

A nemzetiségi nevelés és oktatás
új kihívásai és lehetőségei

A NEMZETISÉGI NEVELÉS ÉS OKTATÁS ÚJ KIHÍVÁSAI ÉS LEHETŐSÉGEI

*A Gál Ferenc Egyetem rendezésében tartott
IX. Nemzetiségi Konferencia előadásai*

2022.04.27.

**Gerhardus Kiadó
Szeged 2022**

A kiadvány a Nemzetiségi kulturális kezdeményezések 2022. évi költségvetési támogatására kiírt pályázat keretében jelent meg (NKUL-KP-1-2022/2-000489)

Kiadja a
Gál Ferenc Egyetem
Pedagógiai Kar

Felelős kiadó:
Dr. Katona Krisztina

Szerkesztette:
Dr. Szilvássy Orsolya

ISBN 978-615-6531-01-8

TARTALOMJEGYZÉK

<i>Szilvássy Orsolya</i> Előszó	7
<i>Kovács Anikó</i> Tiergestützte Erziehung und deutsche Sprachförderung im Kindergarten . .	9
<i>Roland Mittag</i> Erlebnisorientierter Volkskundeunterricht an der Nationalitätengrundschule von József Implom in Jula.	17
<i>Pappné Polacsek Orsolya</i> Gedichte im Deutschunterricht in der Grundschule	22
<i>Maria Nagy</i> Die Vor- und Nachteile des digitalen Unterrichts während der Coronazeit	31
<i>Szilvássy Orsolya</i> Lesecke im Kindergarten. Das Bilderbuch als komplexes Mittel der sprachlichen und kognitiven Förderung im Vorschulalter	37
<i>Anca Stan</i> Metoda modelării figurative și cromatice în predarea substantivului și a părților de vorbire ce se acordă cu acesta, în vederea dezvoltării competenței de comunicare în limba română a elevilor din școlile de naționalitate română din Ungaria.	45
<i>Eva Sabău</i> Școala și Biserica Stâlpi și temelie în formarea personalității, pentru depășirea crizei spirituale în care se zbate omul modern	55
<i>Olteanu Lucián Liviusz</i> Optimizarea procesului decizional în alegerea vocației	62
<i>Birescu Mihaela</i> “E nevoie de un sat, pentru a crește un copil”	73



Fűrész-Balázs Annamária

Egy régi-új történet a dorogi szlovákságról:

Kovács Lajos *A dorogi szlovákok története* 82

Erika Zemenová Palecková

Možnosti rozvoja žiakov dyslexie vo výchove slovenského

jazyka pomocou Metodických obrázkov I.-II. 87

Képmelléklet 92

ELŐSZÓ

Magyarország a honfoglalás óta eltelt évszázadok során a Kárpát-medencébe érkezett és a magyarság által befogadott nemzetiségi közösségeknek is otthona, több, mint ezer éve hazája kisebbségi népcsoportoknak. A mai Magyarország területén tizenhárom nemzetiség képviselteti magát: a bolgár, a görög, a horvát, a lengyel, a német, az örmény, a roma, a román, a ruszin, a szerb, a szlovák, a szlovén és az ukrán nemzetiség a magyar politikai közösség részei. A történelmileg létrejött és kisebbségi helyzetben lévő nemzetiségi közösségeket saját nyelvük, kultúrájuk és hagyományaik különböztetik meg más népcsoportoktól, valamint olyan összetartozás-tudat jellemzi, amely egyben ösztönzi is a közösségi érdekek védelmét, a kultúra és anyanyelv megőrzésére irányuló kezdeményezéseiket.

A nemzetiségek jogairól szóló 2011. évi CLXXIX. törvény értelmében a nemzetiségi közösség tagjainak joga van részt venni anyanyelvű köznevelésben, oktatásban és művelődésben, a magyar állam kötelezettséget vállal a nemzetiségi anyanyelv elsajátítását lehetővé tevő nevelési és oktatási intézmények támogatására, amelyek szerepe a nemzetiségi identitástudat megőrzésében is meghatározó. A Gál Ferenc Egyetem Pedagógiai Karán, illetve jogelődintézményeiben 1959-óta megszakítás nélkül folyik nemzetiségi pedagógusok képzése, hozzájárulásunk a nemzetiégi köznevelés működéséhez több évtizedre nyúlik vissza. Jelenleg a Szeged-Csanád egyházmegye fenntartásában álló egyetemen két alapszak, az óvó- és a tanítóképzés egészül ki négy nemzetiségi szakiránnyal, ami a hazai nemzetiségi pedagógusképzés területén meghatározó tényezővé teszi intézményünket. A képzésünk célkitűzése, hogy a német, román, szlovák és roma nemzetiségi szakokon nappali vagy levelező tagozaton tanulmányaikat folytató hallgatóink képesek legyenek későbbi oktató-nevelő munkájukban tudatosan és elkötelezetten megvalósítani a nemzetiségi nyelv, kultúra és identitás megőrzéséhez szükséges pedagógiai feladatokat. Kitüntetett célunk az is, hogy a nemzetiségi felsőoktatás szereplői – különös tekintettel a hallgatókra és oktatókra – élő kapcsolatokkal rendelkezzenek a nemzetiségi szervezetekkel, közösségekkel és maguk is aktívan keressék a közös utakat, így erősítve azokat a kapcsolati hálókat, amelyek nélkül a kisebbségi helyzetben lévő közösségek és kultúrák nem maradhatnának fenn.

Ezeknek a céloknak az elérését segíti a szarvasi Pedagógiai Karon immár hagyománnyá vált, évente megrendezett nemzetiségi konferencia, amely megfelelő keretet biztosít arra, hogy a nemzetiségi közélet, oktatás aktuális kérdéseit a résztvevők megvitassák, szakmai álláspontokról egyeztessenek, tapasztalatokat cseréljenek. Az eddigi konferenciák során is termékeny párbeszéd alakult ki a konferencia résztvevői, országos és regionális nemzetiségi politikusok, oktatási szakemberek, kutatók, nemzetiségi tanítók, óvodapedagógusok és nemzetiségi pedagógushallgatók között.

Az idén tavasszal „A nemzetiségi nevelés és oktatás új kihívásai és lehetőségei”

címmel megrendezett konferencián, melynek fővédnöke dr. Kiss-Rigó László szegedcsanádi püspök volt, a nyitó előadást Ritter Imre, a magyarországi nemzetiségek bizottságának elnöke, országgyűlési képviselő tartotta a *Nemzetiségi pedagógusképzés helyzete a felsőoktatásban* címmel, hangsúlyozva azt, hogy a minőségi nemzetiségi pedagógusképzés kulcsszerepet játszik a nemzetiségek életében és megmaradásában. Az előadó egyben előre is vetítette a nemzetiségi pedagógusképzést érintő változásokat, a Képzési és Kimeneti Követelmények azóta életbe is lépett módosítását, amely éppen minőségi megfontolások mentén a német nemzetiségi szakok esetében a német nyelvű oktatás arányát jelentősen megnövelte.

A konferencia a plenáris ülés után német, román, szlovák szekciókban már nemzetiségi nyelveken folytatódott, ahol a szakmai csoportok az adott közösséget érintő nevelési és oktatási kérdéseket vitatták meg, az előadók új, nemzetiségi vonatkozású publikációkra, tankönyvekre, módszertani megközelítésekre hívták fel a figyelmet, illetve mutattak be kipróbált és korszerű gyakorlatokat. Szóba kerültek olyan kihívások, mint a pandémia idején alkalmazott távoktatás, vagy a pedagóguspálya iránti gyengülő érdeklődés és olyan lehetőségek is, mint az élményközpontú kultúráközvetítés, illetve a komplex képességfejlesztés kérdésköre.

A jelen kötet hagyományinkhoz híven a szekcióelőadásokat adja közre. Az írott változat a baráti légkört ugyan nem képes közvetíteni, viszont térben és időben is kitágítva a konferencia korlátozott kereteit lehetőséget nyújt arra, hogy az elhangzott anyagokat képzési, továbbképzési és kutatási célból hosszabb távon is felhasználjuk. Ez alkalommal azonban a hagyományokat nemcsak őrizzük, de némileg változtatunk is rajtuk: a nemzetiségi képzést is elérő új kihívásokra válaszul az olvasóknak most egy fenntartható, a modern tudományos kutatási tevékenységet jobban támogató, könnyen elérhető és kezelhető digitális kiadványt kínálunk, bízva abban, hogy a német, román és szlovák nyelvű tanulmányok egyaránt hasznára válnak a témák iránt érdeklődő diákoknak és pedagógusoknak.

