak.

a) Megfelelően képzett tanárok hiánya. Az 1997/1998. tanévben Kárpátalja kisebbségi iskoláiban ukrán nyelvet oktató pedagógusoknak kétharmada (Beregszászi–Csernicskó–Orosz 2001: 57), a 2008/2009. tanévben 40%-a nem rendelkezett ukránnyelvtanári képesítéssel (Motilcsak 2009: 42). 2011-ben Beregszász város magyar tananyelvű iskoláiban összesen 22 pedagógus oktatott ukrán nyelvet. Közülük 10 orosz szakos volt, 6 elemi iskolai tanító, s mindössze 6 tanár rendelkezett ukrán nyelv és irodalom szakos diplomával (Bárány–Husztai–Fábián 2011: 146). Ukrajnában a 2003/2004. tanévig nem képeztek olyan tanárokat, akiket arra készítettek volna fel, hogy ne anyanyelvként, hanem második nyelvként (államnyelvként) oktassák az ukrán nyelvet nem ukrán anyanyelvű tanulóknak. Azokban az iskolákban, ahol a tananyelv a kisebbség nyelve, vagy olyan ukrán szakos tanárok tanítják az államnyelvet, akiket arra képeztek, hogy ukrán anyanyelvűeknek tanítsák az ukránt, vagy pedig más szakos, rövid átképzésen részt vett pedagógusok; sok kis faluban pedig olyan szakképzetlen értelmiségiek, akiknek nincs pedagógiai végzettségük, de jól beszélnek az államnyelvet. Ezeknek a tanároknak egy része nem ismeri annak a nemzetiségnek a nyelvét és kultúráját, amely számára az ukránt tanítja (Gulpa 2000: 189, Replik-Horváth 2002, Póhán 1999, 2003: 52, Karma-

Državna pripadnost	Obdobje	Državni jezik	Regionalni uradni jezik
Ukrajinsko Zakarpatje	14.–15. 3. 1939	ukrajinski	–
Kraljevina Madžarska	1939–1944	madžarski	madžarski, ruski (rusinski/ukrajinski)
Zakarpatska Ukrajina	26. 11. 1944–22. 1. 1946	ruski, ukrajinski (s pravnega stališča ni prikazano)	–
Sovjetska zveza	1946–1991	ruski (s pravnega stališča ni prikazano)	ukrajinski (s pravnega stališča ni prikazano)
Ukrajina	od leta 1991	ukrajinski (položaj ureja jezikovni zakon iz leta 1989)	–

Po osamosvojitvi Ukrajine leta 1991 je ruščino kot obvezni jezik v šoli – po kratkem prehodnem obdobju, ko so se v narodnostnih šolah učili še oba jezika – zamenjala ukrajinsčina. Dve desetletji po neodvisnosti ukrajinska država še ni uspela ustvariti potrebnih pogojev, ki bi državljanom, katerih materni jezik ni ukrajinski, omogočili učenje državnega jezika na primernem nivoju.

Poglavitne težave poučevanja državnega jezika v manjšinskih šolah so navedene v nadaljevanju.

a) Pomanjkanje učiteljev z ustrezno izobrazbo. V šolskem letu 1997/1998 sta v zakarpatskih manjšinskih šolah dve tretjini učiteljev poučevali ukrajinski jezik brez pedagoške diplome iz ukrajinskega jezika (Beregszászi–Csernicskó–Orosz 2001: 57), v šolskem letu 2008/2009 je bil delež teh učiteljev 40 % (Motilcsak 2009: 42). Leta 2011 je v šolah z madžarskim učnim jezikom v mestu Berehovo ukrajinski jezik poučevalo skupaj 22 pedagogov, od tega 10 rusistov, 6 osnovnošolskih učiteljev in vsega skupaj le 6 učiteljev z diplomo iz ukrajinskega jezika in književnosti (Bárány–Husztí–Fábián 2011: 146). V Ukrajini se do šolskega leta 2003/2004 ni bilo možno izobraževati za učitelja, ki bi ukrajinsčino učil ne kot materni, temveč kot drugi (državni) jezik, in sicer učence, katerih materni jezik ni ukrajinski. V šolah z manjšinskim učnim jezikom poučujejo ukrajinski jezik učitelji ukrajinsčine, ki so pridobili izobrazbo za poučevanje ukrajinsčine kot materinščine, ali učitelji drugih smeri, ki so se s kratkim tečajem ukrajinsčine prekvalificirali; v številnih vasicah pa ukrajinski jezik poučujejo izobraženci, ki nimajo pedagoške izobrazbe, vendar dobro obvladajo državni jezik. Nekateri izmed teh učiteljev ne poznajo ne kulture ne jezika narodnosti, ki ji predavajo ukrajinsčino (Gulpa 2000: 189, Rei-

csi 2003). Pedig a hágai ajánlások és nyelvi emberi jogi szakértők (pl. Skutnabb-Kangas 1990, 1997) szerint az államnyelvet kétnyelvű tanároknak kell oktatniuk. A 2003/2004. tanévben az Ungvári Nemzeti Egyetemen, a következő tanévben pedig a nem állami II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskolán kezdték el az ilyen pedagógusok képzését. Ez utóbbi képzéshez az ukrán állam semmilyen anyagi támogatást nem nyújt. A képzett pedagógusokból különösen az alsó tagozatban van nagy hiány. A fő probléma itt az, hogy a még a Szovjetunióban a Munkácsi Tanítóképző magyar tagozatán végzett tanítókat – mivel a magyar tannyelvű iskolák tanrendjében nem szerepelt az ukrán nyelv – nem készítették fel arra, hogy az ukránt oktassák tanítványaiknak, és sokan közülük nem is beszélnek (jól) ukránul, ezért gyakran nem is vállalják az ukrán nyelvórák megtartását. Ezeket az órákat ukrán szakos pedagógusok látják el, akikről az imént már megjegyeztük: nem arra készítették fel őket, hogy nem anyanyelvi beszélőknek tanítsák ezt a tárgyat, ráadásul nem az alsó tagozatban. Ezek az ukrán filológia szakirányban végzett tanárok azt sem tudják, hogy az ukrán anyanyelvű gyermekeket hogyan kell olvasni és írni tanítani (hiszen felső tagozatos és középiskolai tanár diplomájuk van, ezt a feladatot pedig az ukrán tannyelvű iskolákban is az elemi iskolai tanítók végzik), ám arról végképp nincs fogalmuk, hogyan sajátíttassák el az ukrán olvasás és írás alapjait a magyar ajkú 7–8 éves kisiskolásokkal.

b) A megfelelő tankönyvek, tanári kézikönyvek, módszertani segédletek, iskolai szótárak hiánya. Az ukrán nyelvnek mint kötelező iskolai tantárgynak a bevezetését követően hosszú évekig nem jelentek meg az ehhez szükséges tantervek, tankönyvek. Amikor aztán megjelentek, a nemzetiségi iskolákban oktató pedagógusok számos kritikával illették őket (Gulpa 2000, Koljadzsín 2003, Póhán 1999, 2003). Elsősorban azért, mert olyan tanárok és tudományos munkatársak állították össze őket, akik nem ismerik a kisebbségek helyzetét, nyelvét és kultúráját. Nyilvánvaló, hogy teljesen más tankönyvekből és más módszertan szerint kell oktatni az ukrán nyelvet az orosz anyanyelvű gyerekeknek, akik genetikailag és tipológiailag a célnyelvhez közeli nyelvet használnak anyanyelvként, melynek grammatikája, szóképlete és írásrendszere is közel áll az ukránhoz, illetve például a román vagy a magyar gyerekeknek, akik a (keleti) szláv nyelvcsaládhoz tartozó ukrántól minden tekintetben távolabb álló, latin írásrendszert használó nem szláv nyelvet beszélnek anyanyelvként. A tankönyvekkel szemben megfogalmazott további jogos kritika, hogy azok túlzottan grammatika-központúak, a nyelvtan elméleti oktatására összpontosítanak, nem kommunikációközpontúak (Bárány-Husztí-Fábián 2011). A tanterv és a tankönyvek nem felelnek meg annak a nyelvi alapnak sem, mellyel a gyerekek rendelkeznek: az elvárások meghaladják a lehetőségeket. Az ukrán nyelv tanterve nem épít eléggé az anyanyelvi és idegen nyelvi órákon már megszerzett ismeretekre: számos olyan grammatikai kategória bebiflázását várja el a gyere-

plik-Horváth 2002, Póhán 1999, 2003: 52, Karmacs 2003), čeprav haška priporočila in strokovnjaki za človekove jezikovne pravice (npr. Skutnabb-Kangas 1990, 1997) določajo, da naj državni jezik poučujejo dvojezični učitelji. V šolskem letu 2003/2004 je Užgorodska narodna univerza, v naslednjem šolskem letu pa nedržavna Visoka madžarska zakarpatska šola Ferenc Rákóczi II. pričela izobraževati tovrstni pedagoški kader. Za uresničevanje programa Visoke madžarske zakarpatske šole Ferenc Rákóczi II. ukrajinska država ne zagotavlja nobene finančne podpore. Primanjkljaj ustrezno izobraženih učiteljev se kaže zlasti na razredni stopnji. Največja težava je ta, da učiteljev, ki so študirali na Oddelku za madžarski jezik Pedagoške fakultete v Munkaču še za časa Sovjetske zveze, niso pripravili za poučevanje ukrajinščine (v učnem načrtu šol z madžarskim učnim jezikom ukrajinščina ni bila predvidena), mnogi med njimi ukrajinščine niti ne govorijo (dobro), zato jih večina ne želi prevzeti jezikovnega pouka ukrajinščine. Tako te učne ure izvajajo učitelji ukrajinskega jezika, o katerih smo že prej zapisali, da niso strokovno podkovani za poučevanje tega učnega predmeta, in sicer učencev, katerih materinščina ni ukrajinski jezik, zlasti ne na razredni stopnji. Ti pedagogi z izobrazbo ukrajinščine na filološki smeri ne vedo niti tega, kako naučiti brati in pisati otroke, katerih materni jezik je ukrajinski (pedagoško diplomo imajo za poučevanje na predmetni stopnji in v srednji šoli, zato je ta naloga v šolah z ukrajinskim učnim jezikom prepuščena razrednim učiteljem), kaj šele da bi v ukrajinščini opismenili 7–8-letne otroke z madžarskim maternim jezikom.

b) Primanjlkovanje ustreznih učbenikov, priročnikov za učitelje, didaktičnih pripomočkov, šolskih slovarjev. Po uvedbi ukrajinskega jezika kot obveznega učnega predmeta več let ni bilo za pouk potrebnih učnih načrtov, učbenikov. Ko so le-te naposled izdali, so naleteli na številne kritike pedagogov narodnostnih šol (Gulpa 2000, Koljadzsin 2003, Póhán 1999, 2003) predvsem zaradi tega, ker so jih sestavili učitelji in strokovni sodelavci, ki ne poznajo položaja, jezika in kulture manjšine. Nedvomno mora poučevanje ukrajinščine otrokom z ruskim maternim jezikom, ki je genetsko in tipološko blizu ciljnega jezika in katerega slovnica, besedišče in pisava so podobni ukrajinskemu jeziku, potekati z drugačnimi didaktičnimi pristopi in s pomočjo drugačnih učbenikov kot poučevanje ukrajinščine romunskim ali madžarskim otrokom, katerih materinščina ni blizu jeziku (vzhodno)slovanske jezikovne družine; torej otrokom, ki ne govorijo slovanskega jezika in tudi pisava njihove materinščine je latinica. Naslednja upravičena kritika v zvezi z učbeniki je njihova pretirana gramatična naravnost, ki se osredotoča na poučevanje teorije jezika in ne na sporazumevalno zmožnost učencev (Bárány–Husztí–Fábián 2011). Poleg tega učni načrt in učbeniki ne ustrezajo osnovnemu jezikovnemu znanju otrok: pričakovanja presegajo zmožnosti. Učni načrt za ukrajinščino ne gradi v zadostni meri na znanju, pridobljenem pri materinščini in tujem jeziku: od otrok se

kektől, melyekkel az anyanyelvi órákon már megismerkedtek. Úgy tűnik, mintha az oktatás célja nem az államnyelven való kommunikáció megtanítása volna, hanem az ukrán nyelvről, annak rendszeréről szóló ismeretek közvetítése. Máig nem készültek el a tankönyveket kiegészítő módszertani segédanyagok: nincsenek tanári kézikönyvek, iskolai szótárak, video- vagy audiovizuális segédletek, amelyek jelentősen elősegíthetnék az államnyelv elsajátítását azokon a településeken, ahol a nemzeti kisebbségek alkotnak többséget, és ahol az iskolán kívül a gyerekek ritkán találkozhatnak az államnyelvvvel. Az ukrán költségvetés nem is támogatja az oktatási segédanyagok kiadását: csupán a tantervek, tankönyvek megjelentetésének költségeit fedezi, a tanári kézikönyvek, szemléltetők és más módszertani anyagok elkészítéséhez nem járul hozzá. Az oktatási intézmények azonban csak olyan segédanyagokat, szemléltetőket használhatnak, melyek rendelkeznek a szaktárca jóváhagyásával.

c) A megfelelő szemlélet és az erre alapozott módszer hiánya.² A fenti hiányosságok többsége valószínűleg abból ered, hogy az ukrainai oktatási vezetők nem tudatosították, hogy az ukrán nyelv mint tantárgy teljesen mást jelent az ukrán tannyelvű iskolákban, és mást azokban az intézményekben, ahol az oktatás nyelve a kisebbség anyanyelve. Az *ukrán nyelv* ugyanis mint tantárgy azonos néven szerepel ugyan az ukrán és a nem ukrán tannyelvű iskolák órarendjében, de mást jelent az egyik és mást a másik iskolában. Az első esetben a tanulók már meglévő anyanyelvi tudással jönnek az iskolába, így az ukrán nyelvi (esetükben anyanyelvi) nevelés pedagógiai célja az írni és olvasni tudás megtanítása mellett a gyerekek anyanyelvi ismereteinek, műveltségének fejlesztése, a sztenderd (köznyelvi) nyelvváltozat normáinak a tudatosítása, az idegen nyelvek oktatásának megalapozása. A második esetben viszont a fő cél az, hogy az ukránul nem beszélő iskolások elsajátítsák az államnyelvet, és kommunikálni tudjanak ezen a nyelven. Ha a célok különbözőségéből indulunk ki, világos, hogy nem alkalmazhatunk azonos módszereket az ukrán és a nem ukrán tannyelvű iskolákban az ukrán nyelv című tantárgy oktatása során. John Baugh (1999) amerikai nyelvész szerint az államnyelvnek (második nyelvnek) az anyanyelvi módszertan szerinti oktatása pedagógiai hiba.

2 Kontra Miklós és Szilágyi N. Sándor (2002: 7–8) az erdélyi helyzetről írja az alábbiakat, ám a mi viszonyainkra is érvényesek a szavaik: „a második nyelv (az államnyelv) elsajátításának kötelessége azzal a lehetőséggel vagy joggal kell járjon, hogy a tanuló a második nyelvet második nyelvként tanulhassa. Meg vagyunk győződve arról, hogy a második nyelv második nyelvként való tanulásának joga fontos jog. Ha ugyanis a második nyelvet tanulóknak ezt a nyelvet úgy tanítják, mintha anyanyelvük lenne – figyelmen kívül hagyva azt, hogy L2 tanulóknak az L1 tanulókéétól eltérő tananyagokra és módszerekre van szükségük –, akkor ennek pedagógiai következménye csak az lehet, hogy az L2-t nem sajátítják el kellő mértékben a tanulók.” A szlovákiai, romániai és szerbiai hasonló problémákról lásd még Kiss (2011).

pričakuje mehanično učenje številnih slovničnih kategorij, ki so jih pri urah materinščine že spoznali in usvojili. Zdi se, da je izobraževalni cilj posredovanje znanja o ukrajinskem jeziku in njegovem sistemu in ne sporazumevanje v državnem jeziku. Še zmeraj ni dodatnega didaktičnega gradiva k učbenikom: ni priročnikov za učitelje, šolskih slovarjev, dodatnega avdio in video materiala, ki bi bistveno pripomogel k usvojitvi državnega jezika v krajih, kjer so pripadniki narodnih manjšin v večini in kjer se otroci, razen v šoli, nimajo priložnosti srečati z državnim jezikom. Ukrajinski proračun ne podpira izdaje dodatnega izobraževalnega gradiva, pokriva le stroške za izdajo učnih načrtov in učbenikov, k izdaji in pripravi priročnikov, ponazoril in drugega didaktičnega gradiva ne prispeva. Ob tem pa lahko izobraževalne ustanove uporabljajo le pripomočke in ponazorila, ki jih je potrdilo ministrstvo.

c) Pomanjkanje ustreznega pristopa in metode, ki bi pristop nadgrajevala.² Predhodno naštetje pomanjkljivosti izvirajo po vsej verjetnosti iz neinformiranosti ukrajinskih voditeljev s področja izobraževanja, s tem da pomeni poučevanje ukrajinskega jezika kot učnega predmeta v šolah z ukrajinskim učnim jezikom nekaj povsem drugega kot poučevanje ukrajiniščine v ustanovah, kjer je učni jezik materinščina narodne manjšine. *Ukrajinski jezik* kot učni predmet nastopa sicer z istim poimenovanjem na urniku šol z ukrajinskim in neukrajinskim učnim jezikom, vendar v eni in drugi šoli pomeni nekaj popolnoma drugega. V prvem primeru gre za učence, ki ob vstopu v šolo razpolagajo z znanjem materinščine, tj. ukrajiniščine. V tem primeru je cilj pedagoškega dela pri ukrajinskem jeziku (materinščini) poleg učenja branja in pisanja še razvijanje jezikovne zmožnosti in pridobivanje jezikovnih spretnosti, spoznavanje knjižne norme in standardnega (pogovornega) jezika ter priprava podlage za učenje tujih jezikov. V drugem primeru pa je pglavitni cilj, da učenci, ki ne govorijo ukrajinsko, usvojijo državni jezik zaradi zmožnosti sporazumevanja v tem jeziku. Če cilji izhajajo iz različnosti, je jasno, da se pri pouku ukrajinskega jezika ni možno opirati na identične didaktične oblike in metode v šolah z ukrajinskim in neukrajinskim učnim jezikom. John Baugh, ameriški jezikoslovec (1999), meni, da je poučevanje državnega jezika (drugega jezika) na podlagi didaktike materinščine pedagoška napaka.

d) Odsotnost konkretno dorečenih ciljev. V zvezi s poučevanjem učnega predmeta ukrajinski jezik konkretni cilji in standardi znanja, ki jih učenci morajo doseči,

2 Miklós Kontra in Sándor N. Szilágyi (2002: 7–8) o položaju v Transilvaniji ugotavljata naslednje – njune besede veljajo tudi za naše razmere: »Dolžnost usvojitve drugega (državnega) jezika mora biti pogojena z možnostjo in pravico učenca, da se ta drugi jezik dejansko uči kot drugi jezik. Prepričana sva, da je pravica učenja drugega (državnega) jezika kot drugega jezika pomembna pravica. Kajti, če se drugi jezik učencem podaja, kot bi bil njihov materni jezik – ne oziraje se na to, da učenci L2 potrebujejo drugačne učne snovi in metode kot učenci L1 – je treba računati na pedagoške posledice, in sicer je znanje L2 teh učencev pomanjkljivo.« O podobnih težavah na Slovaškem, v Romuniji in Srbiji glej Kiss (2011).

d) A konkrétan megfogalmazott célok hiánya. Az ukrán nyelv tantárgy oktatása vonatkozásában nincsenek megfogalmazva azok a konkrét célok és feladatok, melyeket a nyelvet tanulóknak el kell érniük. Az idegen nyelv (angol, német, francia és spanyol) kapcsán az állami követelményekben pontosan le van írva, hogy az elemi iskola (4. osztály) végére a tanulóknak az A1, az általános iskola befejezésekor az A2+, az érettségi megszerzésére pedig a B1+ nyelvtudásszintet kell elérniük az egységes európai kritériumok szerint.³ Az oktatás normatív dokumentumai⁴ azonban sehol sem határozzák meg azokat a követelményszinteket, melyeket az ukrán nyelvvel az iskolában ismerkedni kezdő nem ukrán anyanyelvűeknek el kell érniük az iskolai nyelvtanulási folyamat során.⁵ Ez a gyakorlatban azt jelenti, hogy a kijevei oktatási tárca anyanyelvi tudást vár el az érettségizett kisebbségeiktől (ami nyelvészeti, pszichológiai és pedagógiai nonszensz).

e) A homogenizálás. A nyelvoktatás módszertani hiányosságai kapcsán azt is meg kell jegyeznünk, hogy az ukrán oktatáspolitikai homogenizálja a nyelvtanulókat, és univerzális tanterveket, tankönyveket hagy jóvá, miközben tudjuk: nem mindenki azonos nyelvi, nyelvkörnyezeti helyzetben kezdi el az ukrán nyelv elsajátítását. A népszámlálási adatok szerint a kárpátaljai nemzetiségeket általában a viszonylag kompakt településterület jellemzi. A magyaroknak például csaknem fele, 46%-a olyan helységben él, ahol arányuk meghaladja a 80%-ot, 62%-uk pedig olyan településen, ahol a magyarok abszolút többséget alkotnak (Molnár–Molnár 2010: 19). Miközben az idegen nyelvek oktatásában ma már természetes, hogy néhány fős kezdő, haladó stb. csoportokra osztják a nyelvtanulókat, és ennek megfelelő program szerint haladnak, illetve ehhez szükséges differenciált oktatási anyagokkal látják el őket, az államnyelv oktatásában csak az oktatási minisztérium 2008. május 26-i 461. sz. rendelete engedélyezi, hogy a nemzetiségi nyelveken oktató iskolákban az ukrán nyelv órákon csoportokra bontsák a nagy létszámú osztályokat; arról azon-

3 Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання. <http://www.britishcouncil.org/uk/ukraine-exams-common-european-framework.htm>

4 Національна доктрина розвитку освіти (затверджена указом Президента № 347/2002 від 17.04.2002 р.); Державний стандарт початкової загальної освіти (затверджено 6.12.2004 р. наказом № 1/9-695); Державний стандарт базової і повної середньої освіти (затверджено постановою Кабінету Міністрів України № 24 від 14.01.2004 р.); Програма з української мови для шкіл з навчанням мовами національних меншин (рекомендовано Міністерством освіти і науки України, лист МОН №1/11-3104 від 19.09.2002 р.); Українська мова. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів з угорською мовою навчання (затверджено Міністерством освіти і науки України, лист № 1/11-6611 від 23.12.2004 р.); Наказ міністра освіти і науки України № 461 від 26.05.2008 р. про затвердження галузевої Програми поліпшення вивчення української мови у загальноосвітніх навчальних закладах з навчанням мовами національних меншин на 2008-2011 роки; Наказ міністра освіти і науки України № 371 від 5.05.2008 р. про затвердження критеріїв оцінювання навчальних досягнень учнів у системі загальної середньої освіти.