Szilvássy Orsolya

Kovács Anikó
Kastanien Kindergarten, Sankt Martin
Szigetszentmártoni Gesztenyés Óvoda

TIERGESTÜTZTE ERZIEHUNG UND DEUTSCHE SPRACHFÖRDERUNG IM KINDERGARTEN

Der Erwerb einer Fremdsprache ist in jedem Alter eine Herausforderung. Besonders die Gestaltung des Lernangebotes für Kinder im Kindergarten- und Vorschulalter im Bereich Fremdsprachenlernen erfordert Kreativität, unterschiedliche methodische Herangehensweisen und Mut, neue Wege zu gehen. Tiergestützte Pädagogik bietet positive Erlebnisse durch Interaktionen mit Tieren, die ermöglichen, zwanglos und ohne jeden Leistungsdruck mit der deutschen Sprache in Berührung zu kommen.

Állatasszisztált pedagógia és német nyelvi fejlesztés az óvodában

Egy idegen nyelv elsajátítása minden életkorban kihívást jelent. Különösen az óvodás korú gyermekek idegennyelvi nevelése igényel kreativitást, sokszínű módszertani megközelítést és bátorságot, járatlan, még új utakra lépni. Az állatasszisztált pedagógia, az állatokkal való interakción keresztül olyan pozitív élményeket nyújthat, amelyek lehetővé teszik a német nyelvvel való kötetlen és teljesítménykényszer nélküli ismerkedést.

MENSCHEN BRAUCHEN TIERE

Die positive, therapeutische Wirkung von Tieren auf den Menschen wurde schon in frühester Menschheitsgeschichte erkannt. Bereits im 8. Jahrhundert wurden in Belgien Tiere bewusst für therapeutische Zwecke in einer Einrichtung für Geistesranke angewendet. Jedoch wurde dieser Wissenschaftszweig jahrhundertlang belächelt, zur Seite geschoben oder gar als „Schmusetherapie“ bezeichnet. „Die positive, fördernde und oftmals heilsame Wirkung von Tieren auf Menschen allgemein, auf Menschen mit Störungen und Beeinträchtigungen im Besonderen, steht inzwischen außer Frage“ (Vernooij, Schneider et al., 2018, XIV) Es ist nachgewiesen, dass die bloße Anwesenheit eines Tieres den Puls und Blutdruck senken, den Kreislauf regulieren und die Stimmung aufhellen kann. Das ruhige Atmen, der Geruch des Tieres und die taktilen Reize sprechen verschiedene Sinne an und wirken zusätzlich beruhigend auf das Nervensystem des Menschen aus.

TIERGESTÜTZTE INTERVENTIONEN

Diese Erkenntnis dient als Grundlage für die im angloamerikanischen Raum weit verbreiteten Einsätze von Tieren, die sogenannten tiergestützten Interventionen, denen seit geraumer Zeit auch im europäischen Raum immer mehr Beachtung geschenkt wird. Es gibt unterschiedliche Fachbegriffe, welche diese Art von Arbeit mit Tieren beschreiben, jedoch existiert im deutschen Sprachraum keine einheitliche Terminologie. Im Wesentlichen findet man folgende Bezeichnungen im Zusammenhang mit tiergestützten Interventionen (Vernooij, Schneider et al., 2018).

Tiergestützte Aktivität (TGA)

Die tiergestützte Aktivität ist die erste Stufe der Arbeit mit Tieren. Sie bedeutet Interaktionen mit Tieren und Menschen zur Verbesserung deren Wohlbefindens. Die wird von Personen meist ohne pädagogische oder therapeutische Ausbildung mit dem eigenen Tier durchgeführt. Einsatzmöglichkeiten sehen unter anderem Besuche in Altenheimen vor.

Tiergestützte Förderung (TGF)

Unter tiergestützte Förderung versteht man Interaktionen im Zusammenhang mit Tieren, welche auf Basis eines Förderplans durchgeführt werden. Ziel ist die vorhandenen Ressourcen des Menschen zu stärken und unzulänglich ausgebildete Fähigkeiten zu verbessern. Solche Settings werden von unterschiedlich qualifizierten Personen im pädagogischen oder therapeutischen Bereich durchgeführt. Das Tier ist speziell für solche Einsätze ausgebildet.

Tiergestützte Pädagogik (TGP)

Unter TGP versteht man Interaktionen im Zusammenhang mit Tieren, die auf Basis konkreter Zielvorgaben Lernprozesse initiieren. Nach einer Definition von Vernooij und Schneider habe TGP das Ziel, vorhandene Ressourcen des Kindes, zu stärken, weniger gut ausgebildete Fähigkeiten – insbesondere im emotionalen und sozialen Bereich – zu fördern und zu unterstützen sowie die Kompetenzen eines Kindes insgesamt zu verbessern (Vernooij, Schneider et al., 2018). Die Einsätze werden von Personen im pädagogischen Bereich durchgeführt, mit Hilfe von Tieren. Es ist zu beobachten, dass Schulen und auch Kindergärten zunehmend die Vorteile und Möglichkeiten dieser Methode erkennen und integrieren sie in den Alltag der Einrichtung. Eingesetzt werden Haus- und Nutztiere, Fische, Schnecken, Reptilien und sogar Insekten. Hausaufgabenbetreuung mit Hund, Lesenachhilfe mit Katze und Fremdsprachenunterricht mit Schnecken liegen voll im Trend.

Tiergestützte Therapie (TGT)

Die speziellste Form der Interaktionen mit Tieren. Um bestimmte Therapieziele erreichen zu können, wird auf Basis einer sorgfältigen Situation- und Problemana-

lyse der Therapieplan erstellt. Die Therapie kann sowohl bei physischen als auch bei psychischen Schwierigkeiten eingesetzt werden z. B.: Angststörungen, depressive Verstimmungen, Mobilisation im Falle der Unbeweglichkeit oder Schulung der Körperwahrnehmung nach einem Unfall. Durchgeführt wird diese Art der tiergestützten Interaktion von therapeutisch qualifizierten Personen in regelmäßigen geplanten Sitzungen zu festgelegten Zeiten über einen längeren Zeitraum.

DAS KONZEPT DER DU-EVIDENZ

Um die Wirkungen der tiergestützten Verfahren verstehen zu können, wird auf eine grundlegende Theorie zu Mensch-Tier Beziehung zurückgegriffen. Das vom Karl Bühler entwickelte Konzept der Du-Evidenz ist der Basis aller tiergestützte Interventionen.

„Mit Du-Evidenz bezeichnet man die Tatsache, dass zwischen Menschen und höheren Tieren Beziehungen möglich sind, die denen entsprechen, die Menschen unter sich bzw. Tiere unter sich kennen.“ (Greiffenhagen et al.,1991,26) Darunter versteht man, dass der Mensch vor allem sozial lebenden Tiere, die ähnliche emotionale und soziale Grundbedürfnisse besitzen, als Individuum wahrnimmt und respektiert. Ihr Tun, ihre Handlung, ihren Ausdrucksformen sind mit den von Menschen vergleichbar und verstehbar. Diese Identifikationsmöglichkeit oder Vermenschlichung macht das Tier zum Partner, Weggefährten, gar zum Familienmitglied und zeichnet es als geeigneten Co-Therapeut aus.

KINDER BRAUCHEN TIERE

Kinder fühlen sich zu Tieren besonders nahe, die machen ein wichtiges Teil kindlicher Lieblingswelt aus. Sie lieben den Kontakt zu den Tieren, suchen Erlebnisse mit ihnen und reden gerne darüber. Genau an diesem Punkt setzt tiergestützte Pädagogik an. Die Begeisterung und Faszination wirken motivierend auf die Kinder, da in der Regel die Belohnung für ihre Leistung die Interaktion mit dem Tier ist, was positive Emotionen auslöst. Diese Erfahrungen und Erlebnisse wiederum unterstützen einen natürlichen und ganzheitlichen Lernprozess, ganz ohne Zwänge und durchorganisiertes Bildungssystem. (Schwarzkopf, Olbrich et al. 2003,256)

Es ist nachgewiesen, dass Tiere in Kindergruppen eine positivere Atmosphäre und bessere Stimmung unter den Kindern schaffen, den Lärmpegel senken, erhöhte Konzentration und Motivation bewirken und für gesteigertes Selbstvertrauen sorgen. Die Präsenz eines Tieres schult die Beobachtungsfähigkeit, das Gedächtnis, das Sprachvermögen, das soziale Bindungsverhalten, die Feinfühligkeit und regt die kognitive Entwicklung an. Kinder, die mit Haustieren aufwachsen dürfen, sind in der Regel empathischer und emotional reifer als Gleichaltrigen, mit besserer sozialer Integrations- und Konfliktfähigkeit. (Weissbuch et al.,2003,2)

TIERBESUCHE IM KINDERGARTEN

Der Erfolg der tiergestützten Pädagogik liegt in der Sicherung der Rahmenbedingungen, in der Wahl geeigneter Tierarten und Methoden im Hinblick auf die Erreichung des gesetzten Zieles. Folgende Punkte –fokussiert auf hundgestützte Angebote – sollten vor jedem Setting überdacht und geplant werden.