5 A problémáról bővebben: Csernicskó (1998b, 1998c, 1999b, 2001, 2004b, 2009d, 2009e).

niso dorečeni. Kar zadeva tuji jezik (angleščina, nemščina, francoščina, španščina), je v državnih standardih natančno določeno, da mora učenec ob koncu nižje osnovne šole (4. razred) doseči jezikovno raven A1, ob zaključku osnovne šole A2+, pri maturi pa B1+ po kriteriju znanja tujih jezikov v Evropski uniji.³ V nasprotju s tem normativni dokumenti vzgoje⁴ in izobraževanja nikjer ne določajo zahtev in standardov, ki jih morajo pri jezikovnem pouku ukrajinščine v šoli doseči učenci, ki se s tem jezikom prvič srečajo v šoli in katerih materni jezik ni ukrajinščina.⁵ To v praksi pomeni, da kijevsko ministrstvo za izobraževanje od manjšine pričakuje znanje ukrajinščine na ravni materinščine (kar je lingvistični, psihološki in pedagoški nesmisel).

e) Homogenost. V povezavi z didaktičnimi pomanjkljivostmi jezikovnega izobraževanja je treba opomniti, da obravnava ukrajinska izobraževalna politika s potrjevanjem univerzalnih učnih načrtov in učbenikov za jezikovni pouk učence pri tem učnem predmetu kot homogeno skupino, čeprav vemo, da učenje ukrajinskega jezika ne poteka v istih jezikovnih okoljih in identičnih okoliščinah. Po podatkih popisa prebivalstva je za narodnosti v Zakarpatju značilna razmeroma velika enotna, nerazcepljena poselitev, npr. skoraj polovica Madžarov (46 %) živi v naseljih, kjer njihov delež presega 80 %, 62 % Madžarov pa v naseljih, kjer predstavljajo absolutno večino (Molnár–Molnár 2010: 19). Kljub današnji uveljavljeni praksi učenja jezikov po skupinah, kjer so učenci razdeljeni na začetnike, nadaljevalno skupino itd., in postopnemu napredovanju s pomočjo nivojsko prilagojenega programa oz. opremljenosti z za to potrebnimi diferenciranimi izobraževalnimi pripomočki, je v primeru poučevanja državnega jezika po 461. členu uredbe Ministrstva za izobraževanje (26. marec 2008) dovoljeno, da se v narodnostnih šolah, kjer pouk poteka v jeziku narodnosti, pri jezikovnem pouku ukrajinščine veliki razredi delijo na manjše skupine. Pri tem uredba ne določa, po katerih kriterijih naj se učenci delijo

3 Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання. <http://www.britishcouncil.org/uk/ukraine-exams-common-european-framework.htm>.

4 Національна доктрина розвитку освіти (затверджена указом Президента № 347/2002 від 17. 4. 2002 р.); Державний стандарт початкової загальної освіти (затверджено 6. 12. 2004 р. наказом № 1/9-695); Державний стандарт базової і повної середньої освіти (затверджено постановою Кабінету Міністрів України № 24 від 14.01.2004 р.); Програма з української мови для шкіл з навчанням мовами національних меншин (рекомендовано Міністерством освіти і науки України, лист МОН №1/11-3104 від 19. 9. 2002 р.); Українська мова. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів з угорською мовою навчання (затверджено Міністерством освіти і науки України, лист № 1/11-6611 від 23. 12. 2004 р.); Наказ міністра освіти і науки України № 461 від 26. 5. 2008 р. про затвердження галузевої Програми поліпшення вивчення української мови у загальноосвітніх навчальних закладах з навчанням мовами національних меншин на 2008–2011 роки; Наказ міністра освіти і науки України № 371 від 5. 5. 2008 р. про затвердження критеріїв оцінювання навчальних досягнень учнів у системі загальної середньої освіти.

5 Podrobneje o problemu: Csernicskó (1998b, 1998c, 1999b, 2001, 2004b, 2009d, 2009e).

ban nem szól a rendelet, hogy a csoportokba milyen elvek alapján kerüljenek a gyerekek, továbbá arról sem, hogy az eltérő nyelvtudásszinttel iskolába érkező tanulók számára különböző tanterveket és tankönyveket biztosítana az állam.

f) A nyelvoktatás alsóbb szintjeinek elhanyagolása. Az ukrán nyelv oktatása kapcsán elsősorban az iskolai nyelvtanulásra figyelünk. Ám az államnyelv elsajátítását már az óvodai nevelés is megalapozhatja. Az óvodai ukránoktatást elemezve kiderül, hogy nincs olyan állami tanterv, tanmenet, melyet a magyar nevelési nyelvű óvodák számára dolgoztak ki ukrán nyelvből. Az óvónőket nem készítik fel arra, hogyan kell az óvodás korú magyar gyermekek számára ukrán nyelvből foglalkozásokat tartani. Nagyban megnehezíti a megfelelő nyelvi képzést, az államnyelv iskolai oktatásának előkészítését az is, hogy a kárpátaljai magyar óvodák túlnyomó többségében vegyes csoportok működnek: 2,5 évestől 6 éves korig találhatók gyerekek az óvodai csoportokban, az ezekbe járó gyermekek létszáma pedig 12 és 30 fő közötti. S bár szinte mindegyik óvodában heti 2 foglalkozást tartanak ukrán nyelvből, a nagy csoportlétszámok miatt nehéz intenzív nyelvi foglalkozásokat szervezni, illetve a vegyes korosztályú gyermekek számára gyakorlatilag lehetetlen olyan foglalkozásterv összeállítása, amely figyelembe veszi az óvodások korcsoportbeli és nyelvi sajátosságait.

Ilyen körülmények között az óvoda nem szolgálhatja eredményesen és hatékonyan az iskolai nyelvtanulás előkészítését, megalapozását. Mivel a 2010/2011. tanévtől egy törvénymódosítás következtében Ukrajnában kötelezővé vált az 5 éves gyermekek számára egyéves óvodai előkészítő programban való részvétel, az óvodai ukránoktatás kérdése még nagyobb súlyú kérdéssé vált.

g) A kárpátaljai magyarok demográfiai jellemzői mellett a helyi közösség nyelvválasztási preferenciái is egyértelműen magyar dominánsak a magyar többségű településeken. A szociolingvisztikai vizsgálatok arra világítanak rá, hogy a családi szocializáció, a privát szféra, az olvasmányok, a tájékozódás (televízió, rádió, sajtó) nyelve elsősorban (sőt sok esetben kizárólagosan) a magyar (lásd Csernicskó 1998a és Csernicskó szerk. 2010b).

Mindennek ellenére az ukrán nyelv oktatását tervezők abból indulnak ki, hogy az iskolába lépő gyermekeknek van bizonyos szintű ukrán nyelvi kompetenciája, továbbá implicite azt feltételezik, hogy az iskolai órákon kívül is van napi lehetőségük az ukrán nyelv gyakorlására. Egyes gyerekek esetében ez valóban így van, ám a tanulók egy része úgy ül be az iskolapadba, hogy gyakorlatilag egyetlen szót sem tud ukránul, és két ukránnyelv-óra között nem is találkozik az államnyelvvél.

v skupine, niti ne pojasnjuje vloge države pri zagotavljanju diferenciranih učnih načrtov in učbenikov za učence z različno stopnjo znanja ukrajinščine ob vstopu v šolo.

f) Zanemarjanje jezikovnega pouka na nižjih ravneh. V zvezi s poučevanjem ukrajinščine se osredotočamo predvsem na šolsko učenje jezika, medtem ko bi se pot za usvajanje državnega jezika lahko pričela utirati že s predšolsko vzgojo v vrtcu. Analiza učenja ukrajinščine v predšolski dobi kaže, da ni kurikuluma, učnega načrta za ukrajinščino, ki bi bil izdelan in prilagojen za vzgojne ustanove, v katerih je sporazumevalni jezik madžarščina. Vzgojiteljice niso strokovno izobražene za dejavnosti z madžarsko govorečimi vrtčevskimi otroki v ukrajinščini. Primerno jezikovno izobraževanje, pripravo na šolsko usvajanje državnega jezika v veliki meri otežujejo starostno heterogene skupine v zakarpatskih vrtcih, kar pomeni, da so v posameznem oddelku otroci, stari od 2 let in pol do 6 let, pri tem pa se število otrok v posameznem oddelku giblje od 12 do 30. Kljub temu da domala v vseh vrtcih dvakrat tedensko potekajo dejavnosti v ukrajinščini, je zaradi velikega števila otrok v skupinah težko izvajati intenzivne jezikovne aktivnosti oziroma je zaradi različno starih otrok praktično nemogoče pripraviti dejavnosti, ki bi hkrati upoštevale tako starostno razliko kot jezikovne specifikke otrok v skupini.

V takih okoliščinah vrtec ne more zagotoviti uspešne in učinkovite postavitve temeljev za nadaljnje, šolsko učenje jezika. Po spremembi zakonodaje v Ukrajini je s šolskim letom 2010/2011 postala predšolska vzgoja za 5-letne otroke pred vstopom v šolo obvezna, kar dejansko dodatno otežuje problem usvajanja ukrajinščine.

g) Ob demografskih značilnostih Madžarov v Zakarpatju daje tudi sama lokalna skupnost pri izbiri jezika prednost madžarščini, ki je v krajih z madžarsko večino nedvomno dominantna. Sociolingvistične študije nakazujejo, da je jezik družinske socializacije, zasebne sfere, branja, informiranja (televizija, radio, časopisi) v prvi vrsti (v mnogih primerih izključno) madžarščina (glej Csernicskó 1998a in Csernicskó ur. 2010b).

Kljub temu snovalci poučevanja ukrajinskega jezika izhajajo iz dejstva, da imajo otroci ob vstopu v šolo določeno stopnjo jezikovne kompetence ukrajinščine. Nadalje implicitno predvidevajo, da imajo učenci poleg učnih ur ukrajinščine v šoli priložnost in možnost tudi drugačne rabe ukrajinskega jezika. V primeru nekaterih otrok je to dejansko tako, vendar nekateri otroci v šolske klopi sedijo, ne da bi poznali eno samo ukrajinsko besedo in se v času med dvema učnima urama ukrajinščine z državnim jezikom sploh ne srečajo.

2003. március 12-én Ukrajna Legfelsőbb Tanácsa parlamenti vitanapot rendezett *Az ukrán nyelv funkcionálása Ukrajnában* címmel. Ennek alapján a Legfelsőbb Tanács javaslatokat fogalmazott meg az elnök és parlament számára.⁶

A fent említett ajánlásokból kiindulva fogadta el Ukrajna Kormánya *Az ukrán nyelv fejlődésének és funkcionálásának állami programja a 2004–2010-es évekre* című dokumentumot.⁷ A program *Célok és alapvető feladatok* című fejezetében megfogalmazottak szerint az állam egyik legfontosabb feladata az, hogy biztosítsa a megfelelő feltételeket az államnyelv elsajátításához Ukrajna azon állampolgárai számára, akik a nemzeti kisebbségekhez tartoznak.

Az államnyelv elsajátításának joga nemzetközi nyelvi emberi jogi szakértők szerint alapvető joga minden kisebbségi állampolgárnak.⁸ A nemzeti kisebbségek oktatási jogairól szóló hágai ajánlások is egyértelműen azt irányozzák elő, hogy a kisebbségek sikeres társadalmi integrációjához szükséges az állam hivatalos nyelvének (államnyelvének) elsajátítása.

A nyelvoktatás röviden ismertetett helyzete következményeként nem lepődhetünk meg azon, hogy ma Kárpátalján nincs a különböző nyelvűek számára közös nyelv: egyetlen olyan nyelv sincs, melyet – kortól, iskolázottságtól, lakóhelytől és nemzetiségtől függetlenül – mindenki ismerne a régióban. Mivel azonban a Kárpátalján használt szláv nyelvek (ukrán/ruszin, orosz, szlovák) egymáshoz közel álló rokon nyelvek, az ezek valamelyikét (vagy annak valamely változatát) anyanyelvként beszélők többé-kevésbé akkor is megértik egymást, ha mindegyikük saját nyelvén/nyelvváltozatán szólal meg. Ám az említett szláv nyelvek sztenderd változatát csak kevesen ismerik igazán, és még kevesebben használják (legalábbis a szóbeli kommunikációban). S bár a Kárpátalján élő nem szláv anyanyelvű magyarok, románok, németek és romák többsége kommunikációképes valamely szláv nyelve(ke)n (vagy nyelvváltozat[ok]on), nyelvi szempontból hátrányos helyzetben vannak a szláv nyelvet/nyelvváltozatot anyanyelvként beszélőkhöz mérten a hivatalokban, a továbbtanulásban vagy a munkaerőpiacon.

6 Рекомендації парламентських слухань „Про функціонування української мови в Україні”. Схвалено Постановою Верховної Ради України від 22.05.2003 р. № 886-IV.
Lásd: <http://zakon.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi>

7 Державна програма розвитку і функціонування української мови на 2004–2010 роки. Затверджена постановою Кабінету Міністрів України від 2.10.2003 р. № 1546.
Lásd: <http://zakon.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi>

8 Lásd pl. Skutnabb-Kangas (1990, 1997), Phillipson–Rannut–Skutnabb-Kangas (1994) stb.

Ukrajinski vrhovni svet je 12. marca 2003 organiziral parlamentarno razpravo z naslovom *Jezikovna funkcionalnost ukrajinščine v Ukrajini*. Na podlagi razprave je vrhovni svet pripravil predloge za predsednika in parlament.⁶

Izhajajoč iz zgoraj omenjenih predlogov je ukrajinska vlada sprejela dokument *Državni program za razvoj in funkcionalnost ukrajinskega jezika v obdobju 2004–2010*.⁷ Program v poglavju *Temeljni cilji in naloge* določa, da je ena najpomembnejših nalog države zagotovitev ustreznih pogojev za usvojitev državnega jezika vseh državljanov Ukrajine, tudi pripadnikov narodnih manjšin.

Po mnenju strokovnjakov z jezikovnega področja mednarodnih človekovih pravic je temeljna pravica vsakega državljana, pripadnika manjšine, da usvoji državni jezik.⁸ Haška priporočila o izobraževalnih pravicah narodnih manjšin jasno predvidevajo, da je za uspešno družbeno integracijo manjšin neizogibna usvojitev uradnega (državnega) jezika.

Po kratki predstavitvi sistema in položaja jezikovnega izobraževanja nas ne prese- neča, da v Zakarpatju ni skupnega jezika kot sporazumevalnega sredstva oseb, ki govorijo različne jezike: ni enega jezika, ki bi ga neodvisno od starosti, izobrazbe, kraja bivališča in narodnosti poznali vsi v regiji. Ker so v Zakarpatju govorjeni slo- vanski jeziki (ukrajinski/rusinski, ruski, slovaški) sorodni, se osebe, katerih ma- terni jezik je eden od teh oz. njegova različica, več ali manj razumejo med seboj, četudi vsak govori svoj jezik/jezikovno različico. Toda knjižno normo, standardni jezik omenjenih slovanskih jezikov poznajo le redki, še manj je tistih, ki jo upo- rabljajo (vsaj v govornem sporočanju ne). Večina v Zakarpatju živčih oseb, kate- rih materinščina ni eden od slovanskih jezikov, ampak madžarščina, romunščina, nemščina ali romski jezik, obvlada komunikacijo v katerem od slovanskih jezikov/ jezikovnih različic, vendar so kljub temu v slabšem položaju in prikrajšani na ura- dovalnem področju, pri nadaljnjem izobraževanju in na trgu dela v primerjavi z rojenimi govorci slovanskih jezikov/jezikovnih različic.

6 Рекомендації парламентських слухань „Про функціонування української мови в Україні”. Схвалено Постановою Верховної Ради України від 22. 5. 2003 р. № 886-IV.
Glej: <http://zakon.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi>.

7 Державна програма розвитку і функціонування української мови на 2004–2010 роки. Затверджена постановою Кабінету Міністрів України від 2.10.2003 р. № 1546.
Glej: <http://zakon.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi>

8 Glej npr. Skutnabb-Kangas (1990, 1997), Phillipson – Rannut – Skutnabb-Kangas (1994) itd.

Ilyen körülmények között a kultúrák közötti párbeszéd csak részlegesen valósulhat meg. A kárpátaljai ukránoknak fogalmuk sincs arról, milyen előadást mutatnak be a beregszászi magyar színházban; a magyarok nem olvassák az ukrán költők és írók műveit, nem követik az ukrán és orosz nyelvű sajtót; az oroszokat sem a helyi ukrán, sem a magyar kultúra nem érdekli; és mindegyik itt élő nemzetiség elfordul a romáktól. Valamennyi kárpátaljai nemzetiség elsősorban a saját nyelvén elérhető sajtóból tájékozódik, a saját nyelvét használja a mindennapokban.

2. Ukrajna függetlenségének elnyerése óta (1991) az ukrán állam nyelvpolitikájának egyik leghangsúlyosabb törekvése az ukrán államnyelvi státusának megerősítése, az ukrán nyelv használati körének folyamatos bővítése. A társadalmi-politikai folyamatok között meghatározó az ukrán politikai nemzet formálódása, valamint egy új, a szovjet identitástól eltérő azonosságtudat alakulása. Folyamatban van a nemzeti történelem és az erre (is) épülő nemzettudat kialakítása, megkonstruálása (Marples 2007). Ebben a folyamatban az ukrán nyelvnek és kultúrának az újonnan formálódó ukrán állam iránti lojalitás, a kialakulóban lévő közösségi tudat egyik alakítójává kellene válnia, olyan identitásképző és konszolidáló elemmé, mely egyesíti az új politikai nemzetet építő állampolgárokat. Az ukrán nemzeti politikai elit az ukrán nyelv államnyelvi státusát meghatározó államalkotó feltételnek érzi, s ezért az ukrán nyelv használati körének kiterjesztését a központi nyelvpolitika egyik legfontosabb célkitűzésének tekinti.

Mindezek a folyamatok csak Ukrajna sajátos, a nyelvpolitikát is meghatározó nyelvi helyzetének kontextusában értelmezhetők. A nyelvi helyzetet talán leginkább meghatározó tényező Ukrajna lakosságának nemzetiségi és anyanyelvi összetétele (2. táblázat).

2. táblázat. Ukrajna lakossága anyanyelv és nemzetiség szerint a 2001-es census adatai alapján

Összeállítva az alábbiak alapján: <http://www.ukrcensus.gov.ua/results/general/language/>

NEMZETISÉG ÉS ANYANYELV	FŐ	%
ukrán nemzetiségű ukrán anyanyelvűek	31 970 728	66,27
orosz nemzetiségű ukrán anyanyelvűek	328 152	0,68
ukrán anyanyelvű nemzeti kisebbségek	278 588	0,58
UKRÁN ANYANYELVŰ ÖSSZESEN	32 577 468	67,53
orosz nemzetiségű orosz anyanyelvűek	7 993 832	16,57
ukrán nemzetiségű orosz anyanyelvűek	5 544 729	11,49
orosz anyanyelvű nemzeti kisebbségek	735 109	1,52
OROSZ ANYANYELVŰ ÖSSZESEN	14 273 670	29,59
kisebbségek, akiknek anyanyelve és nemzetisége megegyezik	1 129 397	2,34

V takšnih okoliščinah lahko pride le do delne uresničitve kulturnega dialoga. V Zakarpatju živčim Ukrajincem se ne svita, kaj je na sporedu madžarskega gledališča v mestu Berehovo; Madžari ne prebirajo del ukrajinskih pesnikov in pisateljev, ne spremljajo poročil v ukrajinskem in ruskem jeziku; Rusi ne kažejo zanimanja ne za lokalno ukrajinsko ne za madžarsko kulturo; in vsi tu živčči narodi zavračajo Rome. Zakarpatske narodnosti se informirajo iz časopisov in informativnih oddaj v svojem jeziku in ta jezik uporabljajo v vsakodnevni komunikaciji.

2. Od osamosvojitve Ukrajine (1991) si ukrajinska vlada prizadeva jezikovno politiko usmeriti v utrditev položaja ukrajinskega državnega jezika in v postopno širjenje rabe ukrajinskega jezika. Med družbenopolitičnimi postopki je v ospredju formiranje ukrajinskega političnega naroda ter oblikovanje nove identitete, ki se bo distancirala od sovjetske. V teku je predstavitev pregleda narodne zgodovine in (tudi) na njej temelječe in iz nje izhajajoče formiranje nacionalne zavesti (Marples 2007). V tem procesu naj bi ukrajinski jezik in kultura imela tvorno vlogo pri oblikovanju lojalnosti do novonastale ukrajinske države in pri oblikovanju občutka skupne pripadnosti, morala bi biti elementa utrditve identitete, ki bi združevala državljane novega političnega naroda. Ukrajinska politična elita čuti status ukrajinskega državnega jezika kot pomemben državotvorni pogoj, prav zaradi tega ima centralna jezikovna politika razširitev področja rabe ukrajinskega jezika za svoj prednostni cilj.

Vsi ti procesi so značilni za specifični jezikovni položaj v Ukrajini, ki ga zaznamuje svojevrstna jezikovna politika. Dejavnika, ki morda najodločilneje določata jezikovno stanje, sta narodnostna sestava in materni jezik ukrajinskega prebivalstva (Tabela 2).

Tabela 2: Materni jezik in narodna pripadnost prebivalcev Ukrajine ob popisu leta 2001

Prikazano na podlagi: <http://www.ukrcensus.gov.ua/results/general/language/>.

NARODNOST IN MATERNI JEZIK	OSEBE	%
Ukrajinci z ukrajinskim maternim jezikom	31 970 728	66,27
Rusi z ukrajinskim maternim jezikom	328 152	0,68
Narodne manjšine, katerih materni jezik je ukrajinščina	278 588	0,58
UKRAJINSKI MATERNI JEZIK SKUPAJ	32 577 468	67,53
Rusi z ruskim maternim jezikom	7 993 832	16,57
Ukrajinci z ruskim maternim jezikom	5 544 729	11,49
Narodne manjšine z ruskim maternim jezikom	735 109	1,52
RUSKI MATERNI JEZIK SKUPAJ	14 273 670	29,59
Manjšine, katerih materni jezik in narodna pripadnost se ujemata	1 129 397	2,34

NEMZETISÉG ÉS ANYANYELV	FŐ	%
kisebbségek, akik valamely más kisebbség nyelvét tekintik anyanyelvüknek	260 367	0,54
KISEBBSÉGI ANYANYELVŰ ÖSSZESEN	1 389 764	2,88
UKRAJNA ÖSSZESEN	48 240 902	100

Nemzetiségi alapon az ország polgárainak 22,18%-a tartozik a nemzeti kisebbségekhez. Anyanyelv alapján a lakosság 32,47%-a a nyelvi kisebbségek valamelyikéhez tartozik. Ám a táblázatból az is kiderül, hogy nemzetiségi szempontból az összes kisebbségi állampolgár 77,89%-a orosz nemzetiségű. Anyanyelv alapján még magasabb az oroszok aránya a kisebbségek körében: 91,13%.