Pädagogische Zielsetzung

Vor jedem Einsatz ist es zu klären, was das Angebot mit dem jeweiligen Tier bewirken soll. Die Interaktion mit Tieren initiiert selbstverständlich ein komplexer Lernprozess, jedoch ist es wichtig, Prioritäten zu setzen, um den didaktischen Aspekt nicht zu verlieren. Was möchte man erreichen? Möchte man neuen Lernstoff Mithilfe vom Tier übermitteln oder bereits erlerntes auf Basis positivem-emotionalen Ebene festigen? Soll der Einsatz helfen, Probleme in der Gruppe aufzugreifen und behandeln? Die Ziele sollten immer unter Berücksichtigung der Möglichkeiten, Begebenheiten, Alter der Kindergruppe, Zahl der Teilnehmer etc. gesetzt werden.

Personalbedarf

Das Optimum ist, wenn das Angebot von mindestens drei Personen unterstützt wird. Hundeführer/in: eine solide ausgebildete Fachkraft in Team mit einem für speziell solche Einsätze trainierten Hund ist die Grundvoraussetzung für ein jedes Angebotes. Eine Liste von in Ungarn offiziell anerkannten Hundeführer und ihren zertifizierten Hunden führt der Verband „MATESZE“.

Tiergestützt arbeitende Fachkraft: In der ersten Linie liegt es in ihrer Verantwortung, das gesetzte pädagogische Ziel durch methodisch-didaktisch gut fundierten Übungen und Aufgaben durchzusetzen unter Sicherung und Berücksichtigung die Sicherheit und Wohlempfinden der Kinder. Um diese Anforderungen und Erwartungen, die an den Pädagogen herangetragen werden, erfüllen zu können, ist eine Zusatzqualifikation unerlässlich, doch existieren hierzu bislang keine verbindlichen Vorgaben. Assistent/in: Eine dritte Person als Assistent/in kann maßgeblich zum Erfolg des Angebotes beitragen, indem sie hilft es vorzubereiten und zu koordinieren.

Materialbedarf

Vor jedem Angebot ist es zu prüfen, ob alle Materialien vorhanden und im geeigneten Zustand sind. Erfahrungsgemäß braucht man nur wenig Hilfsmittel, da die Aufmerksamkeit der Kinder bereits aufgesplittet ist. Hier gilt das Motto, weniger ist mehr!

Die Aufgaben und Übungen

Generell lassen sich alle Spiele und Aufgaben so abwandeln, dass der Hund dabei

mitwirken kann. Beim Parcourslaufen kann der Hund neben dem Kind mitlaufen oder mit ihm wetteifern, beim XXL-Brettspiel kann er mit einem Schaumstoffwürfel würfeln etc. Während der Planung sollte man nicht nur die Fähigkeiten und Fertigkeiten der Kindergruppe, sondern auch die vom Hund berücksichtigen. Kann der Hund einen Korb tragen, über eine Turnbank laufen, lässt er zu, dass die Kinder ihm Klamotten anziehen, ihn an der Leine führen etc.? Eine Rücksprache mit der Hundeführerin ist unbedingt noch vor dem Setting erforderlich!

Ort und Dauer

Bei der Auswahl des Ortes vom Angebot ist es nicht nur auf die Sicherheit, sondern auch auf das Wohlbefinden von den Kindern und vom Hund zu achten. Zum Beispiel im Sommer, wenn es heiß ist, könnte es eine gute Idee sein, das Setting draußen auf dem Hof abzuhalten, muss aber unbedingt überprüft werden, ob der Boden nicht zu heiß für die Hundepfoten ist. Des Weiteren ist enorm wichtig, dass sowohl die Kinder als auch der Hund genug Platz haben. Sie müssen die Möglichkeit bekommen, sich von der Gruppe zurückzuziehen, um sich auszuruhen oder die Geschehnisse von der Ferne beobachten zu können.

Tiergestützte Interventionen verlangen enormen psychischen und physischen Einsatz sowohl vom Kind als auch vom Hund, daher ist es wichtig, dass diese nicht länger als 30 Minuten am Stück dauern.

Wahl des Tieres

Die physischen und charakterlichen Eigenschaften des Hundes (Größe, Erscheinungsbild, Temperament, Belastbarkeit, Fähigkeiten, Fertigkeiten, Ausbildung etc.) sind ausschlaggebend, daher ist es vor jedem Einsatz zu überlegen, welche davon der Hund mitbringen soll, um das gesetzte Ziel erreichen zu können. Wenn der Hund ein Bewegungsangebot unterstützen soll, wäre eine kleinwüchsige Rasse oder ein alter Hund wegen der Verletzungsgefahr eher ungeeignet. Hingegen, wenn es in der Gruppe ruhig zugehen soll, zum Beispiel im Falle Aufarbeitung sozial sensibler Themen (Krieg, Krankheit, Gruppeninterne Spannungen, Mobbing), wären sie die richtige Wahl.

Gesetzliche Vorschriften

Das wichtigste ist es, die Zulassungszertifikate vom Hundeführer und vom Hund zu prüfen und eine Kopie auch vom Impfpass für die hauseigene Unterlagen zu hinterlegen. Für die Gesundheit und Eignung vom Hund ist der Besitzer (Muss nicht der Hundeführer selbst sein!) und der Verein verantwortlich. Diese Dokumente sollten von den Eltern der Kinder jederzeit greifbar und einsehbar sein! Ebenso fundamental, dass die ausgefüllte und von den Eltern unterzeichnete Einverständniserklärung unbedingt noch vor dem geplanten Angebot vorliegt. Das Formular dient auch dazu, Allergien und eventuelle Ängste/ spezielle Bedürfnisse der Kinder aufzuklären. Da

solche Angebote gerne bildlich festgehalten werden, ist es zu empfehlen, eine Datenschutzerklärung ausfüllen zu lassen mit den genauen Angaben in welcher Form und Medium die Fotos veröffentlicht werden dürfen. Obwohl der Hund nur gelegentlich das Kindergartengebäude betritt, ist es auf jeden Fall ratsam, einen Hygieneplan zu entwerfen. Der muss die Zugangsbeschränkungen für das Tier und die Auflistung der Maßnahmen beinhalten, die getroffen werden, um Zoonosen zu vermeiden. Überdies einen Reinigungs- und Hygieneplan, mit den genauen Angaben, welche Reinigungsarbeiten nach dem Besuch des Hundes durchgeführt werden.

DEUTSCHE SPRACHFÖRDERUNG MITHILFE VON TGP

Tiergestützten Angebote im Bereich DaF im Kindergarten, eröffnen zahlreiche Möglichkeiten und Situationen, die die deutsche Sprache auf spielerische, kreative Art und Weise den Vorschülern näherbringen können. Sowohl die Vokabeln als auch grammatische Strukturen üben sich leichter mit der Unterstützung von einem freundlichen Fellnasen.

Bei der Planung der Settings muss man vor Augen halten, dass Vorschulkinder sich dank ihrer natürlichen Neugier und starke Bindung zur Tierwelt zwar leicht animieren lassen, sind aber schnell gelangweilt und abgelenkt. Sie brauchen kurze, unterhaltsame, abwechslungsreiche Aufgaben, an den sich möglichst viele Kinder gleichzeitig beteiligen können. Lange Wartezeiten verursachen Unruhe in der Gruppe und die gute Stimmung droht zu kippen. Der Teilnehmerzahl soll 12 Personen nicht überschreiten.

Folgende Aktivitäten sind des Öfteren in der Praxis im Kastanien Kindergarten Sankt-Martin/ Szigetszentmártoni Gesztenyés Óvoda erprobt, sozusagen „kindersicher“. Nutzen Sie sie als Anregung, als Starthilfe und formen Sie nach Ihren Vorlieben, Wünsche und Möglichkeiten um!

Wir kaufen ein!