Jól látható tehát, hogy Ukrajnában a kisebbségi kérdés csaknem egyet jelent az orosz közösség ügyével, az oroszok mellett a többi etnikai vagy nyelvi csoport súlya nem számottevő (3. táblázat).

3. táblázat. Ukrajna kisebbségi (nem ukrán nemzetiségű) polgárai nemzetiség és anyanyelv alapján a 2011-es népszámlálás adatai alapján

kisebbségi	fő (%)	ebből:	fő	az összlakosság %-ában	a kisebbségek %-ában
Nemzetiség szerint	10 699 209 (22,18%)	Orosz	8 334 141	17,28	77,89
		Egyéb	2 365 068	4,90	22,11
Anyanyelv szerint	15 663 434 (32,47%)	Orosz	14 273 670	29,59	91,13
		Egyéb	1 389 764	2,88	8,87

Ukrajna függetlenné válása után megszűnt a szovjet oroszító politika nyomása, aktívabbá vált a nemzetiségi kulturális és érdekvédelmi szervezetek működése. Ezt a folyamatot egyes kutatók (pl. Jevtuh 2004, Taranenko 2001) nemzeti ébredésként jellemzik. Egyre több lap, folyóirat és könyv jelent meg az országban élő kisebbségek nyelvén (románul, magyarul, krími tatárul, lengyelül, örményül stb.).

Fokozatosan emelkedni kezdett az ukrán nyelven, illetve a más kisebbségi nyelveken oktató iskolák száma, s ezzel párhuzamosan csökkent az orosz nyelven oktatóké (1. ábra).

NARODNOST IN MATERNI JEZIK	OSEBE	%
Manjšine, katerih materni jezik je jezik druge manjšine	260 367	0,54
MANJŠINSKI MATERNI JEZIK SKUPAJ	1 389 764	2,88
UKRAJINA SKUPAJ	48 240 902	100

Glede na narodnost je 22,18 % državljanov pripadnikov narodnih manjšin. Glede na materni jezik je 32,47 % prebivalstva pripadnikov ene od jezikovnih manjšin v državi. Iz tabele je razvidno, da najmočnejšo narodno manjšino predstavljajo Rusi, njihov delež glede na celotno manjšinsko prebivalstvo je 77,89 %. Upoštevajoč materni jezik je ta številka še večja, seveda v prid ruskemu jeziku: 91,13 %.

Očitno je torej, da je v Ukrajini manjšinsko vprašanje pravzaprav vprašanje ruske skupnosti; v primerjavi z njimi je teža ostalih narodnih in jezikovnih skupnosti postranska (Tabela 3).

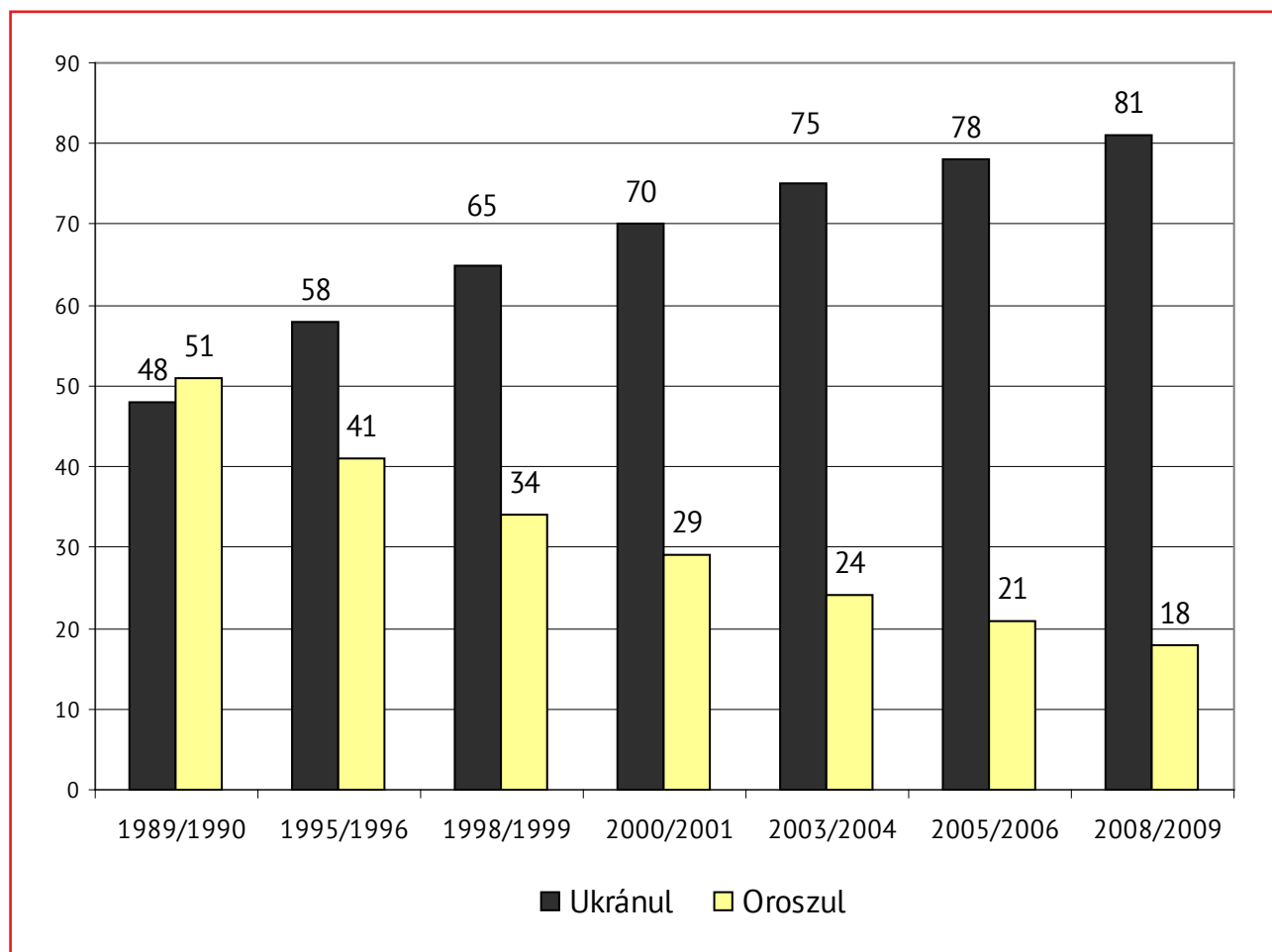
Tabela 3: Narodnostna pripadnost in materni jezik manjšinskega prebivalstva
(ki ni ukrajinske narodnosti) v Ukrajini ob popisu leta 2001

Manjšine	Osebe (%)	Od tega	Osebe	Prebivalstvo skupaj v %	Manjšine v %
glede na narodnost	10 699 209 (22,18 %)	Rusi	8 334 141	17,28	77,89
		ostali	2 365 068	4,90	22,11
glede na materni jezik	15 663 434 (32,47 %)	Rusi	14 273 670	29,59	91,13
		ostali	1 389 764	2,88	8,87

Ko je Ukrajina postala neodvisna, se je prenehal izvajati ruski politični pritisk in aktivneje so začele delovati narodnostne kulturne in interesne organizacije. Nekateri raziskovalci ta proces označujejo kot narodno prebujenje (npr. Jevtuh 2004, Taranenko 2001). Vse več časopisov, revij in knjig je bilo objavljanih v jeziku narodnih manjšin (romunski, madžarski, krimski tatarski jezik, poljski, armenski), ki živijo v državi.

Postopno se je večalo število šol z ukrajinskim učnim jezikom oz. šol, v katerih pouk poteka v jeziku manjšin, vzporedno s tem pa je bilo vse manj šol, kjer so poučevali v ruščini (Slika 1).

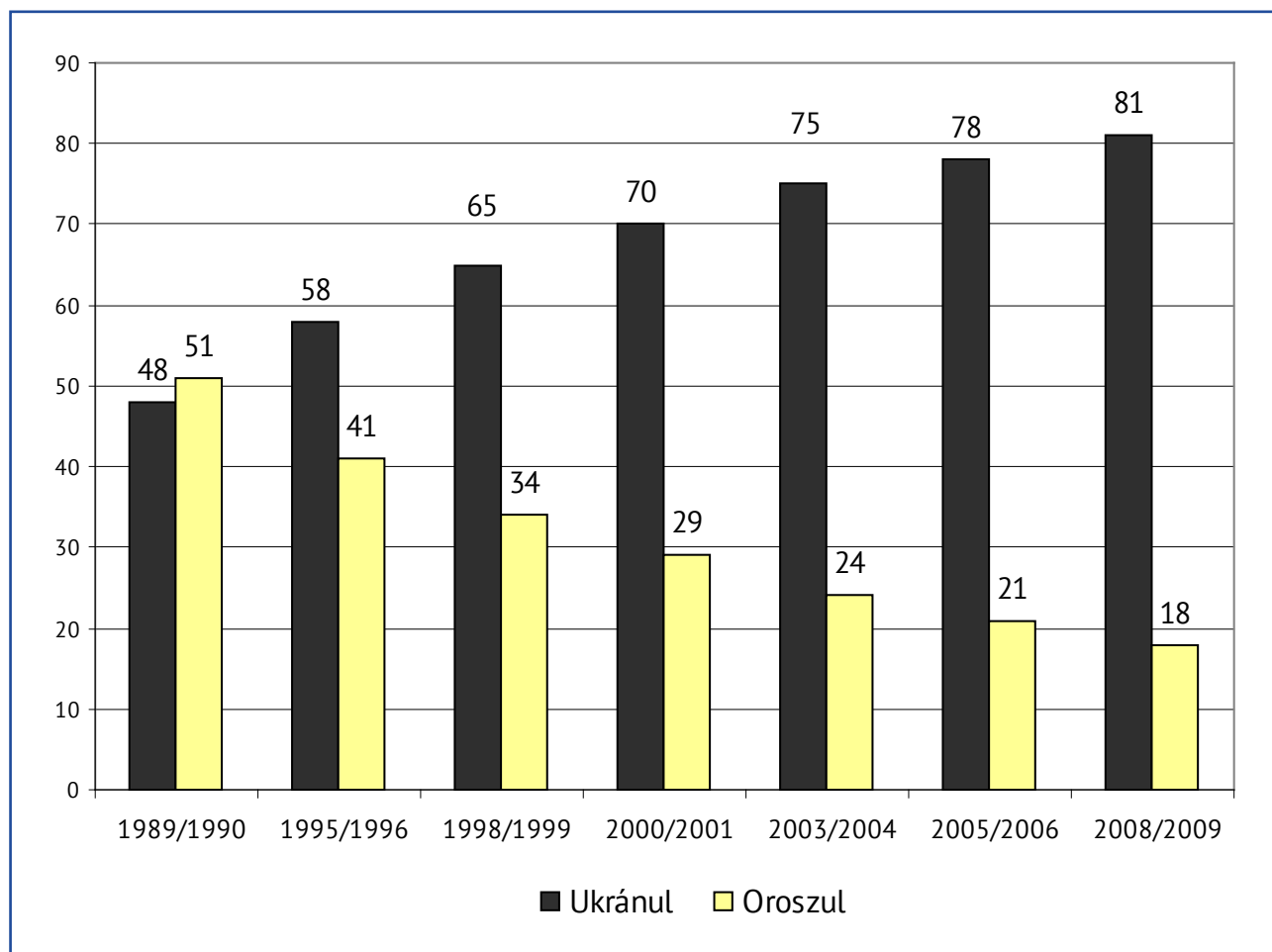
1. ábra. Az Ukrajna iskoláiban ukrán, illetve orosz nyelven tanulók arányának változása 1989 és 2009 között (%-ban)



Összeállítva az alábbiak alapján: Bilaniuk–Melnyk (2008), Shamshur–Izhevskaya (1994), Stepanenko (2003), Третя доповідь України про виконання Рамкової конвенції Ради Європи про захист прав національних меншин. Київ, 2009, с. 82.

Az ukrán nemzetépítés politikájában a nyelvpolitikának, illetve az ukrán nyelv államnyelvi státusának jelentős, szimbolikus szerep jut. „Az ukrán nyelv államnyelvi státusa az alkotmányos jog összetevője, melynek célja az ukrán nemzet védelme” – írja egy szociolingvisztika tankönyv (Macjuk 2009: 141). Az ukrán nyelv fejlődésének és funkcionálásának állami programja a 2004–2010. évekre című dokumentum az I. részben így fogalmaz: „Az államalkotási folyamatban az ukrán nyelvnek vezető szerep jut. Ezzel együtt az utóbbi években nem biztosított a megfelelő fejlődése.” A dokumentum a nyelvet az állam meghatározó jegyének, a nemzeti identitás lényeges mutatójának tekinti, mely állami támogatás és szabályozás tárgya. Ukrajna Alkotmánybíróságának 2008. április 22-én elfogadott állásfoglalása így fogalmaz: „Az ukrán nyelv államnyelvi státusa az állam alkotmányos rendjének az

Slika 1: Sprememba deleža učencev, ki so obiskovali šole z ukrajinskim (ukránul) in ruskim (oroszul) učnim jezikom v Ukrajini med letoma 1989 in 2009 (v %)



Zbrano na podlagi podatkov: Bilaniuk–Melnyk (2008), Shamshur–Izhevskaya (1994), Stepanenko (2003), Третя доповідь України про виконання Рамкової конвенції Ради Європи про захист прав національних меншин. Київ, 2009, с. 82.

Jezikovna politika oz. status ukrajinščine kot državnega jezika ima v ukrajinski državotvorni politiki pomembno, simbolno vlogo. V enem izmed sociolingvističnih učbenikov (Macjuk 2009: 141) piše: »Status ukrajinščine kot državnega jezika je del ustavne pravice, katere cilj je zaščita ukrajinskega naroda.« V prvem delu dokumenta *Državni program za razvoj in funkcionalnost ukrajinskega jezika v obdobju 2004–2010* je zapisano: »V državotvornem procesu ima vodilno vlogo ukrajinski jezik. V skladu s tem pa v zadnjih letih ni zagotovil za njegov ustrezní razvoj.«¹ Na podlagi tega dokumenta prav jezik predstavlja razločevalni pečat države in bistveni kazalnik narodne identitete, ki je predmet državne podpore in ureditve. V resoluciji, ki jo je 22. aprila 2008 sprejelo Ustavno sodišče Republike Ukrajine, je zapisano: »Status ukrajinskega jezika kot državnega jezika je enakovreden del ustavne uredi-

állam területével, fővárosával, állami szimbólumaival azonos szintű összetevője.”⁹ Az ukrán nyelv oktatásának javítása céljából a 2008–2011. közötti évekre kidolgozott minisztériumi program az alábbi szerepet tulajdonítja az ukrán nyelvnek mint államnyelvnek: „A nyelv államisága univerzális formája az emberek egy egészben, egy népben való egyesítésének. Fontos tényezője a nemzet önmeghatározásának, a nemzet genetikai kódja, az ország fejlődésének biztos alapja és a nemzeti kultúra kialakításának eszköze.”¹⁰

Az ukrán nyelv pozícióinak erősítésében Ukrajna az egyik legfontosabb nyelvpolitikai eszközként használja az oktatást (Janmaat 2000). Az oktatás az ukránosítás egyik leghatékonyabb eszközöként jelenik meg az országban.

A 4. táblázatban a többségiek (ukránok) mellett a Regionális vagy kisebbségi nyelvek európai kartája által Ukrajnában védett 13 közösség és nyelv vonatkozásában mutatjuk be, milyen összefüggés látszik a nyelvi identitás, a nyelvmegtartás, illetve az oktatás nyelve között. A 4. táblázat pedig azt mutatja be (Ukrajnának a Karta alkalmazásáról 2007. április 20-án készített első jelentése alapján¹¹), hogy a Karta hatálya alá eső 13 ukrainai kisebbségi nyelv hogyan jelenik meg az oktatás különböző szintjein.

9 Державна програма розвитку і функціонування української мови на 2004–2010 роки. Затверджена постановою Кабінету Міністрів України від 2.10.2003 р. № 1546.
Lásd: <http://zakon.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi>

10 Рішення Конституційного Суду України у справі за конституційним поданням 52 народних депутатів України та за конституційним поданням Верховної Ради Автономної Республіки Крим щодо відповідності Конституції України (конституційності) статті 15 Кодексу адміністративного судочинства України, статті 7 Цивільного процесуального кодексу України від 22.04.2008 р. № 8-рп.

11 Галузева Програма поліпшення вивчення української мови у загальноосвітніх навчальних закладах з навчанням мовами національних меншин на 2008–2011 роки. Затверджена Наказом Міністерства освіти і науки України Про затвердження Галузевої Програми поліпшення вивчення української мови у загальноосвітніх навчальних закладах з навчанням мовами національних меншин на 2008–2011 роки № 461 від 26.05.2008 р.

tve države, ki ga predstavljajo še državno ozemlje, glavno mesto in državni simboli.”⁹ Z namenom izboljšanja učinkovitosti pouka ukrajinskega jezika je ministrstvo izdelalo program za obdobje 2008–2011, v katerem ukrajinščini kot državnemu jeziku pripisuje naslednjo vlogo: »Državni jezik je univerzalna oblika poenotenja ljudi v eno ljudstvo. Je pomemben dejavnik narodne opredelitve, genetski zapis naroda, zanesljiv temelj razvoja države in sredstvo za oblikovanje kulture naroda.«¹⁰

Ukrajina uporablja za krepitev položaja ukrajinskega jezika eno najpomembnejših jezikovnopolitičnih sredstev, in sicer šolstvo (Janmaat 2000). Šolstvo se pojavlja kot ena najučinkovitejših metod ukrajinizacije v državi.

Tabela 3 prikazuje, ob upoštevanju večinskega (ukrajinskega) naroda in na podlagi Evropske listine o regionalnih ali manjšinskih jezikih, po kateri je v Ukrajini 13 zaščitениh skupin in jezikov, povezavo med jezikovno identiteto, ohranjanjem jezika oz. izobraževalnim jezikom. Tabela 4 pa predstavlja, na podlagi prvega poročila Ukrajine (20. aprila 2007) o upoštevanju listine,¹¹ na kakšen način se 13 manjšinskih jezikov v Ukrajini, ki sodijo v okvir omenjene listine, pojavlja na različnih stopnjah izobraževanja.

9 Державна програма розвитку і функціонування української мови на 2004–2010 роки. Затверджена постановою Кабінету Міністрів України від 2. 10. 2003 р. № 1546.
Glej: <http://zakon.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi>

10 Рішення Конституційного Суду України у справі за конституційним поданням 52 народних депутатів України та за конституційним поданням Верховної Ради Автономної Республіки Крим щодо відповідності Конституції України (конституційності) статті 15 Кодексу адміністративного судочинства України, статті 7 Цивільного процесуального кодексу України від 22. 4. 2008 р. № 8-рп.

11 Галузева Програма поліпшення вивчення української мови у загальноосвітніх навчальних закладах з навчанням мовами національних меншин на 2008–2011 роки. Затверджена Наказом Міністерства освіти і науки України Про затвердження Галузевої Програми поліпшення вивчення української мови у загальноосвітніх навчальних закладах з навчанням мовами національних меншин на 2008–2011 роки № 461 від 26. 5. 2008 р.

4. táblázat. Nemzetiségi, anyanyelvi és tannyelvi adatok
Ukrajna nagyobb nemzeti közösségei vonatkozásában

	Arányuk az ország lakosságán belül	Anyanyelvük és nemzetiségük megegyezik	Anyanyelvén tanul	
			fő	az összes iskolás %-ában
Ukrán	77,82	85,16	4 379 675	75,05
Orosz	17,28	95,92	1 394 331	23,89
Belarusz	0,57	19,79	–	–
Moldáv	0,54	70,04	6 508	0,11
Krími tatár	0,51	92,01	5 945	0,10
Bolgár	0,42	64,15	120	0,00
Magyar	0,32	95,44	20 229	0,35
Román	0,31	91,74	27 471	0,47
Zsidó	0,21	3,10	–	–
Görög	0,19	6,37	–	–
Német	0,07	12,18	–	–
Gagauz	0,07	71,49	–	–
Szlovák	0,01	41,16	97	0,00

A 4. és 5. táblázatból látszik, hogy azon közösségek esetében előrehaladott a nyelvcsere, amelyek nem rendelkeznek anyanyelvi iskolákkal. Az adatsorok arra is rávilágítanak, hogy azoknak a közösségeknek a nyelve van jelen tannyelvként (is) az oktatás különböző szintjein, melyek körében a nyelvmegtartás a jellemző, s ellenkezőleg: a teljes nyelvcsere irányába haladó közösségek nyelve alig van (tannyelvként szinte egyáltalán nincs) jelen az oktatásban (esetleg fakultatíve vagy tantárgyként tanulhatják közösségük nyelvét). Hiába alkotják például az oroszok után a legnagyobb ukrajnai kisebbséget a belaruszok, nincsenek ezen a nyelven oktató iskoláik, és mindössze ötödük vallja anyanyelvének nemzetisége nyelvét. Ezzel szemben például a románok és a magyarok ragaszkodnak nyelvükhöz és iskoláikhoz egyaránt. Azt persze nem könnyű eldönteni, hogy körükben azért olyan magas a saját nyelvüket megőrzők aránya, mert anyanyelvükön tanulhatnak, vagy esetleg azért ragaszkodnak iskoláikhoz, mert erősek a nyelvmegtartásra irányuló törekvéseik, ám az valószínűsíthető, hogy a két mutató kapcsolatban van és erősíti egymást. A fenti adatok ismeretében nem meglepő, hogy az ukrán állam úgy véli: a nemzetiségi nyelven folyó oktatás visszafejlesztésével, az ukrán nyelven tanulók számának folyamatos emelésével el lehet érni az ország állampolgárainak ukrán nyelvűvé formálását.

Tabela 4: Podatki o narodnosti, maternem jeziku in učnem jeziku večjih narodnih skupnosti v Ukrajini

	Njihov delež v primerjavi s celotnim prebivalstvom države v %	Materni jezik in narodnost sovpadata v %	Uči se v svoji materinščini	
			osebe	vsi šolarji v %
Ukrajinci	77,82	85,16	4 379 675	75,05
Rusi	17,28	95,92	1 394 331	23,89
Belorusi	0,57	19,79	–	–
Moldavci	0,54	70,04	6 508	0,11
Krimski Tatari	0,51	92,01	5 945	0,10
Bolgari	0,42	64,15	120	0,00
Madžari	0,32	95,44	20 229	0,35
Romuni	0,31	91,74	27 471	0,47
Poljaki	0,30	12,95	1 404	0,02
Židi	0,21	3,10	–	–
Grki	0,19	6,37	–	–
Nemci	0,07	12,18	–	–
Gagauzi	0,07	71,49	–	–
Slovaki	0,01	41,16	97	0,00

Iz Tabele 4 in Tabele 5 je razvidno, da je menjava jezika napredovala pri tistih skupnostih, ki nimajo šol v svojem maternem jeziku. Podatki osvetlijo dejstvo, da je kot učni jezik na različnih stopnjah izobraževanja prisoten jezik tistih skupin, za katere je značilno ohranjanje svojega jezika, kar seveda velja tudi v obrati smeri: v skupnostih, ki so na poti popolne zamenjave jezika, je materni jezik skoraj popolnoma izrinjen (kot učni jezik ne nastopa) iz sistema izobraževanja (morda se poučuje fakultativno ali kot učni predmet). Zaman so Belorusi, takoj za Rusi, druga največja narodna manjšina v državi, če ni šol, v katerih bi pouk potekal v beloruščini, in če le vsak peti priznava za svojo materinščino jezik svoje narodnosti. V nasprotju s tem se npr. Romuni in Madžari oklepajo svojega maternega jezika in svojih narodnostnih izobraževalnih ustanov. Ni enostavno doreči, da je pri njih delež tistih, ki ohranjajo materinščino, tako visok zato, ker se izobražujejo v maternem jeziku, ali da so zato navezani na svoje šole, ker si močno prizadevajo za ohranjanje jezika. Obstaja velika verjetnost, da sta oba kazalca medsebojno povezana in da se vzajemno krepita. V tabelah navedeni podatki ne presenečajo, da ukrajinska država meni, da daje zaviranje izobraževanja v jeziku narodnosti in postopno naraščanje števila v ukrajiniščini učečih se otrok možnost, da se bodo državljani prelevili v govorce ukrajiniščine.

Az oktatáspolitikai asszimilációs célokra fordítását az ukrán nemzet saját tapasztalatai erősítik. A Szovjetunió fennállása idején az akkori Ukrán Szovjet Szocialista Köztársaság déli és keleti régióiban alig működött ukrán tannyelvű iskola, ukrán gyerekek tömegei tanultak orosz iskolában. Részben ez is magyarázza, miért tekinti a krími ukrán nemzetiségűeknek csak 40%-a, a Donyeck megyeieknek 41%-a, a Luhanszk megyeieknek 50%-a anyanyelvének az ukránt.¹²

5. táblázat. 13 ukrainai nemzeti kisebbség nyelve az oktatás különböző szintjein

Kisebbségi nyelv	Óvodai nevelés nyelve	Fakultatív tárgy	Tantárgyként oktatják	Tannyelv (1–4. oszt.)	Tannyelv (5–11. oszt.)	Szakoktatásban tannyelv	Oktatják a felsőoktatásban	Tannyelv a felsőoktatásban
Belarusz		+						
Bolgár		+	+	+	+		+	
Gagauz		+	+					
Görög		+	+				+	
Jiddis		+	+				+	
Krími tatár		+	+	+	+		+	
Lengyel	+	+	+	+	+		+	
Magyar	+	+	+	+	+	+	+	+
Moldáv	+	+	+	+	+		+	
Német	*	*	*	*	*	*	*	
Orosz	+	+	+	+	+	+	+	+
Román		+	+	+	+		+	
Szlovák		+	+	+			+	

* Idegen nyelvként oktatják.

Mivel az állam nem biztosítja az államnyelv eredményes megtanulásának lehetőségét a nem ukrán tannyelvű iskolákban, nem meglepő, hogy ezekben az intézményekben nagyon alacsony hatásfokú az ukrán nyelv oktatása. Főként a magyar, román, krími tatár nyelven oktató iskolák végzősei kerülnek ki alacsony szintű nyelvtudás-

12 Lásd a népszámlálás adatait a <http://www.ukrcenzus.gov.ua> honlapon.

Ukrajinski narod je obračanje izobraževalne politike v prid asimilacije občutil na lastni koži. V času Sovjetske zveze je v južnih in vzhodnih regijah tedanje Ukrajinske sovjetske socialistične republike delovalo le nekaj šol z ukrajinskim učnim jezikom, ukrajinski otroci so množično obiskovali ruske šole. To dejstvo delno pojasnjuje, zakaj opredeljuje le 40 % Ukrajincev v Krimski republiki, 41 % v Donetski pokrajini in 50 % Luhanski pokrajini ukrajinski jezik za svojo materinščino.¹²

Tabela 5: 13 manjšinskih narodnih jezikov v Ukrajini na različnih stopnjah izobraževanja

Manjšinski jezik	Jezik v vrtcu	Fakultativni predmet	Učni predmet	Učni jezik (1.–4. razred)	Učni jezik (5.–11. razred)	Učni jezik poklicnega izobraževanja	Učijo na višji/visoki stopnji	Učni jezik višjega/visokega izobraževanja
beloruski		+						
bolgarski		+	+	+	+		+	
gagauški		+	+					
grški		+	+				+	
jidiš		+	+				+	
krimski tatarski		+	+	+	+		+	
poljski	+	+	+	+	+		+	
madžarski	+	+	+	+	+	+	+	+
moldavski	+	+	+	+	+		+	
nemški	*	*	*	*	*	*	*	
ruski	+	+	+	+	+	+	+	+
romunski		+	+	+	+		+	
slovaški		+	+	+			+	

* Poučujejo kot tuji jezik.

Ker država ne zagotavlja možnosti uspešne usvojitve državnega jezika v šolah z neukrajinskim učnim jezikom, ne preseneča, da je v teh ustanovah zelo nizka efektivnost poučevanja ukrajinskega jezika. Zlasti učenci madžarskih, romunskih in krimskih tatarskih šol zapuščajo šolo z nizko stopnjo znanja ukrajinščine. Skli-

12 Podatke popisa glej na spletni strani <http://www.ukrcenzus.gov.ua>.

sal az iskolából. Erre való hivatkozással Ukrajna Oktatási és Tudományos minisztériuma – Ukrajna elnökének 2008. március 20-án 244/2008. számmal kiadott rendelete 8. pontja alapján – 2008. május 26-i 461. számú rendelete¹³ hatályba helyezte a nemzetiségi iskolák számára az ukrán nyelv oktatásának javítása céljából kidolgozott ágazati programot, mely a 2008–2011. közötti évekre érvényes.¹⁴ Eszerint a nemzetiségi nyelven oktató iskolák 5. osztályaiban Ukrajna történetét két nyelven kell oktatni: anyanyelven, illetve ukránul (a fakultatív órák terhére). A 6. osztályban már csak ukrán nyelven kell oktatni ezt a tárgyat. A 6. osztályban a földrajzot kell két nyelven oktatni, a 7.-ben a matematikát, majd a következő osztályban teljesen át kell állni ezen tantárgyak államnyelven történő oktatására. Ez az oktatási program az úgynevezett átirányítási (tranzitív) oktatási modell bevezetését irányozza elő a nem ukrán tannyelvű iskolák számára. Az oktatási program lényege, hogy az iskola első szakaszában (az elemi osztályokban) a kisebbségi gyerekek anyanyelvükön kezdenek el tanulni, és anyanyelvük mellett a többségi nyelvet is oktatják számukra. A következő szakaszban, amikor a kisebbségi tanulók másodnyelvi készségeit megfelelően tartják arra, hogy a többség nyelvét tanulásra, ismeretszerzésre használják, a tanulókat fokozatosan átirányítják a többségi nyelven való tanulásra, s az utolsó fázisban már gyakorlatilag minden tárgyat államnyelven tanítanak. Ennek az oktatási modellnek a célja hosszú távon többségi egynyelvűség kialakítása az oktatás révén. A nemzetközi szakértői elemzések szerint az ilyen programban a kisebbségi nyelv szerepe arra korlátozódik, hogy segítse a második nyelv elsajátítását, megerősítését, s ezzel a többségi nyelven való oktatásra való átirányítást. Hosszú távon az integráció helyett inkább az asszimilációt szolgálja (Skutnabb-Kangas 1990, 1997).

Az ukrán nyelv helyzetének, presztízsének erősítését szolgálja a 2008-ban bevezetett új érettségi és felvételi rendszer is. 2008-ban vált kötelezővé az ukrán nyelv és irodalom érettségi és felvételi vizsga mindazok számára, akik a felsőoktatásban szeretnék folytatni a tanulmányaikat.¹⁵ A tesztvizsga követelményei teljesen azonosak voltak az ukrán tannyelvű iskolákban érettségizők és a nem államnyelven tanulók számára egyaránt.

Az ukrainai kisebbségi közösségek közül gyakorlatilag csak az 1991-ig (a Szov-

13 Наказ Міністерства освіти і науки України про затвердження галузевої Програми поліпшення вивчення української мови у загальноосвітніх навчальних закладах з навчанням мовами національних меншин на 2008–2011 роки № 461 від 26.05.2008 р.

14 Галузева Програма поліпшення вивчення української мови у загальноосвітніх навчальних закладах з навчанням мовами національних меншин на 2008–2011 роки.

15 Наказ Міністерства освіти і науки України Про зовнішнє незалежне оцінювання навчальних досягнень випускників навчальних закладів системи загальної середньої освіти, які виявили бажання вступати до вищих навчальних закладів у 2008 році № 1171 від 25.12.2007 р.

cujoč se na to, je Ministrstvo za izobraževanje in znanost Republike Ukrajine 26. maja 2008 na podlagi 8. člena uredbe (20. marec 2008), ki jo je izdal ukrajinski predsednik, po členu 461¹³ potrdilo in dalo v veljavo sektorski program, izdelan z namenom izboljšanja poučevanja ukrajinskega jezika v narodnostnih šolah za obdobje 2008–2011.¹⁴ Po tem programu se v šolah, kjer pouk poteka v jeziku manjšine, zgodovina Ukrajine v 5. razredu poučuje v dveh jezikih: materinščini in ukrajiniščini (na račun fakultativnih ur). V 6. razredu pouk tega učnega predmeta poteka le v ukrajiniščini. V 6. razredu se v dveh jezikih poučuje geografija, v 7. matematika, v naslednjem razredu pa se je treba v celoti osredotočiti na pouk teh predmetov le v državnem jeziku. Ta izobraževalni program uvaja izobraževalni model t. i. prehodne (tranzitivne) preusmeritve v šolah, kjer učni jezik ni ukrajiniščina. Bistvo izobraževalnega programa je, da se v prvem delu, na začetku izobraževanja (razredna stopnja), otroci, pripadniki manjšin, začnejo učiti v svoji materinščini in da se ob maternem jeziku učijo tudi jezika večine. V naslednjem obdobju, ko naj bi bile jezikovne kompetence manjšinskih učencev dovolj visoke za učenje in pridobivanje znanja v jeziku večine, te učence postopno preusmerjajo k pouku v jeziku večine, medtem ko se v zadnji fazi praktično vsi učni predmeti poučujejo v državnem jeziku. Dolgoročni cilj tega izobraževalnega modela je, da se s pomočjo izobraževanja oblikuje večinska enojezičnost. Raziskave mednarodne znanstvene stroke kažejo, da je vloga manjšinskega jezika v tovrstnem programu omejena le na to, da pomaga usvojiti in utrditi drugi jezik ter s tem omogoča prehod na poučevanje v drugem jeziku, kar dolgoročno pomeni, da namesto integracije podpira asimilacijo (Skutnabb-Kangas 1990, 1997).

Utrditev položaja in ugleda oz. prestiža ukrajinskega jezika podpira nov sistem opravljanja mature in sprejemnih izpitov, uveden leta 2008. Od takrat sta namreč maturitetni in sprejemni izpit iz ukrajinskega jezika in književnosti obvezna za vse, ki bi radi nadaljevali šolanje na višji oz. visoki šoli ali univerzi.¹⁵ Testne pole so identične tako za maturante, ki so se izobraževali v šolah z ukrajinskim učnim jezikom, kot za tiste, katerih izobraževanje ni potekalo v državnem jeziku.

Med vsemi ukrajinskimi manjšinami, ki so bile privilegizirane praktično le do leta

13 Наказ Міністерства освіти і науки України про затвердження галузевої Програми поліпшення вивчення української мови у загальноосвітніх навчальних закладах з навчанням мовами національних меншин на 2008–2011 роки № 461 від 26. 5. 2008 р.

14 Галузева Програма поліпшення вивчення української мови у загальноосвітніх навчальних закладах з навчанням мовами національних меншин на 2008–2011 роки.

15 Наказ Міністерства освіти і науки України Про зовнішнє незалежне оцінювання навчальних досягнень випускників навчальних закладів системи загальної середньої освіти, які виявили бажання вступати до вищих навчальних закладів у 2008 році № 1171 від 25. 12. 2007 р.

jetunió széthullásáig) privilegizált helyzetű s az ország számos régiójában ma is lokális többséget alkotó oroszok, valamint a románok, a moldávok, a krími tatárok és a magyarok rendelkeznek anyanyelven oktató intézményhálózattal. A magyar nyelven oktató oktatási intézményhálózat annak ellenére működik Ukrajna legnyugatibb megyéjében, Kárpátalján, hogy a helyi magyarság már a harmadik többségi nemzet mellett él kisebbségi sorban. A magyar nyelvű oktatást mindeddig valamennyi kisebbségi korszakban sikerült megőriznie a közösségnek. Az 1980-as évek végén, 90-es évek elején még fejleszteni, szélesíteni is sikerült ezt az intézményhálózatot: fokozatosan növekedett a magyar tannyelvű iskolába íratott gyerekek száma és aránya, magyar óvodák és iskolák indultak újra több olyan településen, ahol a második világháborút követően nem működött anyanyelvi intézmény, magyar csoportok indultak néhány szakmunkásképzőben, és létrejött egy magyar nyelven oktató felsőoktatási intézmény is Beregszászban (a kárpátaljai magyar oktatásról, az intézményhálózatról lásd Beregszászi–Csernicskó–Orosz 2001, Orosz 2005). A narancsos forradalom révén hatalomra jutott politikai elit azonban 2004 és 2010 között a kisebbségi oktatás fokozatos kétnyelvűsítésére törekedett.

Az oktatás kétnyelvűsítésére vonatkozó rendeletek végrehajtása azonban Kárpátalja magyar tannyelvű iskoláiban mindvégig akadozott. Ennek legfőbb oka az volt, hogy az oktatási tárca által kiadott több oldalas végrehajtási program sok mindre kitért, csak épp arra nem, hogyan is kellene a gyakorlatban megvalósítani a kétnyelvű oktatást. Számos kérdés merült fel a kétnyelvű oktatás gyakorlati megvalósításával kapcsolatban.

Pedig Ukrajnában az oktatás egyik kiemelt célja és feladata a kétnyelvűség kialakítása. Ukrajna nyelvtörvénye értelmében (27. cikkely) az ország valamennyi iskolájában kötelezően oktatják az államnyelvet, vagyis az ukránt. A nyelvtörvény 2. cikkelye szerint az állam különböző intézményei révén biztosítja az ukrán nyelv elsajátításához elengedhetetlen feltételeket. Az Ukrajna elnöke által 2002. április 17-én aláírt Az oktatás fejlesztésének nemzeti doktrínája¹⁶ c. dokumentum IV. rész 8. pontjában olvashatjuk az alábbiakat: „Az országban megalapozódik a nyelvi oktatás rendszere, amely biztosítja Ukrajna állampolgárainak az államnyelv kötelező elsajátítását, az anyanyelv (nemzetiségi nyelv), valamint legalább egy idegen nyelv megtanulását. Az oktatás törekszik az állampolgárok magas nyelvi kultúrájának kialakítására, az államnyelv és az ukrainai nemzeti kisebbségek nyelveinek tiszteletére nevel, továbbá a különböző nyelvek és kultúrák iránti toleranciára. (...)

16 Національна доктрина розвитку освіти. Затверджена Указом Президента України від 17.04.2002 р. № 347/2002.

1991 (do razpada Sovjetske zveze) in ki še danes v številnih regijah predstavljajo lokalno večino, imajo le Rusi, Romuni, Moldavci, Krimski Tatari in Madžari izobraževalno mrežo v maternem jeziku. Kljub temu da lokalna madžarska skupnost v najzahodnejših regijah države, v Zakarpatju, živi že ob tretjem večinskem narodu v manjšini, je uspela ohraniti izobraževalni sistem in mrežo izobraževalnih ustanov, v katerih poteka pouk v madžarskem jeziku. Skupnost je v vseh manjšinskih položajih uspela obdržati izobraževanje v madžarščini. V 80. letih in na začetku 90. let 20. stoletja so mrežo izobraževalnih ustanov uspeli celo nadgraditi in razširiti: postopno sta naraščala število in delež vpisanih učencev v šole z madžarskim učnim jezikom, odpirali so se madžarski vrtci in šole v krajih, kjer tovrstne ustanove od druge svetovne vojne niso delovale v maternem jeziku, oblikovali so se madžarski oddelki v nekaterih poklicnih šolah, v mestu Berehovo so ustanovili visokošolsko ustanovo z madžarskim učnim jezikom (o madžarskem izobraževanju in izobraževalnih ustanovah v Zakarpatju glej Beregszászi–Csernicskó–Orosz 2001, Orosz 2005). Politična elita, ki je prišla na oblast po oranžni revoluciji, si je v letih 2004–2010 prizadevala za postopno dvojezičnost manjšinskega izobraževanja.

Izvrševanje predpisov za potek dvojezičnega izobraževanja v zakarpatskih šolah z madžarskim učnim jezikom se je zmeraj zatikalo. Glavni razlog je bil, da se je poleg progama izvedbe, ki ga je izdalo ministrstvo, navezoval na več različnih zadev, le na to ne, kako naj bi se dvojezično izobraževanje uresničevalo konkretno, v praksi.

V Ukrajini je ključni cilj in osrednja naloga izobraževanja oblikovanje dvojezičnosti. V skladu z ukrajinskim jezikovnim zakonom (27. člen) je v vseh ukrajinskih šolah obvezno poučevanje državnega jezika oz. ukrajinščine. Po 2. členu jezikovnega zakona država s podporo različnih institucij zagotavlja nepogrešljive pogoje za usvojitev ukrajinskega jezika. V 8. točki IV. dela dokumenta Narodna doktrina za razvoj šolstva,¹⁶ ki jo je 17. aprila 2002 podpisal ukrajinski predsednik, je zapisano: »V Ukrajini se bodo postavili temelji sistema jezikovnega izobraževanja, ki bo zagotavljal državljanom Ukrajine obvezno usvojitev državnega jezika in učenje materinščine (jezika narodnosti) ter vsaj enega tujega jezika. Izobraževalni sistem si prizadeva za visoko stopnjo jezikovne kultiviranosti, vzgaja za spoštovanje državnega jezika in jezika v Ukrajini živečih narodnih manjšin ter za toleranco do drugih jezikov in kultur. /.../

Narodne manjšine imajo zagotovljene pravice do izobraževanja v maternem jeziku, do ohranjanja in razvijanja svoje kulture in tradicije, pri čemer uživajo podporo

16 Національна доктрина розвитку освіти. Затверджена Указом Президента України від 17. 4. 2002 р. № 347/2002.

A nemzeti kisebbségek számára biztosított a jog az anyanyelvi oktatáshoz, népi kultúrájuk megtartásához és fejlesztéséhez, támogatásához és az állam általi védelméhez. Azokban az iskolákban, ahol az oktatási nyelv a kisebbségek nyelve, az állam megteremti a feltételeket az államnyelv megfelelő szintű elsajátításához”.

Ehhez az országban néhány kisebbség számára rendelkezésre állnak azok az oktatási intézmények is, melyek keretében megvalósulhatnak az oktatási célok.

A kárpátaljai magyarok például az alábbi típusú iskolák között választhatnak:

(1) Egyházak, társadalmi szervezetek által szervezett vasárnapi iskolákban folyó nyelvoktatás (nyelvélesztés).

Ez a nem intézményes, nem állami formában folyó nyelvoktatás elsősorban a kárpátaljai szórványban jellemző: azokon a településeken, ahol a magyarok aránya alacsony, és a helységben a második világháború óta nem működik magyar tannyelvű iskola. Az ilyen településeken élő magyarok az asszimiláció, a nyelvcserre jellemző. Az ilyen nyelvoktatás fő célja a nyelvélesztés, nyelvélénkítés.

(2) Ukrán tannyelvű iskola, ahol egy (az 1. vagy 2. osztálytól) vagy két (az 5.-től) idegen nyelvet tantárgyként oktatnak, a kisebbség nyelve nem tantárgy.

Az ilyen oktatási formában részesülő magyar gyerekek gyakorlatilag a befullasztási oktatási modellben vesznek részt.

(3) Ukrán tannyelvű iskola, ahol egy idegen nyelvet tantárgyként oktatnak (1. vagy 2. osztálytól), a kisebbség nyelve fakultatív tantárgy (5. osztálytól, második idegen nyelvként).

Az oktatási forma megegyezik az előző típussal, ám itt nem kötelező tárgyként megjelenik a kisebbségi anyanyelv is. Az ilyen magyarnyelv-oktatás keretében szinte csak az írás-olvasás alapjainak elsajátítására van mód. A további nyelvi szocializáció a családra marad.

(4) Ukrán tannyelvű iskola, ahol egy idegen nyelvet tantárgyként oktatnak (1. vagy 2. osztálytól), a kisebbség nyelve kötelező tantárgy (5. osztálytól).

Az előzőnél annyiban más ez a típus, hogy a kisebbség nyelvét nem csupán annak anyanyelvi beszélői, hanem az osztály többségi tanuló is kötelező tárgyként (utóbbiak mintegy második idegen nyelvként) tanulják.

države, ki jim nudi zaščito. V šolah, kjer je učni jezik jezik manjšine, država ustvari pogoje za obvladovanje državnega jezika na ustrezni stopnji.«

Za doseganje zgoraj omenjenega imajo nekatere manjšine na razpolago izobraževalne ustanove, v okviru katerih se izobraževalni cilji lahko uresničijo.

Zakarpatski Madžari lahko izbirajo med naslednjimi tipi šol:

(1) Cerkvene ustanove in družbene organizacije, ki organizirajo jezikovni pouk (obujanje jezika) v okviru nedeljskih šol.