Thema: Obst und Gemüse im Herbst

Bildungsbereich: DaF

Materialbedarf: bunte Bildkarten, Einkaufsliste mit Abbildungen von Obst und Gemüse, Korb, Tisch

Ziel: erlernen neue Begriffe oder Wiederholung

Ablauf: Gut sichtbar verteilen wir die Bildkarten auf einem Tisch, was den Verkaufstand darstellt. Die Kinder und der Hund versammeln sich am anderen Ende des Raumes. Die Kinder gehen paarweise „einkaufen“: Ein Kind wählt eine Obst- oder Gemüsesorte von der Einkaufsliste. Die Erzieherin benennt dies laut und deutlich z. B.: die Pflaume. Jetzt laufen die zwei Kinder und der Hund (wird von der Hundeführerin geführt) mit einem Körbchen im Maul zum Verkaufstand, suchen sich die zum Begriff passenden Abbildung aus, legen die Karte in den Korb und laufen zurück. Bei

der Erzieherin angekommen geben sie die Karte ab und wiederholen allein oder Mithilfe der Erzieherin das neue Wort. Die Kinder werden sich garantiert an den Namen der Obst-/Gemüsesorte erinnern, die sie mit dem Hund zusammen „gekauft“ haben.

Wir ziehen uns an!

Thema: Kleidungsstücke im Winter

Bildungsbereich: DaF

Materialbedarf: Kleidungsstücke

Ziel: Festigung des Wortschatzes, Wiederholung

Ablauf: Im Optimalfall kennen die Kinder schon die Namen von den Kleidungsstücken, aber das Spiel eignet sich auch als Einführung neuer Begriffe. Die Kinder sitzen im Kreis, in der Mitte liegt der Hund. Die Erzieherin hebt ein Kleidungsstück hoch und fragt: „Was ist es?“ Wer die Antwort kennt, meldet sich. Wer aufgerufen wird, benennt das Kleidungsstück laut. Als Belohnung darf das Kind dem Hund das Kleidungsstück anziehen. Das Spiel ist äußerst amüsant, die Kinder lieben es, den Hund anzukleiden.

Es kann immer passieren, dass das geplante Angebot aus verschiedenen Gründen unterbrochen oder abgeändert werden muss (es kommt bei den Kindern schlecht an, sie werden müde oder unruhig, Materialien/Personal fehlen etc.). Es ist ratsam, für solche Fälle „Joker Karten“ parat zu haben. Anbei finden Sie Spiele, die die Gruppe im Falle solchen Pannen bei Laune halten.

Ringelreih'

Materialbedarf: keine

Ziel: Entspannung, Lockerung der Stimmung

Ablauf: Die Kinder laufen im Kreis herum und singen das Lied „Ringelreih““. Der Hund macht immer vor was die Kinder nachahmen müssen. z. B.:

„Ringelreih, ringelreih, wir sind viele Kinderlein und machen alle so“ ...

[der Hund hüpf, winkt, rollt auf dem Boden etc.]

Die Kinder imitieren die Bewegung und das Lied geht weiter:

„Wir hüpfen, hüpfen, trallalalala! Wir hüpfen, hüpfen, trallalalala!“

Das Spiel kommt immer sehr gut an. Die Kinder finden die verkehrte Situation in dem der Hund die Kommandos gibt urkomisch und sind mit vollem Elan dabei.

Hütchenspiel

Materialbedarf: 3 Becher, Hundeleckerli

Ziel: Entspannung, Lockerung der Stimmung

Ablauf: Das knifflige Konzentrationsspiel, beim dem der Hund und das Kind miteinander wetteifern. Die Hundeführerin legt ein Leckerlistück unter einem Becher und mischt die gründlich durch. Die Spieler müssen erraten, unter welchem Becher

das Leckerli versteckt ist. Die Hunde können es mühelos mit den Kindern aufnehmen, dank ihren ausgezeichneten Geruchssinn. Dieser „Superkraft“ fasziniert alle Teilnehmer und weckt ihren Ehrgeiz.

ALLER ANFANG IST ...GAR NICHT SO SCHWER!

Die Entwicklungen der letzten Jahre geben Anlass zu der Hoffnung, dass auch in Ungarn die von tiergestützten Interventionen gebotenen vielfältigen Möglichkeiten und Chancen Anerkennung finden und in der Praxis umgesetzt werden. In den Medien und auch in der Fachliteratur findet man vermehrt Informationen und Hilfsmaterial, zudem gibt es mittlerweile landesweit Fachleute und auch Hochschulen die eine gut fundierte Ausbildung anbieten. Seien Sie mutig, wagen Sie den Schritt herauszufinden wie TGI Ihr Unterricht bereichern kann!

QUELLENVERZEICHNIS

- Guttman, G., (1983) Einfluss der Heimtierhaltung auf die nonverbale Kommunikation und die soziale Kompetenz bei Kindern. In: IEMT Hrsg. unter dem Patronat der Österreichischen Akademie der Wissenschaften, Die Mensch-Tier-Beziehung, Institut für interdisziplinäre Erforschung der Mensch-Tier-Beziehung, Wien.
- Greiffenhagen, S., (1991). Tiere als Therapie – Neue Wege in Erziehung und Heilung, Droemer Knauer
- Schwarzkopf, A., Olbrich, E.: Lernen mit Tieren. In prof.dr.Olbrich, E., dr.Otterstedt, C. (2003) Menschen brauchen Tiere: Grundlagen und Praxis der tiergestützten Pädagogik und Therapie, Kosmos Verlag
- Vernooij, M.A., Schneider, S. (2018) Handbuch der Tiergestützten Intervention: Grundlagen–Konzepte–Praxisfelder, Quelle und Meyer Verlag
- Von der Bedeutung des Kontakts mit Tieren für die emotionale, soziale und kognitive Entwicklung von Kindern. In: Weissbuch Ausgabe 1/2003, IEMT Die Mensch-Tier-Beziehung, Institut für interdisziplinäre Erforschung der Mensch-Tier-Beziehung Schweiz, https://iemt.ch/wp-content/uploads/2021/02/d_weissbuch_1_2003_deutsch.pdf

Roland Mittag
Nationalitätengrundschule von József Implom, Julia
Implom József Általános Iskola, Gyula

ERLEBNISORIENTIERTER VOLKSKUNDEUNTERRICHT AN DER NATIONALITÄTENGRUNDSCHULE VON JÓZSEF IMPLOM IN JULA

In meinem Artikel befasse ich mit den Anwendungsmöglichkeiten des erlebnisorientierten Unterrichts in dem Fach Volkskunde. Ich stelle die Feste im Jahreskreis im Mittelpunkt des Themas, und im Artikel zeige ich, dass nicht nur das Lehrbuch, sondern auch andere Materialien und Mittel in den Stunden verwendet werden können. Ich versuche die Kinder auch durch Gemeinschaftsspiele und die dazugehörigen Bildkärtchen zu motivieren, außerdem nehmen wir regelmäßig an den Veranstaltungen der ungarndeutschen Gemeinschaft teil, die den Unterricht mit vielen Erlebnissen bereichern und so die Wirksamkeit der Traditionspflege steigern.

Élményszerű német népismeret-oktatás a gyulai Implom József Általános Iskolában

Az élménypedagógia alkalmazási lehetőségeivel foglalkozom a népismeret tantárgy területén. Az ünnepeket állítom a középpontba és a cikkben bemutatom, hogy nemcsak a tankönyv, hanem más anyagok és eszközök is felhasználhatók a tanórákon. A gyerekeket társasjátékokkal és a hozzájuk tartozó képkártyákkal is igyekszem motiválni. Emellett rendszeresen részt veszünk a magyarországi német közösségek rendezvényein, amelyek sok élménnyel gazdagítják a tanórákat, így növelve a hagyományápolás hatékonyságát.

„Die Erlebnispädagogik als eine alternative Unterrichtsform, hat als übergeordnetes Ziel die Entwicklung und Festigung der jeweiligen Persönlichkeit und deren sozialen Fähigkeiten sowie die Erkenntnis der Bedeutung einer funktionierenden und intakten Natur und Umwelt für die eigene Person und für das gesellschaftliche Miteinander zum Inhalt.“¹

Diese Ansicht versuche ich in meinem Unterricht an der Nationalitätengrundschule von József Implom einfließen zu lassen, indem ich bei der Aufarbeitung der volkskundlichen Themen nicht nur das Lehrbuch, sondern auch andere Materialien des täglichen Lebens von zuhause mitnehme bzw. mitnehmen lasse und verwende. Auch ist dieser Zugang sehr hilfreich, wenn es um die weitere Aufarbeitung im Zuge von Projekten geht.

Als Anhaltspunkt im Schuljahr dienen mir die Feste im Jahreskreis, die ich immer wieder in den Mittelpunkt stelle, seien es Traditionen, Wetterprognosen oder auch

¹ Seeger, Richard: Erlebnisorientiertes Lernen in Schule und Erwachsenenbildung. Die Waldpädagogik. <https://www.grin.com/document/14176>

nur Reime und Gedichte. Dabei sind mir auch die kleinen Feste wichtig, da diese weniger bekannt sind, aber das Jahr komplett machen. Dabei helfen mir Gemeinschaftsspiele und die dazugehörigen Bildkärtchen. Diese lassen sich sehr gut für den Unterricht verwenden.