Ta oblika jezikovnega pouka ni institucionalna, ne poteka pod okriljem države, značilna je zlasti za madžarsko diasporo v Zakarpatju v naseljih, kjer je delež Madžarov nizek, in v krajih, kjer po drugi svetovni vojni ne deluje šola v madžarskem učnem jeziku. Za Madžare, ki živijo na teh področjih, sta značilni asimilacija in menjava jezikov. Poglavitni cilj tovrstnega jezikovnega izobraževanja je obuditev rabe jezika.

(2) Šola, kjer pouk poteka v ukrajinskini, od 1. ali 2. razreda se učenci učijo en tuji jezik, od 5. razreda pa dva tuja jezika. V teh šolah madžarščina kot učni predmet ni prisotna.

Madžarki otroci, ko so deležni izobraževanja v taki obliki, so praktično pahnjeni v izobraževalni model oviranja, preprečevanja.

(3) Šola z ukrajinskim učnim jezikom, kjer se en tuji jezik poučuje v obliki učnega predmeta (od 1. ali 2. razreda), jezik manjšine pa je fakultativni predmet (od 5. razreda kot drugi tuji jezik).

Izobraževalna oblika je identična zgoraj predstavljeni z izjemo, da se tu kot izbirni predmet pojavi manjšinski materni jezik. V okviru takega poučevanja madžarskega jezika je možno usvojiti le osnove branja in pisanja. Nadaljnja jezikovna socializacija je prepuščena družini.

(4) Šola z ukrajinskim jezikom kot učnim jezikom, kjer se poučuje en tuji jezik v obliki učnega predmeta (od 1. ali 2. razreda), jezik manjšine je obvezni učni predmet (od 5. razreda).

Ta tip šole se od prejšnjega razlikuje v tem, da se jezika manjšine ne učijo le tisti, ki jim je to materni jezik, temveč je obvezen predmet tudi za učence, pripadnike večine (ti se ga učijo kot drugi tuji jezik).

(5) „Internacionalista” iskola: párhuzamos osztályok vannak: az egyikben ukrán, a másikban magyar a tannyelv. Mindkét osztályban oktatják a másik osztály tannyelvét tantárgyként (az 1. osztálytól), plusz egy idegen nyelvet is (2.-tól).

Az „internacionalista iskolák” kialakítása az 1950-es évek derekától a szovjet oktatáspolitikai kedvelt eszköze volt. Ezekben az intézményekben két, sőt gyakran három nyelven oktattak: az egyik osztályban a kisebbségi gyerekek anyanyelvén, a másik osztályban rendszerint oroszul folyt az oktatás. Az ilyen intézmények ukrán vagy orosz tannyelvű osztályaiba is túlnyomórészt magyar gyerekek jártak. Az orosz tannyelvű osztályba járók számára tantárgyként oktatták anyanyelvüket és nemzeti irodalmukat, de ők sem tanultak ukrán nyelvet és irodalmat. Többek között az „internacionalista” iskolák orosz tannyelvű osztályaiba „átterelt”, illetve eleve orosz tannyelvű iskolába íratott gyerekek következtében a magyar tannyelvű iskolák tanulólétszáma folyamatosan csökkent. Ennek az oktatási formának az államnyelven oktató osztálya a fent ismertetett oktatási modellnek felel meg, a magyar nyelven oktató osztálya pedig az alább bemutatottnak.

(6) Magyar tannyelvű iskola, ahol az államnyelv (1. osztálytól) és egy idegen nyelv (2.-tól) tantárgyként van jelen. Emellett a hazafias nevelés tantárgyat a 10–11. osztályban államnyelven oktatják. Ez az oktatási forma a hagyományos anyanyelv-megőrzési modellt jelenti, ám – amint ezt a fentiekben bemutattuk – sajnos a valóságban nem képes biztosítani sem az államnyelv, sem az idegen nyelv megfelelő szintű elsajátítását.

(7) Ivan Vakarczuk egykori oktatási miniszter már többször említett 2008. május 26-i 461. számú rendelete¹⁷ értelmében alakultak ki Kárpátalján az úgynevezett kéttannyelvű iskolák. Ezek azok az intézmények, melyek működése a leginkább számot tarthat a szlovéniai olvasók érdeklődésére. Ezért ezt a típust bővebben ismertetjük.

Ezekben az alsó tagozat (1–4. osztály) magyar tannyelvű, az államnyelvet az 1., egy idegen nyelvet a 2. osztálytól oktatnak tantárgyként.

A felső tagozat (5–9. osztály) kéttannyelvű. Az 5. osztálytól Ukrajna történetét két nyelven kell oktatni: anyanyelven, illetve ukránul (a fakultatív órák terhére). A 6. osztályban már csak ukrán nyelven oktatják ezt a tárgyat. 6. osztálytól újabb tárgyat, a földrajzot is két nyelven tanítják, a 7.-ben a matematikával bővül a sor, majd a következő osztályban teljesen átállnak ezeknek a tantárgyak államnyelven törté-

17 Наказ Міністерства освіти і науки України про затвердження галузевої Програми поліпшення вивчення української мови у загальноосвітніх навчальних закладах з навчанням мовами національних меншин на 2008–2011 роки № 461 від 26.05.2008 р.

(5) „Internacionalna” šola: vzporedni oddelki: v enem poteka pouk v ukrajiniščini, v drugem v madžarščini. V obeh oddelkih se pouk učnega jezika drugega oddelka izvaja kot šolski predmet (od 1. razreda), poleg tega se učenci učijo še en tuji jezik (od 2. razreda).

Priljubljeno orodje sovjetske izobraževalne politike od srede 50. let 20. stoletja je bilo oblikovanje t. i. „internacionalnih šol”. V teh ustanovah je izobraževanje potekalo v dveh, pogosto celo v treh jezikih: v enem oddelku so se manjšinski otroci učili v svoji materinščini, v drugih se je pouk izvajal v ruščini. Oddelke z ruskim ali ukrajinskim učnim jezikom so obiskovali pretežno madžarski otroci. V oddelkih, kjer je pouk potekal v ruščini, so materinščino otrok in zgodovino njihovega naroda poučevali kot učni predmet, vendar se učenci niso učili ukrajinskega jezika in književnosti. Ker so bili madžarski otroci „prestavljeni” v oddelke z ruskim učnim jezikom oz. so se že v štartu vpisali v šolo z ruskim učnim jezikom, se je posledično zmanjševalo število učencev v šolah z madžarskim učnim jezikom. Izobraževalna oblika, kjer se v oddelku izvaja pouk v državnem jeziku, ustreza izobraževalnemu modelu, ki je bil opisan, predstavitev oddelka, kjer pouk poteka v madžarskem jeziku, pa sledi.

(6) Šola z madžarskim učnim jezikom, kjer sta državni jezik (od 1. razreda) in en tuji jezik (od 2. razreda) prisotna kot učna predmeta. Ob tem se državlјanska vzgoja kot učni predmet v 10. in 11. razredu poučuje v državnem jeziku. Ta izobraževalna oblika predstavlja tradicionalni model ohranjanja materinščine, toda – kot smo že predstavili – žal v praksi ne zagotavlja usvojitve državnega jezika, niti tujega jezika na pričakovani stopnji.

(7) V skladu z že večkrat omenjenim 461. členom uredbe¹⁷ nekdanjega ministra za šolstvo Ivana Vakarcsuka (sprejetega 26. maja 2008) so v Zakarpatju nastale t. i. dvojezične šole. To so ustanove, ki v največji meri pritegnejo pozornost slovenskih bralcev, zato bomo ta tip izobraževalnih ustanov predstavili podrobneje.

Na razredni stopnji (1.–4. razred) poteka pouk v madžarščini, državni jezik se kot učni predmet poučuje od 1. razreda, tuji jezik pa od 2. razreda.

Na predmetni stopnji (5.–9. razred) poteka pouk v dveh učnih jezikih. Od 5. razreda se v dveh jezikih, tj. v materinščini in ukrajiniščini (na račun fakultativnih ur), poučuje zgodovina Ukrajine. Od 6. razreda poteka pouk tega predmeta samo še v ukrajiniščini. V 6. razredu se ob bok madžarščini postavi ukrajiniščina tudi pri geografiji, v 7. razredu se vrsta predmetov dopolni še z matematiko, v naslednjem razredu

17 Наказ Міністерства освіти і науки України про затвердження галузевої Програми поліпшення вивчення української мови у загальноосвітніх навчальних закладах з навчанням мовами національних меншин на 2008–2011 роки № 461 від 26.05.2008 р.

nő oktatására. Az általános iskola (9. osztály) végére a tantárgyak többségét már államnyelven tanítják.

A középiskola (10–11. osztály) elvileg kéttannyelvű, az államnyelven oktatott tárgyak dominálnak. Gyakorlatilag azonban magyarul csak a magyar nyelvet és az (integrált) irodalmat tanulják, a többi nyelvet ukrán nyelven tanítják.

Amint azonban látjuk, ez az oktatási forma sem felel meg annak a gyakorlatnak, melyet Szlovéniában használnak. Az ismertetett ukrainai intézményekben ugyanis két nyelven folyik ugyan egyszerre az oktatás, de az egyes nyelvek nem egyazon órán jelennek meg, hanem az egyik tárgyat előbb csak magyarul, majd párhuzamosan két nyelven (mégpedig úgy, hogy az egyik órán magyarul, a másikon ukránul), végül kizárólag államnyelven oktatnak.

Ez az oktatási modell a tranzitív (átirányítási) programnak felel meg.

A gyakorló pedagógusok ennek a modellnek a kapcsán is számos megválaszolatlan kérdést vetettek fel. Nem kaptak egyértelmű választ például arra, hogy a normatív (kötelezően előírt) órák keretében csak anyanyelven, a fakultatív órákon pedig teljesen ukrán nyelven kell-e tartani az órákat? Esetleg lehet-e már a magyar nyelven folyó órán is említést tenni a másik nyelven is a tananyagról, a szakterminusokról? Lehetséges-e, hogy nem egy, hanem két külön tanár is oktatja ugyanazt a tantárgyat egy-egy osztályban: az egyik magyarul, a másik ukránul? Ha így van, akkor lehetséges-e, hogy nem egy, hanem két külön tanár is oktatja ugyanazt a tantárgyat egy-egy osztályban: az egyik magyarul, a másik ukránul? Ha két tanár tanít, akkor mindkettő osztályoz, vagy csak az egyik? Ha csak egyikük, akkor csak az anyanyelven tartott órákon kell jegyet adni, vagy az államnyelven tartott órákon is érdemjeggyel kell értékelni a gyerekek teljesítményét? Ha igen, akkor lesz egy magyar és egy ukrán jegye matematikából? Milyen nyelven kell felelni, dolgozatot írni? Mi van azzal a gyerekkel, aki szinte egy szót sem tud ugyan ukránul, ám egyébként kiváló matematikából, illetve azzal, aki nagyon jól beszél az államnyelvet, de a szorzótábla is nehézséget okoz neki? Milyen tankönyveket kell használni: az ukrán nyelvűeket, azok magyar fordítását, esetleg mindkettőt? Ha mindkettőt, ki fedezi majd a második tankönyv beszerzésének költségeit: az állam vagy a szülők? Lesznek-e valaha a kéttannyelvű oktatáshoz kéttannyelvű tankönyvek, szemléltetők, oktatási anyagok? Kik foglalkoznak majd a tanárok felkészítésével, továbbképzésével?

A felkészületlenséget mutatja, hogy miközben a miniszteri rendelet értelmében elviekben már a 2008/2009-es tanév első napjától be kellett volna vezetni a kéttannyelvű oktatást a kárpátaljai iskolákban (is), az oktatási tárca 2009. február

se poučevanje teh predmetov izvaja le v državnem jeziku. Na ta način postane do konca osnovne šole (9. razred) ukrajinščina učni jezik večine učnih predmetov.

Srednja šola (10.–11. razred) je v teoriji dvojezična, vendar dominirajo predmeti, katerih pouk poteka v državnem jeziku. Praktično se le madžarski jezik in (integri-rana) književnost poučujeta v madžarskem jeziku, pouk ostalih predmetov poteka v ukrajinščini.

Kot je razvidno, niti ta izobraževalna oblika ni primerljiva s prakso v Sloveniji. V predstavljenih ukrajinskih ustanovah poteka pouk hkrati v dveh jezikih, vendar posamezni jezik ni prisoten pri istih učnih urah, temveč se določeni predmeti poučujejo v madžarščini na začetku osnovne šole, kasneje vzporedno v dveh jezikih (in sicer tako, da se jezika izmenjujeta, eno uro je pouk v madžarščini, naslednjo uro v ukrajinščini), na koncu se poučuje izključno v državnem jeziku.

Ta izobraževalni model ustreza tranzitivnemu (prehodnemu) programu.

Pedagogi s prakso so tudi v zvezi s tem modelom postavili številna vprašanja, na katera niso prejeli odgovora. Neodgovorjena so ostala npr. vprašanja, ki sledijo. Ali se v okviru normativa (predpisanega števila obveznih ur) poučuje le v materinščini, pri fakultativnih urah pa izključno v ukrajinščini? Ali se pri predmetih, pouk katerih poteka v madžarščini, lahko omenijo bistvene zadeve, strokovni izrazi tudi v drugem jeziku? Ali obstaja možnost, da bi v oddelku isti predmet poučevala dva učitelja: eden v madžarščini, drugi v ukrajinščini? Če je to tako, ali je možno, da ne en učitelj, ampak dva učitelja poučujeta določeni predmet v posameznem oddelku: eden v madžarščini, drugi v ukrajinščini? Če lahko poučujeta dva učitelja, ali velja to za oba oddelka (madžarskega in ukrajinskega) ali samo za enega? V primeru, da v oddelku poučuje en učitelj, ali ta ocenjuje le pri urah, ko poteka pouk v materinščini, ali lahko znanje učencev ocenjuje tudi pri urah v državnem jeziku? Če je odgovor pritrdilen, ali bo potem učenec imel eno madžarsko in eno ukrajinsko oceno iz matematike? V katerem jeziku naj potekata ustno in pisno ocenjevanje? Kaj storiti z učencem, ki ne zna niti besede ukrajinsko, je pa odličen matematik, in kaj z učencem, ki zelo dobro govori državni jezik, a mu dela preglavice celo poštevanka? Kateri učbeniki naj se uporabljajo: v ukrajinskem jeziku, njihov prevod v madžarščino ali oba? Če obvelja zadnja možnost, kdo bo kril stroške za nabavo drugega učbenika – država ali starši? Ali se bodo kdaj pripravili dvojezični učbeniki, ponazorila, učni pripomočki za dvojezično poučevanje? Kdo se bo ukvarjal s pripravo, z nadaljnjim izobraževanjem učiteljev?

Medtem ko bi bilo treba v skladu z uredbo teoretično že prvi dan šolskega leta 2008/2009 (tudi) v zakarpatskih šolah izvajati dvojezični pouk, pa na nepripra-

25-én büszkén tudósított arról, hogy létrejött egy olyan munkacsoport, mely a két tannyelven folyó oktatás elméleti és módszertani részleteinek kidolgozásával foglalkozik. Ez a bizottság 2009 februárjában a Krími Autonóm Köztársaságban járt annak céljából, hogy általános elveket és módszertani segédanyagokat dolgozzon ki egyes tantárgyak két nyelven történő oktatásához.

A fenti kérdésekre az oktatási tárca hónapokkal később próbált érdemben reagálni. Miközben a kéttannyelvű oktatást a 2008/2009-es tanévtől vezette be a minisztérium, a részletező módszertani leírás csak 2009. szeptember 1-jén jelent meg a tárca honlapján: azon a napon, amikor a 2009/2010-es tanév elkezdődött. Az oktatási intézmények egy 2009. augusztus 28-i keltezésű, 1/9-581. iktatási számú, P. Poljanszki oktatási miniszterhelyettes aláírásával ellátott hivatalos levélben kapták meg a módszertani útmutatót, szeptember elején-közepén.¹⁸

A hatoldalas módszertani útmutató részletesen leírja, hogyan kell megszervezni a kétnyelvű oktatást a nemzeti kisebbségek nyelvén oktató iskolákban. Fontos kiemelnünk: Ukrajna a kétnyelvű oktatást kizárólag a kisebbségi tannyelvű intézményekben vezeti be, az ukrán tannyelvű iskolák továbbra is egynyelvűek maradtak, ahol az ukrán nyelven folyó képzés mellett egy vagy két idegen nyelvet oktatnak a tanulók számára. S bár ez a képzési forma sem egyezik meg teljes egészében a muravidéki iskolákban ismerttel, úgy véljük, számos olyan momentuma van ennek az oktatási modellnek, mely számot tarthat a muravidéki pedagógusok, oktatásszervezők érdeklődésére.

A minisztériumi dokumentumban első ízben kerül definiálásra, mit ért Kijev „kétnyelvű oktatás”-on. Kétnyelvű oktatásnak azt az oktatási formát tekinti a tárca, melynek során *egyidejűleg* jelen van az anyanyelv és az államnyelv egyazon órán. Azaz: az ukrán nyelv (államnyelv) és az anyanyelv az oktatási folyamatban nem csupán tantárgyként, hanem az oktatás eszközeként, azaz tannyelvként is használatos.

Kiemelt figyelmet fordít a „használati útmutató” a nyelvek megfelelő elkülönítésére. Mivel az anyanyelv és az államnyelv egyszerre van jelen az órákon, azaz mindkét nyelvet használni kell mindegyik órán, ez azzal a veszéllyel jár, áll a dokumentumban, hogy a nyelvek keveredhetnek, s ez nem megfelelően szolgálja sem a nyelvelsajátítást, sem pedig a tananyag megértését, rögzülését. Éppen ezért a két nyelvet, amennyire csak lehet, el kell különíteni egymástól. A kódváltásokat (nyelv váltásokat) minden esetben jelölni kell. Olyan formulákkal kell bevezetni az egyik nyelvről másikra való áttérést, mint például: „ezt magyarul így nevezik”, „figyelem, áttérünk a magyar nyelvre”, esetleg felelésnél: „s ezt hogy mondanád ukránul?”. A tanulók

18 A dokumentum ukránul elérhető: <http://zakon.nau.ua/doc/?code=v-581290-09>

vljenost kaže, da je ministrstvo za šolstvo 25. februarja 2009 ponosno poročalo o tem, da se je oblikovala delovna skupina, ki se ukvarja s formiranjem teoretičnih in didaktičnih podrobnosti izobraževanja v dveh jezikih. Ta komisija je februarja leta 2009 obiskala Krimsko avtonomno republiko, da bi izdelala splošna načela in didaktične pripomočke za posamezne predmete za namene poučevanja v dveh jezikih.

Na zgoraj našteta vprašanja je šolsko ministrstvo utemeljene odgovore poskušalo podati po nekaj mesecih. Medtem ko je ministrstvo dvojezično šolstvo uvedlo s šolskim letom 2008/2009, je bila podrobna didaktična predstavitev le-tega na spletnih straneh ministrstva objavljena šele 1. septembra 2009, ko se je šolsko leto 2009/2010 dejansko že začelo. Izobraževalne ustanove so didaktične usmeritve prejele na začetku oz. sredi septembra v dopisu št. 1/9-581, datiranim z dnem 28. avgust 2009, ki ga je podpisal namestnik ministra za šolstvo, P. Poljanszki.¹⁸

Didaktične usmeritve na šestih straneh podrobno opisujejo način izvedbe dvojezičnega pouka v šolah z manjšinskim učnim jezikom. Velja poudariti: Ukrajina je dvojezični pouk uvedla izključno v ustanovah z manjšinskim učnim jezikom, šole z ukrajinskim učnim jezikom ostajajo enojezične, tam se pouk izvaja v ukrajinščini, ob tem pa se učenci učijo še en tuji jezik oz. dva tuja jezika. Čeprav niti ta izobraževalna oblika ne sovпада povsem s tisto v prekmurskih šolah, menimo, da ima ta izobraževalni model več točk, ki bi utegnile zanimati pedagoge in snovalce izobraževanja v Prekmurju.

V dopisu ministrstva je prvič definirano, kaj Kijev razume s terminom „dvojezično šolstvo“. Ministrstvo razume dvojezično šolstvo kot izobraževalni model, pri katerem sta pri določeni učni uri istočasno prisotna materni jezik in državni jezik, torej, ukrajinski jezik (državni jezik) in materni jezik se v tem izobraževalnem procesu ne pojavljata le kot učna predmeta, temveč kot orodji za poučevanje, kot učna jezika.

„Navodilo za uporabo“ posveča posebno pozornost ustreznemu ločevanju jezikov. Ker sta materinščina in državni jezik hkrati prisotna pri učnih urah in je treba uporabljati oba jezika pri vseh predmetih, je izpostavljenost tveganju mešanja jezikovnih kodov velika (to je zapisano tudi v dokumentu), kar v bistvu ne podpira usvajanja jezika, razumljivosti učne snovi in utrditve znanja niti k temu ne pripomore. Prav zaradi tega je treba jezika, kolikor se le da, ločiti. Menjavo jezikovnih kodov (menjavo jezikov) je v vsakem primeru treba zabeležiti. Prehod iz enega jezika v rabo drugega je treba izvesti s formulami, kot so npr.: „V madžarščini se temu reče tako.“, „Pozor, prešli bomo na madžarski jezik.“ in pri ustnem odgovarjanju: „Kako

18 Dokument je v ukrajinščini dosegljiv na: <http://zakon.nau.ua/doc/?code=v-581290-09>.

figyelmét rendszeresen fel kell hívni arra, hogy a két nyelvet különítsék el, az egyik nyelven elkezdett mondatot ugyanazon a nyelven kell befejezni, és a pedagógusnak javítania kell a nyelvileg „kevert” megnyilatkozásokat.

Az oktatási program nagy jelentőséget tulajdonít minden tananyagrészt alapos nyelvi feldolgozására. A minisztérium felhívja arra a figyelmet, hogy minden szakterminusnak meg kell jelennie az órán ukránul és anyanyelven is. A tankönyv szövegeit, lényeges szövegrészeit célszerű az órán ukránul elolvasatni a gyerekekkel, akár hangosan is. Az anyanyelvi tanári magyarázat során a lényeget ukrán nyelven fel kell írni röviden (szó szerkezetekben, azaz nem csupán a szakkifejezéseket használva, hanem azokat kontextusba helyezve) a táblára és a füzetbe.