Gleich am Anfang des Schuljahres beschäftigten wir uns mit den wenigen Feierlichkeiten im Sommer. So stand am **15. August Mariä Himmelfahrt** auf dem Programm, weshalb ich den Kindern Kräutersträußchen von diesem Fest mitnahm, die sie dann riechen, bestimmen und abzeichnen konnten.



Den **Martinstag** am **11. November** begangen wir dieses Jahr mit einem Martinsspiel, bei dem die komplette Klasse mitspielen durfte. So waren manche Blinde, Hungernde, Bettler oder auch Gänse.

Vor dem **4. Dezember** bitte ich die Schüler immer für den **Barbaratag** Zweige von Apfel- oder Kirschbäumen bzw. von Forsythien mitzunehmen, damit dann diese als Anschauungsmaterial im Unterricht dienen. Natürlich besprechen wir auch die Legende und gehen auf die Schutzfunktion dieser Heiligen für Bergleute und Maurer ein.



Auch im Unterricht bereiten wir uns auf **Weihnachten** vor, indem wir die Kerzen des **Adventkranzes** anzünden und dabei das schöne Lied „Wir sagen euch an den lieben Advent“ singen. Kurz vor Weihnachten verzieren wir dann Lebkuchen und räuchern mit Räucherwerk, wie es bei den Ungarndeutschen Brauch war. Natürlich darf auch das Bleigießen bzw. Wachsgießen nicht fehlen, damit auch wir unsere Zukunft schon im Voraus erfahren. Nachdem in unserer Schule viele Jahre hindurch der Brauch des Bethlehemspiels praktiziert wurde, gingen wir dieses Jahr von Klasse zu Klasse, spielten das Dreikönigsspiel und brachten den Hausseggen auch zu den anderen Schülern.





Nahmen wir sonst immer am Faschingsbegraben in Jula teil, besuchten wir dieses Jahr die Deutsche Selbstverwaltung von Elek und nahmen an ihrem traditionellen Faschingsumzug teil. Dabei konnten die Schüler alles hautnah miterleben und sehen, wovon sie zuvor im Unterricht gehört hatten, sei es Hansl und Kredl oder auch die Spieße für die Faschingskrapfen. Natürlich durften auch Bär und Dornröschen nicht fehlen. Als Nachbereitung fertigten wir lustige Büchlein an und machten auch ein Plakat.



Beim anschließenden Rundgang durch Elek konnten wir die Kirche, verschiedene Denkmäler und auch das Heimatmuseum von Elek besuchen, wo wir vieles aus dem Lehrbuch schon kannten, hier aber angreifen und ausprobieren konnten.



Zu **Ostern** veranstalteten wir Osterspiele wie Eiertitschen, Eierverstecken, Eierpusten, Eierpecken, Ei im Salz, Eierdieb und Eierrollen, bei denen die Schüler viel Spaß hatten und neue Traditionen rund um das Osterfest erleben konnten.

Mit einer anderen Klasse versuchten wir uns im Eierausblasen und Eierbemalen. Von den Eiern machte ich für jedes Kind eine Eierspeise. Das gefiel ihnen sichtbar gut.

Ein anderes Thema – besonders in der 5. Schulstufe – war das ungarndeutsche Dorf. Dieses Thema ist eigentlich ein schwieriges für die Kinder im Komitat Békés, weil es hier keine derartigen im Lehrbuch beschriebenen ungarndeutschen Dörfer gibt. So er-

kundeten wir an einem Vormittag einfach unsere eigene Stadt, wobei wir die Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen der Deutschstadt Julas und einem ungarndeutschen Dorf ermittelten. Unser Weg führte uns beim Wegkreuz vorbei über die ehemalige Brücke hinein auf den Hauptplatz der damaligen eigenständigen Stadt, wo wir auch leicht Kirche, Rathaus, Wirtshaus und Schule. Schnell fiel es den Schülern auf, dass anstatt der sonst üblichen Dreifaltigkeitssäule ein Steinkreuz vor der Kirche stand. Und ein Pfarrhaus suchten wir vergebens, teilten sich doch Ungarisch-Jula und Deutsch-Jula einen gemeinsamen Pfarrer. Auf den Weg in den Friedhof besuchten wir noch den Deutschstädtischen Kindergarten, wo wir mit Tee und Kuchen empfangen wurden und sich viele der Kinder an ihre Kindergartenzeit erinnern konnten.

All diese Eindrücke verarbeiteten wir dann in einem Projekt als Plakat, das wir dann stolz in der Klasse für den Nationalitätenunterricht für alle sichtbar aufhingen.



Wieder ein anderes Projekt war das ungarndeutsche Bauernhaus in der 6. Klasse. Auch hierbei ergibt sich das Problem, dass wir ein derartiges Haus hier in Jula nicht bzw. noch nicht haben und so ein anschaulicher Unterricht schwer durchzuführen ist. Deshalb studierten wir das Lehrbuch und Pläne und Ansichten aus dem Internet und bastelten uns unser eigenes Bauernhaus, wobei wir auch viele Details einarbeiteten, die den Kindern wichtig waren. So gibt es nur in der guten Stube einen Dielenboden und die Matratzen sind mit echtem Stroh befüllt. In der Küche findet man neben dem Herd ein Bett für die Kranken und Alten. Auf der Bank hatten wiederum mehr Hausbewohner Platz als auf Stühlen. Auf dem Hof findet man neben zwei großen Nussbäumen auch eine Hundehütte und einen sehr detailgetreuen Brunnen. Außerdem ist der Hof zweigeteilt, wobei im hinteren Teil Tiere wie Schweine und Hühner gehalten wurden.



Durch all diese Projekte versuche ich den Schülern den Volkskundeunterricht nahe zu bringen und ihn als Teil eines Ganzen zu präsentieren, in dem sie sich wiederfinden können. Bestimmt finden sie im Laufe des Unterrichtsjahres den einen oder anderen Anhaltspunkt, der ihnen aus Geschichten von zuhause oder auch aus der eigenen Erfahrung bekannt ist. So können sie sich mit dem Ungarndeutschtum besser identifizieren und es als eigenes Kulturerbe erleben, auf das sie stolz sein können und das sie auch selber leben und weitergeben wollen.



Pappné Polacsek Orsolya
Budajenőer Grundschule
Budajenői Általános Iskola

GEDICHTE IM DEUTSCHUNTERRICHT IN DER GRUND- SCHULE

Mein Name ist Orsolya Polacsek, aber ich schreibe unter Pseudonym Uschi Priest, da mein Mann "Papp" heißt. Mit dem Schreiben habe ich in der 3. Klasse der Grundschule angefangen. Seitdem sind Gedichte Teil meines Alltags. Ich war schon in allen Altersstufen als Deutschlehrerin tätig, und wenn ich zum Thema nichts gefunden habe, schrieb ich sofort ein Gedicht dazu. Mit Kindern ist es immer viel leichter etwas zu erlernen, wenn man den Rhythmus, den Klang und natürlich den Wortschatz oder die Grammatik im Text dazu hat. Gedichte kommen einfach, aber bleiben oft lebenslang mit uns. Mit meinem Beitrag möchte ich die Bedeutung der Poesie sowohl im Deutschunterricht als auch in der menschlichen Existenz aufzeigen, sowie eine Reihe von praktischen Verwendungsmöglichkeiten freigeben.

Versek felhasználása az általános iskolai német nyelv oktatásában

Polacsek Orsolyának hívnak, de Uschi Priest álnéven írok, mivel a férjemet "Papp"-nak hívják (németül Priest). Az általános iskola 3. osztályában kezdtem el írni. Azóta a versek a mindennapjaim részét képezik. Minden korosztályban voltam már némettanár, és ha nem találtam semmit az adott témában, azonnal verset írtam róla. Mindig sokkal könnyebb megtanulni valamit a gyerekekkel, ha megvan a ritmus, a hangzás és persze a szókincs vagy a nyelvtan a szövegben. A versek egyszerűen csak jönnek, de gyakran egy életen át velünk maradnak. A következő írásban arra szeretnék rámutatni, milyen szerepet tölthet be a költészet a német nyelv oktatásában és az ember életében, ezen kívül egy sor gyakorlati megoldást is ismertetek.

WARUM GEDICHTE IN JEDER ALTERSSTUFE?

Gedichte, anfangs nur Rhythmus, Klang, Sprüche und Reime tauchen schon vor unserer Geburt im Mutterbauch auf. Der erste Rhythmus ist unser Herzschlag und der Herztakt und die Atmung der Mutter. Dieses beruhigende Gefühl und die Suche danach dauern bis zum Tod.

Alles im Leben hat einen Rhythmus, einen Zyklus: Tage und Nächte, die Jahreszeiten im Jahr, die Natur, der Mensch und das ganze Universum. Es ist ein rhythmischer Wechsel für immer und ewig. Der Fötus macht sich zunächst mit dem Rhythmus der Gebärmutter vertraut, indem er den Herzschlag und die Atmung der Mutter hört.

Die Sprache und ihr Pulsieren sind ebenfalls rhythmisch, eine beruhigende Harmonie, ein Heilmittel allen Menschen.

Das ist bei der Poesie der Fall, die sich auf die Muttersprache stützt und in der die alten Rhythmen des Universums pulsieren. Das ist der Urquell der Poesie. Diese magische Kraft widerspiegelt sich in den Kindergedichten, verzaubert, führt zu dem

Ursprung. Die beruhigt, tröstet, erinnert uns, ruft Gefühle hervor.

Kindergedichte formen die Persönlichkeit positiv, haben eine Auswirkung auf die Emotionen, Moralen, Intellektuelle, auf die sprachliche und kommunikative Entwicklung. Sie sind Bestandteile unseres Lebens, wirken auf uns. Das ist ein unverzichtbares Element für eine komplexe Erfahrung und persönliche Entwicklung. Gedichte können die Emotionen von Kindern vertiefen und formen und neue Emotionen schaffen. Sie bringen Freude, Intelligenz, Spiritualität, Vergnügung und Spiel, die eine große innere Energie mobilisieren.

Diese glänzenden, wertvollen Steine bereiten den Weg zum Erwachsensein. So haben dann die Kinder das Bedürfnis nach wertvollen Werken, Büchern, Theater und Museum.

Die Poesie ist die Muttersprache des Kindes: Sie hilft ihm, sich mit der Welt zu verbinden und Wissen über das Leben zu erwerben.

GEFÜHLE UND GEDANKEN ZUM AUSDRUCK BRINGEN

Erinnerungen – Gedichte berühren

Wenn man traurig oder verliebt ist, glücklich oder melancholisch, weiß man selten, wie man das - auf welche Art und Weise - ausdrücken kann. Dabei helfen Gedichte. Von anderen oder von selbst geschrieben. Sie helfen der Seele und heilen uns. Wenn die Gefühle auftauchen, notiert man sie aufs Papier. Die menschliche Empathie wächst und hilft, sich selbst zu verstehen. Gedichte entwickeln nicht nur die intellektuelle, sondern auch unsere emotionale Intelligenz. Sie lösen unsere Nostalgie aus, erinnern uns an vergessene Ereignisse, Situationen, Momente. Genauso wie ein Duft. Sie haben Höhen und Tiefen, Geschmack und Geruch, Humor und Bitterkeit, Armda von Gefühlen, die man sonst vergessen würde. Sie konservieren die Vergangenheit, sind Gewürze der Seele, Trost in schweren Stunden oder der Süßstoff unseres Alltags.

Die Reime und bekannte Zeilen helfen uns in verschiedenen Situationen, die vertrauten Reime und Rhythmen beruhigen uns.

ZU VERSCHIEDENEN ANLÄSSEN

Mit dem Wechsel des Jahres, Jahreszeiten, Monate, Wochen oder Tage tauchen immer Ereignisse, Feste auf, wo Gedichte einen Platz haben, ein Recht zu existieren. Bei Familien- und Schulfesten, Gedenkfeiern, freudigen und traurigen Ereignissen wird mit Sicherheit ein Gedicht vorgetragen. Krümel der Atmosphäre, Balsam für die Seele. Sie wecken Emotionen, verstärken die Stimmen unseres Herzens und unserer Seele, lassen uns sagen, was wir allein nicht sagen könnten. Sie bringen uns zum Nachdenken, sie geben uns Sicherheit.

In einem Jahr, als ich in der 2. Klasse unterrichtete, konnte ich kein Gedicht für den Muttertag finden, das vom Inhalt und von der Länge her dem Niveau der Kinder entsprach - etwas, das leicht zu merken, zu lernen, zu zeigen, zu zeichnen war. Der Suche überdrüssig, entstand das folgende Gedicht:

Zum Muttertag

Meine Mutter ist die Sonne,
meine Mutter ist der Mond.
Meine Mutter ist die,
die in meinem Herzen wohnt.

Meine Mama, meine Mutter,
was kann ich dir nun geben?
Meine Liebe, meine Seele
und mein ganzes Leben.

Oder zu Ostern, was kurzes und nettes mit Aufgaben:

Osterhase

Heute möchte ich euch zeigen,
wie Ostern ist - bei mir in Reimen:
Ein Osterhase frech und braun,
sitzt unter dem Osterbaum.
Schaut nach rechts, links und oben,
er möchte heute Eier holen.
Rote, gelbe, lila, blaue,
such sie schnell und bring nach Hause.
Stell sie schön ins Osternest,
so feiern wir das Osterfest.

Dazu habe ich noch einen Suchsel für die Schüler verfertigt:

Aber es gibt einige Sprüche, die man anfassen und dem Anlass entsprechend anpassen muss. Ich baue sie in den Unterricht ein, um ein bestimmtes Thema oder einen bestimmten Stoff zu behandeln, und damit baue ich mich selbst in den Unterricht ein. Das ist etwas, womit wir uns (sowohl ich als auch die Kinder) besser identifizieren können. Für mich ist es ein Erfolgserlebnis und eine Anerkennung durch die Kinder, für sie ist es ein Teil von mir, eine Geste, dass etwas nur für sie, für diesen Anlass geschaffen wurde, das sie mitnehmen und behalten können. Vielleicht ist es ermutigend, beispielhaft, nachahmenswert und herzerwärmend.

Die Paraphrase eines dieser Sprüche bezieht sich auch auf Ostern:

Der ursprüngliche Spruch:

Punkt, Punkt, Komma, Strich,
fertig ist das Mondgesicht.
Und zwei spitze Ohren,
so wird sie geboren.
Ritze-ratze, ritze-ratze,
fertig ist die Miezekatze.

Die Abschrift:

Punkt, Punkt, Komma, Strich,
fertig ist das Mondgesicht.
Noch zwei große Ohren,
so wird er geboren.
Ritze-ratze, ritze-ratze,
fertig ist der Osterhase.

Als wir das Lied „Schneeflöckchen, Weißröckchen“ lernten, als der Frühling kam, fand ich ein weiteres Lied über Frühblüher. Aber der Text war für diese Altersgruppe sprachlich schwierig, also vereinfachte ich ihn zu dem Lied, das ich bereits gelehrt hatte.

Das Originallied

Schneeflöckchen, Weißröckchen
wann kommst du geschneit?
Du wohnst in den Wolken
dein Weg ist so weit.

Die Abschrift

Schneeglöckchen, Weißröckchen,
deine Blätter sind grün.
Du wohnst in der Erde,
so früh kannst du blüh'n.

Nelken, Klatschmohn, Narzissen,
eure Blätter sind grün.
Ihr wohnt in der Erde,
so früh könnt ihr blüh'n.

Veilchen, Tulpen, Hyazinthen,
eure Blätter sind grün.
Ihr wohnt in der Erde,
so früh könnt ihr blüh'n.

Da Weihnachten vor der Tür stand, haben wir mit den Drittklässlern eine Postkarte als Geschenk gebastelt. Auf der Suche nach einem einprägsamen Text nahm ich Stift und Papier zur Hand und schrieb diesen vierzeiligen Gruß, den ich auch ins Ungarische übersetzte:

Weihnachtswunsch

Kommt ihr Hirten, kommt ihr Engel,
Weihnachtswünsche, Weihnachtsteller.
Sag, was soll ich dir nun geben?
Liebe für dein ganzes Leben.

Jöjjetek hát angyalok, szarvasok is bátran,
karácsonyi kívánságok mind egy bőségtálban.
Mondd, mit is adhatnék most neked?
Szeretetemben éld egész életedet.

Zusätzlich zu den Worten zum Thema enthält es auch eine wichtige Frage, die zum Nachdenken anregt und die Grundlage für eine ganze Diskussionswoche bilden kann.

Zum Geburtstag habe ich auch schon Gedichte geschrieben. Dies ist eher etwas für junge Leute, für Erwachsene:

Zum Geburtstag

So schnell die Zeit vergeht,
doch bleibt man jung im Herzen,
zündet man von Jahr zu Jahr
mehr feierliche Kerzen.
Was vergeht, bleibt dennoch für ewig,
Erinnerungen, Träume, Liebe

für immer im Herzenkäfig.
Wünsche wurden wahr,
oder bleiben für‘ nächste Zeit,
aber deine Seele
ist für die Ewigkeit.