Kétnyelvű „szakszótárakat” kell használni. Erre a célra az oktatási minisztérium által jóváhagyott azon szótárak használhatók, melyek egyetlen ukrán–magyar, illetve magyar–ukrán kiadványba sűrítették össze hat tantárgy (történelem, matematika, biológia, földrajz, fizika és kémia) legfontosabb olyan szakkifejezéseit, melyek az iskolai órákon előfordulhatnak. A mindössze 448 oldalas, kis formátumú könyvecske két oldalán kinyitva magyar–ukrán, másik oldalán fellelve ukrán–magyar szótárt találunk. Olyan szavak, kifejezések magyarázatát találhatjuk meg a szakszótárban, mint például *abszcissza* (mat), *abszolút magasság* (földr), *adalékanyag* (kém), *agykéreg* (biol), *általános tömegvonzás törvénye* (fiz), *koronabirtok* (tört) stb. Ami az órák szervezését illeti, az útmutató szerint nagyon fontos, hogy minden órán vonjuk be a tanulókat a közös munkába, és aktivizáljuk mind a négy nyelvi készséget (beszédértés, beszédlejtéshozás, olvasás, írás) az államnyelven (is). A szaktárgyi pedagógusoknak párbeszédet kell kialakítaniuk az osztállyal. Például olyan kérdésekkel érheti ezt el a tanár, mint (rámutatva egy illusztrációra): „Mi ez?” Vagy: „Határozd meg a fogalmat!” Esetleg: „Mivel egyenlő?” „Ez több, vagy kevesebb?” „Miért gondolkod, hogy így kell megoldani ezt a feladatot?” stb. Lehetőség szerint mind a két nyelven hasonlóan kell eljárni. A monologikus nyelvhasználat gyakoroltatása céljából a tanulók az óra végén összefoglalhatják az óra témáját, esetleg írásban határozhatnak meg fogalmakat, szerkeszthetnek szöveges feladatokat az államnyelven.

Kulcsfontosságú a tanulók aktivizálása az órákon. A tanár példája és a passzív nyelvhasználat (államnyelvi szöveg hallgatása, olvasása) ugyanis önmagában nem elegendő a nyelv és a szaknyelv elsajátításához. A tanulókat aktív és rendszeres nyelvhasználatra kell ösztönözni, egyéni, párban és csoportban végzett tevékenységekkel. A pedagógusnak olyan osztálytermi helyzetet kell teremtenie az órán, melynek során a gyerekek aktívan, szóban és írásban is tudják alkalmazni azokat a nyelvi fordulatokat, valamint szakterminusokat, melyeket elsajátítottak. A minisztériumi dokumentum erről külön nem szól ugyan, ám itt nagyon fontos, hogy mind-

bi to povedal v ukrajiniščini?”. Učence je treba nenehno opozarjati na ločevanje obeh jezikov, poved mora biti od začetka do konca v enem jeziku, naloga učiteljev je, da popravljajo jezikovno „mešane” izjave.

Izobraževalni program pripisuje velik pomen temeljiti jezikovni obdelavi vsake učne enote. Ministrstvo opozarja, da je treba pri pouku omeniti strokovne izraze tako v ukrajiniščini kot v maternem jeziku. Za besedila v učbeniku in pomembne dele besedila je smotrno, da jih učenci pri učni uri preberejo v ukrajiniščini, lahko celo na glas. Po razlagi učne snovi v materiniščini je treba narediti tabelsko sliko in bistvene zadeve zapisati v zvezek v ukrajiniščini (v obliki besednih zvez; tu je mišljeno, da se ne uporabljajo le strokovni izrazi, temveč se ti umestijo v besedilo).

Uporabljati je treba dvojezične „strokovne” slovarje. Za doseganje tega cilja se uporabljajo slovarji, ki jih je potrdilo ministrstvo, kar v našem primeru pomeni en ukrajinsko-madžarski in madžarsko-ukrajinski slovar, ki zgoščeno združuje strokovne izraze šestih učnih predmetov (zgodovina, matematika, biologija, geografija, fizika in kemija). To je vsega skupaj 488 strani obsegajoča knjižica manjšega formata, ki se bere z obeh strani, na eni je madžarsko-slovenski, na drugi pa ukrajinsko-madžarski slovar. V strokovnem slovarju so razloženi pomeni izrazov, kot npr.: *abscisa* (mat.), *absolutna višina* (geo.), *dodane sestavine* (kem.), *možganska skorja* (bio.), *splošni gravitacijski zakon* (fiz.), *kronska posest* (zgo.) itd.

Kar zadeva organizacijo učnih ur, je po navodilih zelo pomembno, da se učenci vsako učno uro aktivno vključujejo v delo in da razvijajo vse štiri jezikovne spretnosti (poslušanje, govor, branje, pisanje) (tudi) v državnem jeziku. Učitelji strokovnih predmetov morajo z učenci vzpostaviti dialog. To dosežejo z vprašanji, kot so: „Kaj je to?” (pokaže na ilustracijo), „Opredeli pojem.”, „S čim lahko primerjamo?”, „Je to več ali manj?”, „Zakaj misliš, da se naloga reši na ta način?” itd. Po možnosti je treba v obeh jezikih ravnati podobno. Učenci na koncu ure za govorno vajo iz državnega jezika povzamejo, kaj so se pri uri naučili, oz. zapišejo pojme in oblikujejo povzetke v ukrajiniščini.

Aktiviranje učencev pri učnih urah je ključnega pomena. Učiteljev zgled in pasivna raba jezika (poslušanje in branje besedil v državnem jeziku) sama po sebi ne zadošujeta za usvojitev jezika, zlasti ne strokovnega jezika. Učence je z individualnim in s skupinskim delom ter z delom v parih treba nenehno spodbujati za aktivno in redno rabo jezika. Učitelji morajo med učnimi urami ustvariti položaje, v katerih bodo učenci aktivno, govorno in pisno, uporabljali pogovorne izraze, strokovne izraze oz. termine, ki so se jih naučili. Dokument ministrstva o tem sicer ne govori izrecno, vendar je na tej točki izredno pomembno, da učenci pri učnih urah aktivno

két nyelvet aktívan használják a gyerekek az órákon, ne billenjen el erősen a mérleg nyelve az államnyelv felé, még akkor sem, ha ez a tanulók kevésbé domináns nyelve.

A módszertani útmutató összeállítói szerint úgy lehet az iskolai tanórákon mindkét nyelv használatát ösztönözni, ha konkrét feladatokkal erre buzdítjuk a tanulókat. Ilyen feladatok lehetnek például a következők:

- a) Minden tanuló lefordít egy-egy bekezdést a tankönyvből, majd a fordítást közösen értékeli az osztály.
- b) Egyes szöveges feladatok fordítása, illetve szerkesztése és megoldása csoportban vagy párban.
- c) Hiányos (államnyelvi) szöveg kiegészítése anyanyelven, előre megadott kulcsszavakkal.
- d) A szövegértés segítése, gyakorlása: tanári kérdésekre választ keresni egy megadott tankönyvi vagy egyéb szakszövegben.
- e) Egy gyerek elolvas egy ukrán nyelvű szövegrészt, egy másik összefoglalja államnyelven, mit hallott; egy harmadik pedig anyanyelven foglalja össze a lényeget, majd a negyedik kérdéseket fogalmaz meg a hallottakhoz, s végül az ötödik válaszol a kérdésekre. A következő szövegrésznél a szerepek változnak.
- f) Ukrán nyelvű oktatófilmek, hanganyagok használatával a szövegértést (és a kiejtést) anyanyelvi beszélőtől hallott szövegekkel segítheti a pedagógus.

A tanulókat a házi feladatokkal is arra kell ösztönözni, hogy a tantárgyi ismeretek mellett nyelvet is tanuljanak. Ezt például az alábbi módon érhetjük el, legalábbis a módszertani útmutató szerint:

- a) Az otthon olvasott tankönyvi szövegeket a gyerekek jelöljék a következő módon: *+ érthető, +/- eléggé érthető, -/+ kevésbé érthető, - egyáltalán nem értem*. A jelölések alapján a tanár segítségével az órán a tanulók a nem érthető részeket anyanyelven elmagyarázzák egymásnak, majd a tanár államnyelven összefoglalja.
- b) Az otthon elolvasott vagy meghallgatott szöveget a gyerekeknek le kell jegyzetelniük (államnyelven), majd szóban röviden összefoglalni a lényeget előbb ukrán, majd magyar nyelven. Ez – állítólag – segíti egyrészt a tananyag rögzülését, másrészt a nyelvelsajátítást is.

A kétnyelvű oktatás kijevi oktatási minisztérium által kiadott részletes „végrehajtási mechanizmusa” arról is rendelkezik, hogy a kéttannyelvű oktatás bevezetése következtében módosítani kell az ukrán nyelv és irodalom mint tantárgy anyagát is. Az ukrán nyelv és irodalom tantárgy(ak) tanárainak a nyelvtani anyagot elsősorban nem szépirodalmi, hanem más tantárgyak (matematika, biológia, földrajz, ké-

uporabljajo oba jezika in da se jeziček na tehtnici ne prevesi močno na stran državnega jezika, četudi je to manj dominantni jezik učencev.

Sestavljanci didaktičnih priporočil menijo, da se s konkretnimi nalogami učence lahko spodbudi za rabo obeh jezikov pri učnih urah. Primeri nalog:

- a) Vsak učenec prevede en odstavek iz učbenika, nato razred ovrednoti prevod.
- b) Prevajanje oz. sestava in reševanje posameznih besedilnih nalog v skupini ali paru.
- c) Dopolnitev pomanjkljivega besedila (v državnem jeziku) z vnaprej podanimi ključnimi besedami v materinščini.
- d) Pomagala in vaje za razumevanje besedila: iskanje odgovora v učbeniku ali drugem strokovnem besedilu.
- e) Prvi učenec prebere besedilo v ukrajinščini, drugi povzame slišano prav tako v državnem jeziku; tretji pove bistvo v maternem jeziku, četrti tvori vprašanja v zvezi s slišanim in peti odgovarja na zastavljena vprašanja. Pri naslednjem delu besedila se vloge zamenjajo.
- f) Z vzgojnimi in didaktični filmi, zvočnimi posnetki v ukrajinščini lahko učitelj pomaga učencem, da slišijo in razumejo jezik (izgovorjavo) od rojenih govorcev.

Tudi z domačimi nalogami je treba učence spodbujati, da se ob učni snovi posameznega predmeta učijo tudi jezika. Po priporočilih se to doseže s sledečim:

- a) Besedila v učbeniku, ki jih učenci berejo doma, naj se označijo: + *razumljivo*, +/- *dovolj razumljivo*, -/+ *manj razumljivo*, - *ne razumem*. Pri učni uri učenci z učiteljevo pomočjo drug drugemu v maternem jeziku razložijo nerazumljive dele besedila na podlagi oznak, nato učitelj nova spoznanja povzame v državnem jeziku.
- b) Doma prebrana ali poslušana besedila morajo učenci na kratko zapisati v državnem jeziku in ustno povzeti bistvo najprej v ukrajinščini, nato v madžarščini. To naj bi po eni strani pripomoglo k utrditvi učne snovi, po drugi pa k učenju jezika. Uredba ministrstva za šolstvo s podrobnim „mehanizmom izvajanja“ dvojezičnega pouka navaja, da je z uvedbo dvojezičnega šolstva treba posodobiti učni načrt predmeta Ukrajinski jezik in književnost. Učitelji ukrajinskega jezika in književnosti naj učno snov s področja jezika obravnavajo na podlagi analize besedil drugih predmetnih področij (matematika, biologija, geografija, kemija, zgodovina itd.) in ne na podlagi leposlovnih besedil.

Pri učnih urah ukrajinskega jezika mora dati profesor ukrajinščine poudarek pogovorom, ki bodo učencem koristili pri drugih predmetih (npr. tematsko se morajo navezovati na učno snov drugih predmetov oz. naj bodo pri urah jezika in književ-

mia, történelem stb.) tankönyveiből, témaköréből vett szövegekkel kell szemléltetni (azaz ilyen szövegeken végezzék a gyerekek a nyelvtani elemzéseket).

Az ukránnyelv-órákon a párbeszéd kialakítása során a hangsúlyt az olyan beszélgetések létrehozására kell az ukránnyelv-tanárnak fektetnie, melyek hasznosíthatók más tantárgyak tanulása során (pl. tematikájukban illeszkednek valamely más tantárgyhoz, illetve az érvelés, a vita, a leírás, a jellemzés, a kérdések és válaszok gyakoroltatása szerepeljen kiemelten a nyelvi és irodalmi órákon). A nyelvtanórán is elképzelhetők például olyan párbeszéd, mint például: „mi történt tegnap a kémia órán?” „Hogyan oldottad meg a fizika házi feladatát?” „Milyen környezetvédelmi problémákkal találjuk szemben magunkat saját településünkön?”

Az oktatási módszerek alkalmazásának egyik legfontosabb összetevője a pedagógus. Az oktatás elsősorban személyi kérdés: ha a tanár nem tudja (jól) alkalmazni a módszert, ha szakmailag nem felkészült, kevés az esély a sikerre. Ezt belátva az oktatási minisztérium külön figyelmet fordít a tanárok szakmai felkészítésére, leszögezve, hogy a kétnyelvű oktatás bevezetése speciális készségeket feltételez a pedagógusoknál: a szaktárgyakat és az ukrán nyelvet oktató tanároknál egyaránt. Az ukránnyelvtanároknak például fel kell készülniük az összes oktatott tantárgy szak kifejezéseiből, s ezeket mindkét tannyelven ismerniük kell, s arra kell ösztönözniük tanítványaikat, hogy ők is ezt tegyék, a nyelvórákon is. Az ukrán nyelv oktatóinak meg kell ismerkedniük ezen tárgyak tanterveivel, tankönyveivel, hogy saját óráik tervezése során a megfelelő (a más órán már tanult) tananyag szakkifejezéseit gyakoroltathassák. Azaz: szükség van a nyelvoktatás tartalmi átformálására is.

Az egyes szaktárgyak tanárainak el kell mélyedniük a nyelvoktatás módszertanában, alapvető nyelvpedagógiai ismeretekre kell szert tenniük ahhoz, hogy a tananyag átadása során a gyerekek nyelvi fejlődését is elősegítsék. Nem engedhető meg, hogy a kémia, a fizika, a matematika, a történelem stb. tanárának fogalma se legyen a nyelvsajátításról, a tanulók anyanyelvének és az államnyelvnek az irodalmi normáiról, helyesírásáról stb.

Ahhoz, hogy a tanárok sikerrel tudjanak szembenézni az előttük álló kihívásokkal, a pedagógusképzésben és -továbbképzésben fel kell készíteni a tanárokat erre, el kell őket látni megfelelő szakirodalommal, jó tantervekkel, tankönyvekkel, segédanyagokkal, szemléltetőkkal, szótárakkal. Sajnos nem szól a dokumentum arról, hogy ezek kidolgozása, előállítása, finanszírozása kinek a feladata. Az ukrán költségvetés ugyanis kizárólag a tantervek és tankönyvek kiadását támogatja, más oktatási anyagok elkészítéséhez és megjelentetéséhez nem nyújt támogatást az állam. Az is figyelemre méltó, hogy szó sem esik a kétnyelvű tankönyvekről. Továbbra sem

nosti v veliki meri prisotne vaje s področja utemeljevanja, opisovanja, orisovanja, kreiranja vprašanj in odgovorov). Pri jezikovnih urah lahko potekajo pogovori tipa: „Kaj ste počeli včeraj pri kemiji?“, „Kako si rešil domačo nalogo iz fizike?“, „S katerimi naravovarstvenimi težavami se srečujemo v našem kraju?“.

Najpomembnejši segment metod poučevanja je pedagog. Poučevanje je v prvi vrsti vprašanje posameznika: če učitelj ni sposoben (ustrezno) uporabljati učnih metod in če strokovno ni dovolj podkovan, je verjetnost uspeha majhna. Odkar je ministrstvo uvidelo to dejstvo, posveča posebno pozornost strokovni pripravi pedagogov, zavedajoč se, da zahteva uvedba dvojezičnega izobraževanja specialne sposobnosti pedagogov, tako učiteljev strokovnih predmetov kot učiteljev ukrajinskega jezika. Učitelji ukrajinskega jezika morajo biti pripravljeni na praktično rabo strokovnih izrazov vseh poučevanih predmetov in termine poznati v obeh učnih jezikih. Svoje učence morajo spodbujati, da bodo ravnali enako tudi pri jezikovnih urah. Učitelji ukrajinskega jezika se morajo seznaniti z učnimi načrti in učbeniki ostalih predmetov, da bodo pri svojih urah lahko načrtovali vaje strokovnih izrazov, ki so se jih učenci že naučili pri drugih predmetih. Vse naštetu pomeni, da se kaže potreba tudi po vsebinski prenovi jezikovnega pouka.

Učitelji posameznih strokovnih predmetov se morajo poglobiti v didaktiko jezika, pridobiti morajo osnovna pedagoška znanja iz jezika, da bodo med podajanjem učne snovi spodbujali jezikovni napredek učencev. Nedopustno je, da učitelji kemije, fizike, matematike, zgodovine itd. skoraj ničesar ne vedo o učenju jezika, o književni normi in pravopisu materinščine učencev in državnega jezika.

V namen učiteljevega uspešnega soočanja s temi izzivi jih je med pedagoškim izobraževanjem in nadaljnjim usposabljanjem treba ustrezno pripraviti, opremljeni morajo biti s primerno strokovno literaturo, z dobrimi učnimi načrti, učbeniki, priročniki, ponazorili, slovarji. Dokument žal ne opredeljuje, čigava naloga sta priprava in izdelava le-teh in kdo bo stroške priprave kril. Iz ukrajinskega proračuna se namreč krijejo izključno stroški izdaje učnih načrtov in učbenikov, za pripravo in objavo drugih didaktičnih materialov pa država ne nudi finančne podpore. Pozornost vzbuja tudi dejstvo, da nikjer ni govora o dvojezičnih učbenikih. Nejasno ostaja torej, ali bodo dvojezične narodnostne šole (nastale iz šol z madžarskim učnim jezikom) prejele učbenike v madžarščini ali izključno v ukrajiniščini in ali jih bodo prejele v obeh jezikih. O urejanju in izdaji dvojezičnih učbenikov v didaktičnih priporočilih ni govora.

Uspeh posameznega izobraževalnega programa je v veliki meri odvisen od njegove družbene sprejetosti in uveljavitve. Ta ugotovitev velja zlasti za programe jezikovne-

tisztázott tehát, hogy a magyar tananyelvűből kéttananyelvűvé alakuló nemzetiségi iskolák csak anyanyelvi, vagy kizárólag ukrán nyelvi tankönyveket kapnak-e, vagy esetleg mindkét nyelven megkapják ezeket a könyveket. A kéttananyelvű tankönyvek szerkesztéséről és kiadásáról szintén nem esik szó a módszertani útmutatóban.

Egy oktatási program sikere, eredményessége nagyban függ annak társadalmi beágyazottságától, elfogadottságától. Különösen igaz ez a megállapítás a nyelvoktatási programokra. Nem véletlen hát, hogy a kijevei oktatási tárca külön figyelmet szentel ennek a kérdésnek is, megállapítva, hogy a kéttananyelvű oktatás bevezetéséhez és sikeres alkalmazásához meg kell teremteni a megfelelő társadalmi környezetet. Ehhez a sajtóban, szülői értekezleteken, kis tájékoztató füzetekben kell megvilágítani, ismertetni a kéttananyelvű oktatás céljait, módszereit, előnyeit. A programban érintett gyerekek és szüleik számára el kell magyarázni a kéttananyelvű oktatás lényegét, megismertetni főbb módszereit, fel kell vázolni a várható eredményeket, azaz el kell oszlatni a bizalmatlanságot, szakmailag megalapozott ismereteket kell közvetíteni a célközönség felé. Ha ugyanis a társadalmi környezet viszonya negatív, akkor a modell sikeressége kerül veszélybe: ez esetben a szülők vagy az anyanyelven folyó egynyelvű oktatást követelik majd vissza, vagy pedig a csak államnyelven oktató (ugyancsak egynyelvű) iskolát választják gyermekeik számára.

A módszertani útmutatóban felvázolt modellnek kétségkívül számos pozitív eleme van. Ám az ukrán állam sajnos nem teremtette meg a sikeres és hatékony alkalmazáshoz szükséges feltételeket.

(1) Az oktatási tárca nem kezdeményezte a felsőoktatási intézményeknél, hogy vezessenek be változtatásokat a tanárképzésben és a pedagógus-továbbképzésben. Azaz: sem a nyelvtanárokat, sem a szaktanárokat nem készíti fel továbbra sem a rendszer a kéttananyelvű oktatási modell gyakorlati alkalmazására.

(2) Az iskolák vagy csak magyar, vagy csak ukrán nyelvű tankönyveket kapnak, kéttananyelvű tankönyvek nem készültek, és ilyenek kidolgozását, szerkesztését nem is rendelte meg az állam sem a szerzőktől, sem a tankönyvkiadóktól. Ehelyett arról lehetett olvasni a sajtóban, hogy a tárca nem rendelte meg a nemzetiségi nyelvű tankönyvek fordítását a kiadóknál, illetve nem biztosította a fordításos tankönyvek megjelentetését. Azaz: a kormány a kéttananyelvű oktatás megvalósítását az ukrán egynyelvű tankönyvekre alapozva kívánta bevezetni.

(3) Az ukrán nyelv tantárgy tanterve, tankönyvei, követelményei nem változtak. Annak ellenére sem, hogy – amint ezt fentebb láthattuk – a módszertani útmutató erre külön kitért.

ga izobraževanja. Zato ni naključje, da posveča Ministrstvo za šolstvo v Kijevu veliko pozornost temu vprašanju, saj ugotavlja, da je za uvedbo dvojezičnega šolstva in za njegovo uspešno delovanje treba ustvariti ustrezno družbeno okolje. Za uresničitev tega je nujno, da se javnost iz medijev, na roditeljskih sestankih, s pomočjo informativnih letakov obvešča in seznanja o ciljih, metodah in prednostih dvojezičnega izobraževanja. Otrokom in staršem otrok, ki so vključeni v ta program, je treba razložiti bistvo dvojezičnega izobraževanja, ciljno javnost je treba seznanimi z didaktičnimi metodami, ji predstaviti pričakovane rezultate in s posredovanjem strokovno utemeljenih spoznanj odpraviti nezaupanje. Kajti če je odnos družbe do tega vprašanja negativen, je ogrožen uspeh izobraževalnega programa; v konkretnem primeru bodo zahteve staršev po ponovni uvedbi izobraževanja v enem jeziku – materinščini vse glasnejše ali pa bodo starši za svoje otroke izbrali enojezično šolo z državnim jezikom.

Didaktična priporočila brez dvoma vsebujejo veliko pozitivnih elementov, vendar ukrajinska država žal ni ustvarila potrebnih pogojev za uspešno in učinkovito izvajanje le-teh.