Der Anlass kann auch eine Möglichkeit sein, die Kinder auf das nächste Thema vorzubereiten, sie zu motivieren und sie ein wenig auf eine andere Ebene zu entführen. In diesem Fall mit einem Gedicht, in dem das Vokabular, die Einstimmung, versteckt ist. Die Projektwoche "Die kleine Raupe Nimmersatt" (von Eric Carle) hat mich zu meinem nächsten Gedicht inspiriert, das ich seitdem gerne und oft vortrage:

Die kleine Raupe

Auf einem grünen Blatt, im Mondschein
liegt ein Ei.
Es kommt bald eine kleine Raupe vorbei.
Aus der kleinen Raupe wird ein Kokon.
Wir warten, wir warten zwei Wochen schon.
Aus dem Kokon, was passiert, oje?
Fliegt ein schöner Schmetterling wie ein Fee.

Auf diese Weise, als interdisziplinäre Integration, habe ich ein bisschen Naturwissen eingeschmuggelt, den ganzen Prozess der Transformation, den wir in der Deutschstunde grafisch zum Leben erweckt haben.

Als das Thema „Wochenplan“ auf der Tagesordnung stand und wir die Wochentage besprachen, erstellte ich einen Rap für die Schülerinnen und Schüler als Wiederholung und Vorbereitung auf das Thema. Mit diesen thematischen Gedichten kann gespielt werden, und es können verschiedene Aufgaben damit verbunden werden. Es regt die Phantasie an, und gleichzeitig bekommen die Schüler etwas Einzigartiges. Sie können sich selbst zeigen, indem sie den Rap vortragen, und so ihre Kreativität entwickeln und ihre Hemmungen überwinden. Der Aufbau von Wissen und die Erweiterung des Wortschatzes erfolgt auf spielerische, unterhaltsame und einzigartige Weise, ohne dass man das Gefühl hat, dass es sich um einen Lehrplan handelt.

Wochenplan-RAP

Am Montag geh' ich in die Schule,
um 8 beginnt die erste Stunde.
Am Dienstag singt die ganze Klasse.
Am Mittwoch Sport? Das ist klasse.
Am Donnerstag hab' ich Mathe
und am Freitag noch Karate.
Das Wochenende ist immer frei,
am Samstag, am Sonntag Spiegelei.
Freunde treffen, schlafen, lesen,
am Abend dann ins Kino gehen.
Meine Woche ist cool,
meine Woche ist Hammer,
Geil ist diese Zeit,
bleib nicht im Zimmer!

Aus grammatikalischer Sicht bietet es auch die Möglichkeit, z. B. die Präpositionen vor den Tagen und Tageszeiten zu lernen.

LESEN UND SCHENKEN

Den Wortschatz der Kinder kann man durch das Lesen und Auswendiglernen von Gedichten täglich um viele Wörter erweitern. Dies ist nicht nur aus künstlerischer Sicht von großer Bedeutung, sondern auch eine große Hilfe für das Kind während seiner Schulzeit, besonders für uns Fremdsprachenlehrer. Gedichte fördern die Sprach- und Kommunikationsfähigkeiten der Kinder. Die Kinderreime, die im KiGa oder in der Schule gelernt werden, bleiben für uns im ganzen Leben als erworbene Schätze da.

Wir können sie jederzeit und überall abrufen, sie sind einprägsam und bilden eine gute Grundlage für das Lernen von Wörtern und die Bildung von Sätzen. Wir können sie nutzen, um uns auf Menschen, Themen und das, was wir gelernt haben, zu beziehen.

Das Geschenk, das ich durch das Lesen eines Gedichts erhalte, ist einzigartig. Sie weckt in jedem etwas anderes, sie spricht jeden anders an. Jeder findet darin die Essenz, die ihn anspricht, die ihm wichtig ist.

Mit den Augen des Lehrers gesehen, spielen Rhythmus und Rhythmisierung in vielen Bereichen des Lebens und in der Schule eine wichtige Rolle. Die Entwicklung eines Rhythmusgefühls ist ebenfalls für die Verbesserung der Lesekompetenz wichtig.

LIEDER ALS KLEID – EIN LIED IST EIN GEDICHT IM KLEID EINER MELODIE

Die Bedeutung des Rhythmus wurde bereits erwähnt. In Liedern, wie Schlafliedern und Wiegenliedern für Babys und Kleinkinder ist dieser beruhigende, innere Rhythmus, die Harmonie und der Frieden ebenso wichtig.

Das Wichtigste ist es, dem Kind zuzuhören, in Kontakt zu bleiben, Zeit miteinander zu verbringen und zu lieben. Das gibt ihm das Rüstzeug für seine Entwicklung, gibt ihm Sicherheit und Geborgenheit, erleichtert ihm die Bewältigung von Traumata und Schwierigkeiten und gibt ihm Selbstvertrauen.

Kodály schrieb: „...Musik ist nicht nur eine Art, Musik zu lernen [...] Singen befreit uns, macht uns Mut, heilt uns von Hemmungen und Schüchternheit. Es konzentriert, verbessert die körperliche und geistige Veranlagung, macht Lust auf Arbeit, steigert die Leistungsfähigkeit, gewöhnt an Aufmerksamkeit und Disziplin, bewegt den ganzen Menschen, nicht nur einen Teil von ihm. [...] Es entwickelt sich ein Gefühl der Gemeinschaft. Sie entwickelt den musikalischen Sinn, der im Keim eines jeden Menschen steckt, und gibt ihm so die Grundlage der musikalischen Kultur, die dann sein ganzes Leben schöner und reicher macht.“ (KODÁLY, 1974: I. 304.)

Es geht nie um die Stimme, die wir haben, sondern darum, was wir damit geben. Es ist der Rhythmus, der Inhalt des Gedichts, die Botschaft. Jeder kann singen. Für das Kind ist die Person, die singt, wichtig, nicht die Perfektion des Gesangs. Zusammen mit Melodie und Vers kommen wir zu etwas, das die körperliche und geistige Entwicklung unseres Kindes und unsere eigene fördert.

GEDICHTE IM FREMDSPRACHENUNTERRICHT/

Kreativer Umgang mit Lyrik

- dienen als Gedächtnistraining
- sind in allen Lehrwerken (in verschiedenen Niveaustufen) zu finden
- bereiten Freude über Reim und Rhythmus
- bieten Themenvielfalt mit Alltagsbezug
- fördern die Wortschatzerweiterung (vor allem die eigenen Schreibversuche)
- können mit Lückentexten kombiniert werden
- weitere Aufgaben dazu: Reime herausfinden, das Gedicht rekonstruieren lassen, umschreiben, fortsetzen, verändern (Schneeflöckchen-Lied- Schneeglöckchen,...)als Pantomime vortragenRollenspiel z. B. ein Gedicht sagen als wärst du... (Roboter, Oma, Zombie...) oder als RAP vortragen

GRÜNDE ZUM EINSATZ VON LIEDERN IM DEUTSCHUNTERRICHT

- Lieder sind vor Allem authentische Texte
- man kann mit ihnen die vier Fertigkeiten trainieren
- erleichtern die Aussprache und Intonation
- vermitteln Landeskunde
- sind fast für jede Unterrichts- oder Lehrwerkseinheit gezielt einsetzbar
- erlauben einen kreativen und motivierenden Umgang mit der deutschen Sprache
- sprechen emotionale und kommunikative Kompetenzen an
- mit Liedern und Musik verbessern sich die kommunikativen und sozialen Kompetenzen der Lerner
- man regt sie zu Leistungsbereitschaft an
- man hat die Möglichkeit, Konzentrationsschwächen zu kompensieren
- bauen Hemmungen und Angst im Unterricht ab
- brechen die Unterrichtsmonotonie auf

RESÜMEE

Gedichte sind für mich also Worte der Seele, Heilmittel, Konservierung der Gefühle und Vergangenheit, Spiel mit der Sprache, Mittel im Unterricht. Sie formten und umarmten mein bisheriges Leben, meine Persönlichkeit. Gaben mir Mut, Erfolg, Selbstvertrauen.

Auf dem steinigen Weg des Lebens ist es ein Ausdrucksmittel, zu dem ich immer greifen kann, es speichert die Gedanken des Augenblicks, es ist immer verfügbar und kann jedem zu jeder Zeit gegeben werden. Es muss nur gefunden, geschaffen und weitergegeben werden. Jetzt von mir.

BIBLIOGRAFIE

Kodály Zoltán: *Visszatekintés I-II. Összegyűjtött írások, beszédek, nyilatkozatok.* Budapest, Zeneműkiadó, 1974, p. 304.