(1) Ministrstvo za šolstvo ni spodbudilo visokošolskih ustanov, da bi uvedle spremembe v pedagoške programe in pedagoško nadaljnje usposabljanje, kar pomeni, da niti učiteljev jezika niti učiteljev strokovnih predmetov sistem še zmeraj ne pripravi na praktično izvajanje dvojezičnega izobraževalnega modela.

(2) Šole prejmejo učbenike ali samo v madžarskem ali samo v ukrajinskem jeziku, dvojezični učbeniki niso v pripravi, saj njihovo izdelavo in urejanje država ni naročila ne pri urednikih ne pri založbah, namesto tega so mediji pisali, da ministrstvo pri založbah ni naročilo prevoda učbenikov v narodnostnem jeziku oz. ni zagotovilo objave prevedenih učbenikov. To pomeni, da je ministrstvo dvojezično izobraževanje želelo uvesti s pomočjo enojezičnih učbenikov v ukrajiniščini.

(3) Poudarkom didaktičnih priporočil navkljub se učni načrt, učbeniki in zahtevani standardi znanja za predmet Ukrajinski jezik niso spremenili.

(4) Še zmeraj ni odgovora, kako naj se izvede posredovanje iste količine učne snovi v dvojezičnih šolah, če naj bo poglavitni del učnih ur namenjen poučevanju državnega jezika. Ni znano, kakšen je vpliv rabe dveh učnih jezikov, utrjevanja učne snovi v dveh jezikih na usvajanje strokovnih znanj. Iz priporočil ministrstva se zdi, da naj bi bil najpomembnejši cilj dvojezičnih šol narodnostnih manjšin visoka stopnja usvojitve državnega jezika, temeljna znanja ostalih učnih predmetov pa drugotnega pomena.

(4) Semmilyen választ nem érkezett arra, hogyan vehetik át ugyanazt a tananyag-mennyiséget a kétnyelvű iskolákban, ha az óra jelentős részét az államnyelv oktatására kell fordítani. Nem ismeretes, miként hat a két tan nyelv alkalmazása, a tananyagrészek két nyelven való ismételtetése a szaktárgyi ismeretek elsajátítására. A minisztériumi útmutatóból úgy tűnik, mintha a nemzetiségi kisebbségek kéttan nyelvű iskoláiban a legfontosabb cél az államnyelv magas szintű elsajátítása volna, és csak másodlagos a többi tantárgy alapos megtanulása.

(5) Nincsenek arra vonatkozó leírások, hogyan kell figyelembe venni az osztályozás során a tanuló nyelvtudását, figyelembe kell-e egyáltalán ezt venni például a matematikából, biológiából történő osztályozás során, vagy sem. Így fennáll a veszélye annak, hogy egyes iskolákban így, másokban másként járnak el: lehetnek olyan intézmények, ahol a kémia jegy megszerzésében meghatározó, hogy a tanuló milyen szinten tudja ukránul is bizonyítani a szaktárgyi tudását, másutt viszont ennek semmilyen hatása nem lesz a szaktárgyi osztályzatra.

A kéttan nyelvű oktatás bevezetésének szakmai elő nem készítettsége mellett számos egyéb probléma is felvetődik. A legnagyobb gond az, hogy a kétnyelvű oktatás bevezetését csak a nemzeti kisebbségek iskoláiban javasolja a szaktárca, a többségi tan nyelvű iskolák továbbra is egyetlen tan nyelvet használnak: az ukránt. Az ukrán tan nyelvű iskolákban csupán második idegen nyelvként jelenhet meg a kisebbség nyelve, az sem kötelező módon, még az abszolút magyar többségű településeken sem. Az is elgondolkodtató, hogy a kisebbségi anyanyelv fejlesztése, fenntartása még csak a deklarált szándék szintjén sem jelenik meg a kétnyelvű oktatás kapcsán kiadott minisztériumi rendeletekben, dokumentumokban. Mindez arra utal, hogy ezeknek a nyelveknek a fenntartása nem is célja az államnak. A cél: a fokozatos asszimiláció. Nem cél tehát a kétnyelvűség kialakítása és hosszú távú fenntartása, ehelyett az oktatás az ukrán nyelvre való áttérést, a nyelvcsereét készíti elő.

Ukrajna messze áll a jogállamiságtól. Nem meglepő tehát, hogy a miniszteri rendelettel kötelezően bevezetendő kéttan nyelvű oktatás sem úgy működik a gyakorlatban, ahogyan azt Kijevben elképzelték. Bevezetése esetleges, és iskolánként eltérő, milyen mértékben és mely elemeit alkalmazzák.

Egyes ukrainai nemzetiségek (bolgárok, szlovákok) szinte minden iskolája átállt a kétnyelvű oktatásra. Számos orosz, néhány krími tatár, lengyel és moldáv tan nyelvű iskola is áttért erre az oktatási formára. A kárpátaljai magyar iskolák közül azonban alig néhány (5-6 intézmény) tért át a kétnyelvű oktatásra, s a tekintetben is nagy a változatosság, hogyan valósítják meg a gyakorlatban a kéttan nyelvű oktatást. Van olyan iskola, ahol az eredeti elképzelés szerint tanítanak (egyik órán

(5) Ni predpisano, na kakšen način se pri ocenjevanju upošteva učenčevo jezikovno znanje, ali ga je treba upoštevati pri ocenjevanju npr. matematike, biologije ali ne. Tako obstaja nevarnost, da bodo posamezne šole postopale različno: v enih ustanovah bo pri oceni iz npr. kemije odločilno, v kolikšni meri zna učenec svoje strokovno znanje utemeljiti v ukrajinskini, drugod pa temu pri ocenjevanju ne bodo pripisali nobenega pomena.

Poleg strokovne nepripravljenosti na uvedbo dvojezičnega izobraževanja se pojavljajo številne druge težave. Največjo težavo predstavlja dejstvo, da ministrstvo uvedbo dvojezičnega šolstva predlaga le v šolah narodnih manjšin, šole z večinskim učnim jezikom pa naj bi tudi v bodoče uporabljale en učni jezik – ukrajinski. V šolah z ukrajinskim učnim jezikom se jezik manjšine lahko neobvezno pojavi le kot drugi tuji jezik, tudi v krajih z absolutno madžarsko večino. Zaskrbljujoče je, da uredbe in dokumenti ministrstva v zvezi z dvojezičnim šolstvom razvoja in ohranjanja manjšinskega maternega jezika ne omenjajo niti na deklarativni ravni. Vse to kaže, da ohranjanje manjšinskih jezikov ni v interesu države. Cilj je postopna asimilacija. Torej ni cilj oblikovanje dvojezičnosti in njeno dolgoročno ohranjanje, temveč prehod na izobraževanje v ukrajinskem jeziku, kar naj bi otroke pripravilo na menjavo jezikov.

Ukrajina še zdaleč ni pravna država. Torej ne preseneča, da izvedba obveznega dvojezičnega izobraževanja, ki ga je odredilo ministrstvo, v praksi ne poteka tako, kot si predstavljajo v Kijevu. V kolikšni meri je uvedena in kateri elementi se pri izvajanju upoštevajo, se razlikuje od šole do šole.

Velika večina šol nekaterih ukrajinskih narodnosti (Bolgari, Slovaki) je uvedla dvojezični pouk. Veliko šol z ruskim učnim jezikom, nekaj šol s tatarskim, poljskim in moldavskim učnim jezikom je prešlo na ta izobraževalni model. Med zakarpatskimi šolami je le peščica (5 oz. 6 ustanov) takih, kjer pouk poteka dvojezično, vendar se v izvajanju le-tega kažejo velike razlike. Obstaja šola, kjer pouk poteka po prvotno predpisanih normah (ena ura je v materinščini, naslednja v državnem jeziku), pa tudi taka šola, kjer upoštevajo drugo različico direktiv (pri vsaki učni uri sta prisotna oba jezika).

Po porazu oranžnih sil leta 2010, ki so na oblast prišle leta 2004, uredba o prehodu na dvojezično izobraževanje ni bila preklicana, vendar uresničevanje le-te nihče ni nadzoroval. Izvajanje dvojezičnega izobraževanja je bilo torej poljubno vse do leta 2012, ko je začel veljati zakon o temeljih nacionalne jezikovne politike, ki v 20. členu ureja vprašanje izobraževalnega jezika, v katerem se dejansko razveljavlja uredba o dvojezičnem izobraževanju.

anyanyelven, a másikon államnyelven), de van, ahol az utóbbi verziót (minden órán jelen van mindkét nyelv) vezették be.

S bár a 2004-ben hatalomra jutott narancsos erők 2010-es választási veresége után senki sem vonta vissza a kétnyelvű oktatásra áttérést előíró rendeletet, de alkalmazását senki sem ellenőrzi vagy kéri számon. Alkalmazása tehát gyakorlatilag önkéntes volt egészen 2012 nyaráig. Ekkor azonban hatályba lépett az állami nyelvpolitika alapjairól szóló törvény, melynek az oktatás nyelvét szabályozó 20. cikkelye gyakorlatilag hatályon kívül helyezte a kéttannyelvű oktatásról szóló rendeletet.

Az új jogszabály sem ad választ az oktatás nyelvével, nyelveivel kapcsolatosan felmerülő minden kérdésre. 2013. szeptember 1-től például az 1., ill. 5. osztályban bevezetik a második idegen nyelv tanulását. Ahol egy kisebbségi nyelv beszélői eléri a 10%-os arányt, a többségi iskolákban a magyar nyelv lehet ez a nyelv. Minden iskolában oktatni fogják tehát az anyanyelvet, az államnyelvet, az első és a második idegen nyelvet. Csakhogy az ukrán tannyelvű iskolákban ez három nyelvet jelent (anyanyelv=államnyelv), a magyar tannyelvűekben ellenben négyet (anyanyelv: magyar, államnyelv: ukrán, első idegen nyelv, második idegen nyelv)...

IRODALOM:

- Bárány Erzsébet – Huszti Ilona – Fábián Márta 2011. Második és idegen nyelv oktatása a beregszászi magyar iskolák 5. osztályában: a motiváció és nyelvi készség összefüggése az oktatáspolitikai tényezőkkel. In: Hires-László Kornélia, Karmacs Zoltán és Márku Anita szerk. *Nyelvi mítoszok, ideológiák, nyelvpolitika és nyelvi emberi jogok Közép-Európában elméletben és gyakorlatban: a 16. Élőnyelvi Konferencia előadásai*, 145–154. Budapest–Beregszász: Tinta Könyvkiadó–II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola Hodinka Antal Intézete.
- Baugh, John 1999. *Out of the Mouths of Slaves: African American Language and Educational Malpractice*. Austin: University of Texas Press.
- Beregszászi Anikó 2004. Idegennyelv-oktatásunk gondjairól és feladatairól szociolingvisztikai nézőpontból. In: Huszti Ilona szerk. *Idegennyelv-oktatás kisebbségi környezetben*, 10–20. Beregszász: Kárpátaljai Magyar Tanárképző Főiskola.
- Beregszászi Anikó – Csernicskó István 2004b. *...itt mennyit ér a szó? Írások a kárpátaljai magyar nyelvhasználatról*. Ungvár: PoliPrint.
- Beregszászi Anikó – Csernicskó István 2005. Українська мова у школах з угорською мовою навчання у соціолінгвістичному аспекті. *Українознавство* 2005/4: 82–86.
- Beregszászi Anikó – Csernicskó István 2010. Направление языковой политики украины как фактор этнических и языковых конфликтов. In: Виноградов В. – Михальченко В. ред. *Язык и общество в современной России и других странах / Language and Society in present-day Russia and other countries*, 245–249. Москва: Институт языкознания РАН – Научно-исследовательский центр по национально-языковым отношениям.

Niti novi zakon ne daje jasnih navodil v zvezi z učnim jezikom oz. učnimi jeziki. S 1. septembrom 2013 se bo v 1. oz. 5. razrede uvedel drugi tuji jezik. Na področju, kjer živijo pripadniki manjšine, katerih število presega 10 % tamkajšnje populacije, je ta tuji jezik v šolah z ukrajinskim učnim jezikom lahko jezik manjšine. Torej bodo v vseh šolah poučevali materni jezik, državni jezik, prvi in drugi tuji jezik, kar pomeni, da bodo v šolah z ukrajinskim učnim jezikom učenci deležni pouka le treh jezikov, saj je materni jezik učencev tudi državni jezik, medtem ko se bodo npr. v šolah z madžarskim učnim jezikom učenci učili štiri jezike (materinščino – madžarščino, državni jezik – ukrajinščino, prvi tuji jezik, drugi tuji jezik).



Csernicskó István

LITERATURA:

- Bárány Erzsébet – Huszti Ilona – Fábián Márta 2011. Második és idegen nyelv oktatása a beregszászi magyar iskolák 5. osztályában: a motiváció és nyelvi készség összefüggése az oktatáspolitikai tényezőkkel. In: Hires-László Kornélia, Karmacs Zoltán és Márku Anita szerk. *Nyelvi mítoszok, ideológiák, nyelvpolitika és nyelvi emberi jogok Közép-Európában elméletben és gyakorlatban: a 16. Élőnyelvi Konferencia előadásai*, 145–154. Budapest–Beregszász: Tinta Könyvkiadó–II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola Hodinka Antal Intézete.
- Baugh, John 1999. *Out of the Mouths of Slaves: African American Language and Educational Malpractice*. Austin: University of Texas Press.
- Beregszászi Anikó 2004. Idegennyelv-oktatásunk gondjairól és feladatairól szociolingvisztikai nézőpontból. In: Huszti Ilona szerk. *Idegennyelv-oktatás kisebbségi környezetben*, 10–20. Beregszász: Kárpátaljai Magyar Tanárképző Főiskola.
- Beregszászi Anikó – Csernicskó István 2004b. *...itt mennyit ér a szó? Írások a kárpátaljai magyar nyelvhasználatról*. Ungvár: PoliPrint.
- Beregszászi Anikó – Csernicskó István 2005. Українська мова у школах з угорською мовою навчання у соціолінгвістичному аспекті. *Українознавство* 2005/4: 82–86.
- Beregszászi Anikó – Csernicskó István 2010. Направление языковой политики украины как фактор этнических и языковых конфликтов. In: Виноградов В. – Михальченко В. ред. *Язык и общество в современной России и других странах / Language and Society in present-day Russia and other countries*, 245–249. Москва: Институт языкознания РАН – Научно-исследовательский центр по национально-языковым отношениям.

- Beregszászi Anikó – Csernicskó István – Orosz Ildikó 2001. *Nyelv, oktatás, politika*. Beregszász: Kárpátaljai Magyar Tanárképző Főiskola.
- Besters-Dilger, Juliane (Бестерс-Дільгер Ю.) szerk. 2008. *Мовна політика та мовна ситуація в Україні*. Київ: Видавничий дім „Києво-Могилянська академія”.
- Besters-Dilger, Juliane ed. 2009. *Language Policy and Language Situation in Ukraine: Analysis and Recommendations*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Bilaniuk, Laada – Melnyk, Svitlana 2008. A Tense and Shifting Balance: Bilingualism and Education in Ukraine. *The International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. Vol 11 (2008), Nos. 3–4: 340–372.
- Csernicskó István 1998a. *A magyar nyelv Ukrajnában (Kárpátalján)*. Budapest: Osiris Kiadó – MTA Kisebbségkutató Műhely.
- Csernicskó István 1998b. Az ukrán nyelv Kárpátalján. *Regio* 1998/1: 5–48.
- Csernicskó István 1998c. Az ukrán nyelv oktatása Kárpátalja magyar iskoláiban. In: Lanstyák István és Szabó Mihály Gizella szerk. *Nyelvi érintkezések a Kárpát-medencében különös tekintettel a magyarpárú kétnyelvűsége*, 44–59. Pozsony: Kalligram Könyvkiadó – A Magyar Köztársaság Kulturális Intézete.
- Csernicskó István 1999a. Egy jelenség és ami mögötte van: az ukrán nyelv és a kárpátaljai magyarság. *UngBereg 1999. Első Pánsíp-almanach*, 88–102.
- Csernicskó István 1999b. Nyelvtervezés Kárpátalján. Egy láthatatlanná tett kisebbség. *Beszélő* IV/12: 69–84.
- Csernicskó István 2001. Az ukrán nyelv oktatásának problémái Kárpátalja magyar iskoláiban. *Nyelvünk és Kultúránk* 2: 15–23.
- Csernicskó István 2004. Egy megoldatlan probléma: az államnyelv oktatása a kárpátaljai magyar tannyelvű iskolákban. In: Huszti Ilona szerk. *Idegennyelv-oktatás kisebbségi környezetben*, 113–123. Ungvár: PoliPrint – Kárpátaljai Magyar Tanárképző Főiskola.
- Csernicskó István 2005. Hungarian in Ukraine. In: Anna Fenyvesi ed., *Hungarian Language Contact Outside Hungary. Studies on Hungarian as a minority language*, 89–131. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Csernicskó István 2009a. Tények, adatok a kárpátaljai magyarok nyelvtudásáról. *Együtt* 2009/3: 70–77.
- Csernicskó István 2009b. Напрямки мовної освіти України і угорськомовна освіта на Закарпатті. *Acta Beregsasiensis* 2009/2: 97–106.
- Csernicskó István 2009c. Проблемні питання викладання української мови у школах з угорською мовою навчання. In: Герцог Ю. ред. *Державотворча й об’єднувальна функції української мови: реалії, здобутки, перспективи*, 105–116. Ужгород: Поліграф центр Ліра.
- Csernicskó István 2010. Az államnyelv oktatásának nyelv- és oktatáspolitikai háttere Kárpátalján. In: Kozmács István, Vančóné Kremmer Ildikó szerk. *Közös jövőnk a nyelv I. Nyelvtudomány és pedagógia, Tudomány az oktatásért – oktatás a tudományért, Veda pre vzdelanie – vzdelanie pre vedu, Science for Education – Education for Science. Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre Fakulta stredoeurópskych štúdií*, 57–69. Nyitra: Konstantin Filozófus Egyetem, Közép-európai Tanulmányok Kara.
- Csernicskó István 2011a. A nyelvek státusa és a hivatalos kétnyelvűség a mai Kárpátalja területén 1867 és 2010 között. *Fórum Társadalomtudományi Szemle* 3: 45–62.

- Beregszászi Anikó – Csernicskó István – Orosz Ildikó 2001. *Nyelv, oktatás, politika*. Beregszász: Kárpátaljai Magyar Tanárképző Főiskola.
- Besters-Dilger, Juliane (Бестерс-Дільгер Ю.) szerk. 2008. *Мовна політика та мовна ситуація в Україні*. Київ: Видавничий дім „Києво-Могилянська академія”.
- Besters-Dilger, Juliane ed. 2009. *Language Policy and Language Situation in Ukraine: Analysis and Recommendations*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Bilaniuk, Laada – Melnyk, Svitlana 2008. A Tense and Shifting Balance: Bilingualism and Education in Ukraine. *The International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. Vol 11 (2008), Nos. 3–4: 340–372.
- Csernicskó István 1998a. *A magyar nyelv Ukrajnában (Kárpátalján)*. Budapest: Osiris Kiadó – MTA Kisebbségkutató Műhely.
- Csernicskó István 1998b. Az ukrán nyelv Kárpátalján. *Regio* 1998/1: 5–48.
- Csernicskó István 1998c. Az ukrán nyelv oktatása Kárpátalja magyar iskoláiban. In: Lanstyák István és Szabó Mihály Gizella szerk. *Nyelvi érintkezések a Kárpát-medencében különös tekintettel a magyarpárú kétnyelvűsége*, 44–59. Pozsony: Kalligram Könyvkiadó – A Magyar Köztársaság Kulturális Intézete.
- Csernicskó István 1999a. Egy jelenség és ami mögötte van: az ukrán nyelv és a kárpátaljai magyarság. *UngBereg 1999. Első Pánsíp-almanach*, 88–102.
- Csernicskó István 1999b. Nyelvtervezés Kárpátalján. Egy láthatatlanná tett kisebbség. *Beszélő* IV/12: 69–84.
- Csernicskó István 2001. Az ukrán nyelv oktatásának problémái Kárpátalja magyar iskoláiban. *Nyelvünk és Kultúránk* 2: 15–23.
- Csernicskó István 2004. Egy megoldatlan probléma: az államnyelv oktatása a kárpátaljai magyar tannyelvű iskolákban. In: Huszti Ilona szerk. *Idegennyelv-oktatás kisebbségi környezetben*, 113–123. Ungvár: PoliPrint – Kárpátaljai Magyar Tanárképző Főiskola.
- Csernicskó István 2005. Hungarian in Ukraine. In: Anna Fenyvesi ed., *Hungarian Language Contact Outside Hungary. Studies on Hungarian as a minority language*, 89–131. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Csernicskó István 2009a. Tények, adatok a kárpátaljai magyarok nyelvtudásáról. *Együtt* 2009/3: 70–77.
- Csernicskó István 2009b. Напрямки мовної освіти України і угорськомовна освіта на Закарпатті. *Acta Beregsasiensis* 2009/2: 97–106.
- Csernicskó István 2009c. Проблемні питання викладання української мови у школах з угорською мовою навчання. In: Герцог Ю. ред. *Державотворча й об'єднувальна функції української мови: реалії, здобутки, перспективи*, 105–116. Ужгород: Поліграф центр Ліра.
- Csernicskó István 2010. Az államnyelv oktatásának nyelv- és oktatáspolitikai háttere Kárpátalján. In: Kozmács István, Vančóné Kremmer Ildikó szerk. *Közös jövőnk a nyelv I. Nyelvtudomány és pedagógia, Tudomány az oktatásért – oktatás a tudományért, Veda pre vzdelanie – vzdelanie pre vedu, Science for Education – Education for Science. Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre Fakulta stredoeurópskych štúdií*, 57–69. Nyitra: Konstantin Filozófus Egyetem, Közép-európai Tanulmányok Kara.
- Csernicskó István 2011a. A nyelvek státusa és a hivatalos kétnyelvűség a mai Kárpátalja területén 1867 és 2010 között. *Fórum Társadalomtudományi Szemle* 3: 45–62.

- Csernicskó István 2011b. The linguistic aspects of the Ukrainian educational policy. *ESUKA – JEFUL* 2011/2–1: 75–91.
- Csernicskó István 2011c. Ще раз про проблеми викладання української мови у школах з угорською мовою навчання. In: Ю. Герцог ред. *Розвиток гуманітарного співробітництва в українсько-угорському прикордонному регіоні: аналіз, оцінки*, 213–224. Ужгород: Поліграфцентр „Ліра”.
- Csernicskó István szerk. 2010. *Nyelvek, emberek, helyzetek: a magyar, ukrán és orosz nyelv használata a kárpátaljai magyar közösségben*. Ungvár: PoliPrint.
- Csernicskó István – Ferenc Viktória 2009. Ukrainian Educational Policy and the Transcarpathian Hungarian Higher Education. In: Horváth, István and Tódor, Erika Mária eds., *Nemzetállamok, globalizáció és kétnyelvűség*, 330–331. Kolozsvár: Nemzeti Kisebbségkutató Intézet–Kriterion.
- Csernicskó István – Ferenc Viktória 2010. Education as an ideal means of achieving a nation state in Ukraine. In: Róka, Jolán ed. *Concepts & Consequences of Multilingualism in Europe*, 329–349. Budapest: Budapest College of Communication and Business.
- Göncz Lajos 1985. *A kétnyelvűség pszichológiája. A magyar–szerbhorvát kétnyelvűség lélektani vizsgálata*. Újvidék: Forum Könyvkiadó.
- Göncz Lajos 1999. *A magyar nyelv Jugoszláviában (Vajdaságban)*. Budapest–Újvidék: Osiris Kiadó–Forum Könyvkiadó–MTA Kisebbségkutató Műhely.
- Göncz Lajos 2004. *A vajdasági magyarság kétnyelvűsége*. Szabadka: Magyarságkutató Tudományos Társaság – MTA Etnikai-Nemzeti Kisebbségkutató Intézet.
- Gulpa, Ljudmilla (Гульпа Людміла) 2000. Особливості розвитку шкільництва національних меншин у Закарпатській області. In: Horváth Katalin – Fábíán Miroszláva szerk. *Ювілейний збірник на честь 70-річчя від дня народження професора Петра Лизанця*, 186–192. Ужгород: Ужгородський державний університет.
- Janmaat, Jan Germen 2000. *Nation-Building in Post-Soviet Ukraine: Educational Policy and the Response of the Russian-Speaking Population*. Amsterdam: Netherlands Geographical Studies.
- Jevtuh, Volodimir (Євтух Володимир) 2004. Етнополітичний ренесанс в Україні: поняття, структура, наслідки. *Етносуспільні процеси в Україні: можливості наукових інтерпретацій*. Київ: Стилос.
- Karmacs Zoltán (Кормочі Золтан) 2003. Стан викладання української мови з угорською мовою навчання в Закарпатській області. In: *Молодь, освіта і культурна самосвідомість*, 178–180. Київ: Видавництво Європейського університету.
- Kiss Zsuzsanna Éva 2011. Az államnyelv elsajátításának oktatáspolitikai akadályai a Felvidéken, a Vajdaságban és Erdélyben. *Kisebbségkutatás* 1: 73–109.
- Kocsis Károly 2001. *Kárpátalja mai területének etnikai térképe*. Budapest: MTA Etnikai-nemzeti Kisebbségkutató Intézete.
- Kocsis Károly – Kocsis-Hodosi Eszter 1998. *Ethnic Geograrhy of the Hungarian Minorities in the Carpathian Basin*. Budapest: Geographical research Institute and Minority Studies Programme.
- Koljadzsin Natália (Коляджин Наталія) 2003. Про специфіку організації навчання української мови в угорськомовних школах. *Acta Beregsasiensis* Vol. III (2003): 76–81.

- Csernicskó István 2011b. The linguistic aspects of the Ukrainian educational policy. *ESUKA – JEFUL* 2011/2–1: 75–91.
- Csernicskó István 2011c. Ще раз про проблеми викладання української мови у школах з угорською мовою навчання. In: Ю. Герцог ред. *Розвиток гуманітарного співробітництва в українсько-угорському прикордонному регіоні: аналіз, оцінки*, 213–224. Ужгород: Поліграфцентр „Ліра”.
- Csernicskó István szerk. 2010. *Nyelvek, emberek, helyzetek: a magyar, ukrán és orosz nyelv használata a kárpátaljai magyar közösségben*. Ungvár: PoliPrint.
- Csernicskó István – Ferenc Viktória 2009. Ukrainian Educational Policy and the Transcarpathian Hungarian Higher Education. In: Horváth, István and Tódor, Erika Mária eds., *Nemzetállamok, globalizáció és kétnyelvűség*, 330–331. Kolozsvár: Nemzeti Kisebbségkutató Intézet–Kriterion.
- Csernicskó István – Ferenc Viktória 2010. Education as an ideal means of achieving a nation state in Ukraine. In: Róka, Jolán ed. *Concepts & Consequences of Multilingualism in Europe*, 329–349. Budapest: Budapest College of Communication and Business.
- Göncz Lajos 1985. *A kétnyelvűség pszichológiája. A magyar–szerbhorvát kétnyelvűség lélektani vizsgálata*. Újvidék: Forum Könyvkiadó.
- Göncz Lajos 1999. *A magyar nyelv Jugoszláviában (Vajdaságban)*. Budapest–Újvidék: Osiris Kiadó–Forum Könyvkiadó–MTA Kisebbségkutató Műhely.
- Göncz Lajos 2004. *A vajdasági magyarság kétnyelvűsége*. Szabadka: Magyarságkutató Tudományos Társaság – MTA Etnikai-Nemzeti Kisebbségkutató Intézet.
- Gulpa, Ljudmilla (Гульпа Людміла) 2000. Особливості розвитку шкільництва національних меншин у Закарпатській області. In: Horváth Katalin – Fábíán Mirosláva szerk. *Ювілейний збірник на честь 70-річчя від дня народження професора Петра Лизанця*, 186–192. Ужгород: Ужгородський державний університет.
- Janmaat, Jan Germen 2000. *Nation-Building in Post-Soviet Ukraine: Educational Policy and the Response of the Russian-Speaking Population*. Amsterdam: Netherlands Geographical Studies.
- Jevtuh, Volodimir (Євтух Володимир) 2004. *Етнополітичний ренесанс в Україні: поняття, структура, наслідки. Етносуспільні процеси в Україні: можливості наукових інтерпретацій*. Київ: Стилос.
- Karmacsí Zoltán (Кормочі Золтан) 2003. Стан викладання української мови з угорською мовою навчання в Закарпатській області. In: *Молодь, освіта і культурна самосвідомість*, 178–180. Київ: Видавництво Європейського університету.
- Kiss Zsuzsanna Éva 2011. Az államnyelv elsajátításának oktatáspolitikai akadályai a Felvidéken, a Vajdaságban és Erdélyben. *Kisebbségkutatás* 1: 73–109.
- Kocsis Károly 2001. *Kárpátalja mai területének etnikai térképe*. Budapest: MTA Etnikai-nemzeti Kisebbségkutató Intézete.
- Kocsis Károly – Kocsis-Hodosi Eszter 1998. *Ethnic Geograrhy of the Hungarian Minorities in the Carpathian Basin*. Budapest: Geographical research Institute and Minority Studies Programme.
- Koljadzsin Natália (Коляджин Наталія) 2003. Про специфіку організації навчання української мови в угорськомовних школах. *Acta Beregsasiensis* Vol. III (2003): 76–81.

- Kolláth Anna 2005. *Kihívások és megoldások. Gondolatok a szlovéniai Muravidék kétnyelvű oktatásáról.* In: Ring Éva szerk. *Felzárkózás vagy bezárkózás? A többnyelvű oktatás előnyei, veszélyei a kisebbségi közösség életében,* 75–96. Budapest: EÖKIK.
- Kolláth Anna – Varga István Štefan – Göncz Lajos 2009. *Magyar1 vagy magyar2? Tannyelvválasztás a Muravidéken: Útmutató magyar szülőknek és pedagógusoknak.* Budapest: Magyar Köztársaság Miniszterelnöki Hivatala.
- Kontra Miklós – Szilágyi N. Sándor 2002. A kisebbségeknek van anyanyelvük, de a többségnek nincs? In: Kontra Miklós – Hattyár Helga szerk. *Magyarok és nyelvtörvények,* 3–10. Budapest: Teleki László Alapítvány.
- Lanstyák István 2005. A kétnyelvű oktatás veszélyei Szlovákiában. In: Ring Éva szerk. *Felzárkózás vagy bezárkózás? A többnyelvű oktatás előnyei, veszélyei a kisebbségi közösség életében,* 43–73. Budapest: EÖKIK.
- Lizanec, Petro (Лизанец Петро) 1994. Українська мова в угорськомовних школах Закарпаття. *Acta Hungarica* III: 125–130.
- Macjuk, Galina (Мацюк Галина) 2009. *Прикладна соціолінгвістика. Питання мовної політики.* Львів: Видавничий центр ЛНУ імені Івана Франка.
- Marples, D. R. 2007. *Heroes and villains: creating national history in contemporary Ukraine.* Budapest: Central European University Press.
- Melnyik, Svitlana – Csernicskó István 2010. *Етнічне та мовне розмаїття України. Аналітичний огляд ситуації.* Ужгород: ПоліПрінт.
- Milován Andrea 2002. Az ukrán nyelv oktatása Kárpátalja magyar tannyelvű iskoláiban. *Kisebbségkutatás* 4: 984–989.
- Molnár József – Molnár D. István 2010. A kárpátaljai magyarság népességföldrajzi viszonyai. In: Csernicskó István szerk. *Megtart a szó. Hasznosítható ismeretek a kárpátaljai magyar nyelvhasználatról,* 15–32. Budapest–Beregszász: MTA Magyar Tudományosság Külföldön Elnöki Bizottság – Hodinka Antal Intézet.
- Motilcsak, Mihajlo (Мотильчак Михайло) 2009. Шляхи поліпшення вивчення української мови як державної у загальноосвітніх навчальних закладах області з навчанням мовами національних меншин. In: Герцог Юрій szerk. *Державотворча й об'єднувальна функції української мови: реалії, здобутки, перспективи,* 36–44. Ужгород, Поліграфцентр Ліра.
- Orosz Ildikó 1992. Non scholae, sed vitae... A kárpátaljai magyar anyanyelvű oktatás helyzete 1944 után. In: *Extra Hungariam. A Hatodik Síp antológiája,* 52–63. Budapest–Ungvár: Hatodik Síp.
- Orosz Ildikó 2005. *A magyar nyelvű oktatás helyzete Kárpátalján az ukrán államiság első évtizedében (1989–1999).* Ungvár: PoliPrint.
- Orosz Ildikó 2007. *A függetlenségtől a narancsos forradalomig. A kárpátaljai magyarság helyzete a független Ukrajnában (1991–2005).* Ungvár: PoliPrint.
- Orosz Ildikó – Beregszászi Anikó – Csernicskó István – Bátyi Szilvia 2011. A magyar oktatás Kárpátalján. In: Bartha Csilla – Nádor Orsolya – Péntek János szerk. *Nyelv és oktatás kisebbségben: Kárpát-medencei körkép,* 213–277. Budapest: Tinta Könyvkiadó.

- Kolláth Anna 2005. *Kihívások és megoldások. Gondolatok a szlovéniai Muravidék kétnyelvű oktatásáról.* In: Ring Éva szerk. *Felzárkózás vagy bezárkózás? A többnyelvű oktatás előnyei, veszélyei a kisebbségi közösség életében,* 75–96. Budapest: EÖKIK.
- Kolláth Anna – Varga István Štefan – Göncz Lajos 2009. *Magyar1 vagy magyar2? Tannyelvválasztás a Muravidéken: Útmutató magyar szülőknek és pedagógusoknak.* Budapest: Magyar Köztársaság Miniszterelnöki Hivatala.
- Kontra Miklós – Szilágyi N. Sándor 2002. A kisebbségeknek van anyanyelvük, de a többségnek nincs? In: Kontra Miklós – Hattyár Helga szerk. *Magyarok és nyelvtörvények,* 3–10. Budapest: Teleki László Alapítvány.
- Lanstyák István 2005. A kétnyelvű oktatás veszélyei Szlovákiában. In: Ring Éva szerk. *Felzárkózás vagy bezárkózás? A többnyelvű oktatás előnyei, veszélyei a kisebbségi közösség életében,* 43–73. Budapest: EÖKIK.
- Lizanec, Petro (Лизанец Петро) 1994. Українська мова в угорськомовних школах Закарпаття. *Acta Hungarica* III: 125–130.
- Macjuk, Galina (Мацюк Галина) 2009. *Прикладна соціолінгвістика. Питання мовної політики.* Львів: Видавничий центр ЛНУ імені Івана Франка.
- Marples, D. R. 2007. *Heroes and villains: creating national history in contemporary Ukraine.* Budapest: Central European University Press.
- Melnyik, Svitlana – Csernicskó István 2010. *Етнічне та мовне розмаїття України. Аналітичний огляд ситуації.* Ужгород: ПоліПрінт.
- Milován Andrea 2002. Az ukrán nyelv oktatása Kárpátalja magyar tannyelvű iskoláiban. *Kisebbségkutatás* 4: 984–989.
- Molnár József – Molnár D. István 2010. A kárpátaljai magyarság népességföldrajzi viszonyai. In: Csernicskó István szerk. *Megtart a szó. Hasznosítható ismeretek a kárpátaljai magyar nyelvhasználatról,* 15–32. Budapest–Beregszász: MTA Magyar Tudományosság Külföldön Elnöki Bizottság – Hodinka Antal Intézet.
- Motilcsak, Mihajlo (Мотильчак Михайло) 2009. Шляхи поліпшення вивчення української мови як державної у загальноосвітніх навчальних закладах області з навчанням мовами національних меншин. In: Герцог Юрій szerk. *Державотворча й об'єднувальна функції української мови: реалії, здобутки, перспективи,* 36–44. Ужгород, Поліграфцентр Ліра.
- Orosz Ildikó 1992. Non scholae, sed vitae... A kárpátaljai magyar anyanyelvű oktatás helyzete 1944 után. In: *Extra Hungariam. A Hatodik Síp antológiája,* 52–63. Budapest–Ungvár: Hatodik Síp.
- Orosz Ildikó 2005. *A magyar nyelvű oktatás helyzete Kárpátalján az ukrán államiság első évtizedében (1989–1999).* Ungvár: PoliPrint.
- Orosz Ildikó 2007. *A függetlenségtől a narancsos forradalomig. A kárpátaljai magyarság helyzete a független Ukrajnában (1991–2005).* Ungvár: PoliPrint.
- Orosz Ildikó – Beregszászi Anikó – Csernicskó István – Bátyi Szilvia 2011. A magyar oktatás Kárpátalján. In: Bartha Csilla – Nádor Orsolya – Péntek János szerk. *Nyelv és oktatás kisebbségben: Kárpát-medencei körkép,* 213–277. Budapest: Tinta Könyvkiadó.

- Orosz Ildikó – Csernicskó István 1999. *The Hungarians in Transcarpathia*. Tinta Publishers.
- Phillipson, Robert 2003. *English-Only Europe? Challenging Language Policy*. London: Routledge.
- Phillipson, Robert – Rannut, Mart – Skutnabb-Kangas, Tove 1994. Introduction. In: Tove Skutnabb-Kangas – Robert Phillipson eds. *Linguistic human rights: overcoming linguistic discrimination*, 1–22. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Póhán Katalin (Повхан Катерина) 1999. Державна мова в школах національних меншин. *Українська мова і література в школі* 1999/4: 55–57.
- Póhán Katalin (Повхан Катерина) 2003. Проблеми і перспективи навчання державної мови учнів-угорців. *Українська мова і література в школі* 2003/8: 52–55.
- Reiplik-Horváth Zsuzsanna (Райплик-Горват Жужанна) 2002. Особливості вивчення державної мови у школах з угорською мовою навчання на Закарпатті. In: *Молодь, освіта і культурна самосвідомість*, 177–179. Київ: Видавництво Європейського університету.
- Shamshur, Oleg – Izhevskaya, Tatiana 1994. Multilingual Education as a Factor of Inter-Ethnic Relations: The Case of the Ukraine. *Current Issues in Language in Society*. Vol. 1 (1994). No. 1: 29–39.
- Skutnabb-Kangas, Tove 1984. *Bilingualism or Not – the Education of Minorities*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Skutnabb-Kangas, Tove 1990. *Language, Literacy and Minorities*. London: A Minorities Rights Group Report.
- Skutnabb-Kangas, Tove 1997. *Nyelv, oktatás és a kisebbségek*. Budapest: Teleki László Alapítvány.
- Skutnabb-Kangas, Tove 1998. *Linguistic Genocide in Education, or Worldwide Diversity and Human Rights?* Mahwah, New Jersey, London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Skutnabb-Kangas, Tove 2008. Human Rights and Language Policy in Education. In: *Encyclopedia of Language and Education*, Vol. 1 (Language Policy and Political Issues in Education), 2nd ed. 107–119. New York: Springer.
- Skutnabb-Kangas, Tove – Cummins, Jim 1988. Concluding remarks: Language for empowerment. In: Tove Skutnabb-Kangas – Jim Cummins eds. *Minority Education: From Shame to Struggle*, 390–394. Clevedon–Philadelphia: Multilingual Matters.
- Skutnabb-Kangas, Tove – Dunbar, Robert 2010. *Indigenous Children's Education as Linguistic Genocide and a crime Against Humanity? A Global View*. Geaidnu/Kautokeino: Gáldu Čála, Journal of Indigenous Peoples Rights no. 1/2010.
- Stepanenko, Viktor 2003. Identities and Language Politics in Ukraine: The Challenges of Nation-State Building. In: Farimah Daftary – François Grin eds. *Nation-Building Ethnicity and Language Politics in transition countries*, 109–135. Budapest: Local Government and Public Service Reform Initiative – Open Society Institute.
- Taranenko, Oleksandr (Тараненко Олександр) 2001. Українська мова і сучасна мовна ситуація в Україні. *Мовознавство* 4: 3–19.
- *Új keretstratégia a többnyelvűség ösztönzésére*. Brüsszel: Európai Községek Bizottsága, 2005.
- *Третя доповідь України про виконання Рамкової конвенції Ради Європи про захист прав національних меншин*. Київ, 2009.

- Orosz Ildikó – Csernicskó István 1999. *The Hungarians in Transcarpathia*. Tinta Publishers.
- Phillipson, Robert 2003. *English-Only Europe? Challenging Language Policy*. London: Routledge.
- Phillipson, Robert – Rannut, Mart – Skutnabb-Kangas, Tove 1994. Introduction. In: Tove Skutnabb-Kangas – Robert Phillipson eds. *Linguistic human rights: overcoming linguistic discrimination*, 1–22. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Póhán Katalin (Повхан Катерина) 1999. Державна мова в школах національних меншин. *Українська мова і література в школі* 1999/4: 55–57.
- Póhán Katalin (Повхан Катерина) 2003. Проблеми і перспективи навчання державної мови учнів-угорців. *Українська мова і література в школі* 2003/8: 52–55.
- Reiplik-Horváth Zsuzsanna (Райплик-Горват Жужанна) 2002. Особливості вивчення державної мови у школах з угорською мовою навчання на Закарпатті. In: *Молодь, освіта і культурна самосвідомість*, 177–179. Київ: Видавництво Європейського університету.
- Shamshur, Oleg – Izhevskaya, Tatiana 1994. Multilingual Education as a Factor of Inter-Ethnic Relations: The Case of the Ukraine. *Current Issues in Language in Society*. Vol. 1 (1994). No. 1: 29–39.
- Skutnabb-Kangas, Tove 1984. *Bilingualism or Not – the Education of Minorities*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Skutnabb-Kangas, Tove 1990. *Language, Literacy and Minorities*. London: A Minorities Rights Group Report.
- Skutnabb-Kangas, Tove 1997. *Nyelv, oktatás és a kisebbségek*. Budapest: Teleki László Alapítvány.
- Skutnabb-Kangas, Tove 1998. *Linguistic Genocide in Education, or Worldwide Diversity and Human Rights?* Mahwah, New Jersey, London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Skutnabb-Kangas, Tove 2008. Human Rights and Language Policy in Education. In: *Encyclopedia of Language and Education*, Vol. 1 (Language Policy and Political Issues in Education), 2nd ed. 107–119. New York: Springer.
- Skutnabb-Kangas, Tove – Cummins, Jim 1988. Concluding remarks: Language for empowerment. In: Tove Skutnabb-Kangas – Jim Cummins eds. *Minority Education: From Shame to Struggle*, 390–394. Clevedon–Philadelphia: Multilingual Matters.
- Skutnabb-Kangas, Tove – Dunbar, Robert 2010. *Indigenous Children's Education as Linguistic Genocide and a crime Against Humanity? A Global View*. Geaidnu/Kautokeino: Gáldu Čála, Journal of Indigenous Peoples Rights no. 1/2010.
- Stepanenko, Viktor 2003. Identities and Language Politics in Ukraine: The Challenges of Nation-State Building. In: Farimah Daftary – François Grin eds. *Nation-Building Ethnicity and Language Politics in transition countries*, 109–135. Budapest: Local Government and Public Service Reform Initiative – Open Society Institute.
- Taranenko, Oleksandr (Тараненко Олександр) 2001. Українська мова і сучасна мовна ситуація в Україні. *Мовознавство* 4: 3–19.
- *Új keretstratégia a többnyelvűség ösztönzésére*. Brüsszel: Európai Községek Bizottsága, 2005.
- *Третя доповідь України про виконання Рамкової конвенції Ради Європи про захист прав національних меншин*. Київ, 2009.



a tanárok e-kompetenciái a kétnyelvű iskolákban
e-kompetence učiteljev v dvojezičnih šolah



REPUBLIKA SLOVENIJA
**MINISTRSTVO ZA IZOBRAŽEVANJE,
ZNANOST IN ŠPORT**



Naložba v vašo prihodnost

OPERACIJO DELNO FINANCIRA EVROPSKA UNIJA
Evropski socialni sklad



Zavod
Republike
Slovenije
za šolstvo

A projekt az Európai Unió támogatásával, az Európai Szociális Alap és a Szlovén Köztársaság Oktatási, Tudományos és Sportminisztériuma társfinanszírozásával valósul meg.

*Operacija delno financira Evropska unija iz Evropskega socialnega sklada
ter Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport.*

Madžarščina kot materni jezik

SLOVENŠČINA

DVOJEZIČNA
SREDNJA ŠOLA

Matematika

Zgodovina

DVOJEZIČNA
OSNOVNA ŠOLA

Spoznavanje
okolja

Biologija

Biológia

Természettudomány
és technika

FÖLDRAJZ

KÉTNYELVŰ
ÁLTALÁNOS
ISKOLA

Magyar

mint anyanyelv

Rajz

KÉTNYELVŰ KÖZÉPISKOLA

A projekt az Európai Unió támogatásával, az Európai Szociális Alap és a Szlovén Köztársaság Oktatási, Tudományos és Sportminisztériuma társfinanszírozásával valósul meg.

*Operacija delno financira Evropska unija iz Evropskega socialnega sklada
ter Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport.*