Dolores Rodríguez Cemillán. «Lieder, die ein Deutschlehrer braucht» *Magazin/Extra*, n.1, 2014, pp 53-57 <https://marionneurodidaktik.files.wordpress.com/2016/08/lieder-die-ein-deutschlehrer-braucht.pdf>

https://www.csaladinet.hu/hirek/gyerekneveles/gyerekek_fejlodes/24090/hogyan_hatnak_a_gyermekversek_a_szemelyisegfejlodesre_-_miert_fontos_a_gondos_valasztas

Maria Nagy
Nationalitätengrundschule von József Implom, Julia
Implom József Általános Iskola, Gyula

DIE VOR- UND NACHTEILE DES DIGITALEN UNTER- RICHTS WÄHREND DER CORONAZEIT

Mein Artikel behandelt die folgenden Fragen:

Wie kommen wir zum digitalen Unterricht? Zuerst überblicke ich die Schritte der technischen Entwicklung des 20. Jahrhunderts, dann beschäftige ich mit der Entwicklung der Digitalisierung. Weitere Fragen sind: - Wie verbreitete sich alles in der Schule und im Unterricht? - Was bedeutet der digitale Unterricht, welche sind die Vor- und Nachteile der digitalen Unterrichtsform? Zuletzt erwähne ich meine eigene Erfahrung.

Német nemzetiségi oktatás módszertani tapasztalatai a pandémia alatt

A cikk a következő pontokat tárgyalja: Hogyan jutunk el a digitális oktatáshoz? Először áttekintem a 20. század technikai fejlődésének lépéseit, majd a digitalizáció fejlődésével foglalkozom. További kérdések: Hogyan terjedt mindez el az iskolában és hogyan került be az oktatásba? Mit jelent a digitális oktatás, melyek az előnyei és hátrányai a digitális oktatási formának? Végül megemlítem a saját tapasztalataimat.

„Das Leben unserer jüngsten Generation scheint wirklich erbärmlich-seit der Kindheit ist es abhängig von Geräten...”

Pavel Kosorin, tschechischer Schriftsteller

„Wenn ich vor hundert Jahren auf die Welt gekommen wäre, hätte ich mit meinen zwei linken Händen nicht überlebt. Wenn ich in hundert Jahren auf die Welt käme, würde ich in all dem digitalen Kram untergehen. Ich bin froh, dass ich zur rechten Zeit geboren bin.”

Petrus Ceelen, belgischer Geistlicher

1. WAS BEDEUTET DER TECHNISCHE FORTSCHRITT?

Das ist die Schaffung neuer, d.h. bis zu der betreffenden Zeit unbekannter Produkte sowie beinhaltet die Erweiterung des vorhandenen organisatorischen und technischen Wissens. Der erste Teil des 21. Jahrhunderts war die Phase bedeutender technologischer Erfindungen, die das tägliche Leben der Menschen verändert haben. Die Dinge entwickeln sich in einem unglaublichen Tempo. Die Welt ist zu einem globalen „Dorf“ geworden, in dem alles nur einen „Klick“ entfernt ist. Hier können wir folgendes erwähnen.

- a: Das Fernsehen: hat die Welt zum Besseren verändert. Das war eine der ersten Erfindungen, die das Leben der Menschen auf der ganzen Welt beeinflusste, und es ist bis heute die beliebteste Art der Informationsbeschaffung geblieben.
- b: Das Radio: war eine der ersten großen Erfindungen des 20. Jahrhunderts. Nach dem 1. Weltkrieg wurden die ersten Sendungen ausgestrahlt und nicht einmal 10 Jahre später, war es das Massenkommunikationsmittel.
- c: Der Computer: hat der Menschheit geholfen, eine Vielzahl von Technologien zu entwickeln, die auch heute noch eine wichtige Rolle in unserem täglichen Leben spielen- vom Flug zum Mond bis zur Veränderung der Kommunikation.
- d: Online Slots: wurden die allerersten Online-Slot-Spiele Mitte der neunziger Jahre entwickelt. Im Laufe des 20. Jahrhunderts gab es bei den Spielautomaten eine Menge technologischer Fortschritte.
- e: Die Kernenergie: Die Nutzung der Energie, die durch die Spaltung der Atome bestimmter Elemente freigesetzt wird, sollte die Welt in mehr als einer Hinsicht verändern. In Deutschland werden die letzten Kernkraftwerke dieses Jahr abgeschaltet. Die Zukunft gehört den Windkraftwerken.
- f: Das Automobil: verschaffte dem Durchschnittsbürger ein größeres Maß an Mobilität und persönlicher Freiheit und löste gleichzeitig eine Revolution auf dem Markt aus. Waren konnten viel einfacher und schneller transportiert werden.
- g: Die Raketentechnik: Raketen bringen auch Satelliten in eine Umlaufbahn um unseren Planeten, so dass wir ohne sie kein GPS, keine Wettervorhersage, keine Auslandsgespräche und die meiste Zeit nicht einmal unsere Handys benutzen können.
- h: Das Flugzeug: Ab dem 20. Jahrhundert begannen wir zu fliegen, wodurch unser Planet so weit schrumpfte, dass eine Person innerhalb weniger Stunden jeden Ort der Welt erreichen konnte.
- i: Das World Wide Web: Das Internet wurde sogar als Instrument genutzt, um positive und negative soziale, wirtschaftliche und politische Veränderungen herbeizuführen, die täglich Milliarden von Menschen betreffen. Das 20. Jahrhundert ist zweifellos eines der bemerkenswertesten in der Geschichte der Menschheit, da es eine nie dagewesene Anzahl von technologischen Fortschritten und wissenschaftlichen Entdeckungen mit sich brachte, die die Welt veränderten und bis zum heutigen Tag andauern.

Die Geschichte der Digitalisierung

Zum technischen Fortschritt gehört auch die Digitalisierung: Unter Digitalisierung (von lateinisch: *digitus* 'Finger' und englisch *digit* 'Ziffer') versteht man die Umwandlung von analogen, d.h. stufenlos darstellbaren Werten bzw. das Erfassen von Informationen über physische Objekte in Formate, welche sich zu einer Verarbeitung oder Speicherung in digital-technischen Systemen eignen.

Seit wann gibt es die Digitalisierung? Um die Frage richtig beantworten zu können, schauen wir uns die Geschichte der Automatisierung näher an. Der Begriff schlägt eine Brücke zu den drei industriellen Revolutionen der Geschichte der Technik.

Die erste Revolution ist der Übergang vom Manufakturwesen zur mechanisierten Produktion im 19. Jahrhundert. Die zweite industrielle Revolution bezeichnet die Fließbandarbeit und den Taylorismus des frühen 20. Jahrhunderts. Die Möglichkeit, Waren in großen Mengen zu produzieren, steigende Löhne und Gewinne führen zu einer erhöhten Nachfrage. Mit ihr beginnt die Konsumgesellschaft. Die dritte industrielle Revolution begann mit der Erfindung des Mikroprozessors – der Siegeszug des Digitalen. Das Internet ist die neue Dimension, die ähnlich wie die Dampfmaschine oder die speicherprogrammierbare Steuerung, den Meilenstein für ein neues Zeitalter definieren soll. Die Automatisierung nimmt durch die Digitalisierung zu – Roboter und Menschen arbeiten künftig gemeinsam. Durch die neuen Technologien werden nicht nur Produktionsjobs automatisiert- was schon seit Jahrhunderten geschieht – sondern zunehmend auch geistige Tätigkeiten. z. B. Smartphone sind nicht mehr aus dem Alltag wegzudenken und übernehmen immer mehr Aufgaben. Die Art unserer Kommunikation hat sich heutzutage verändert. Jugendliche verbringen mehr Zeit am Handy als vor dem Fernseher und sie kennen sich in diesem Bereich gut aus.

2. DIGITALE SCHULE, DER DIGITALE UNTERRICHT, DAS DIGITALE LERNEN

So kommen wir endlich zum digitalen Unterricht. Digitaler Unterricht von Zuhause aus bietet eine Reihe von Chancen, stellt aber auch Herausforderungen dar. z. B. ist es wichtig, dass die Anwendungs-Software auf verschiedenen Geräten funktioniert, denn jedes Kind hat andere Hardware-Voraussetzungen zu Hause. Das Lernen von zu Hause sollte weiterhin im Austausch mit der Lehrkraft stattfinden können. Die Lehrerinnen und Lehrer, die in der Vor-Corona-Zeit digitale Medien noch nicht regelmäßig in ihrem Unterricht eingesetzt hatten, fiel es besonders schwer, ihren Schülerinnen und Schülern das Lernen von zu Hause zu ermöglichen. Viele Lehrkräfte erkannten schnell Probleme im individuellen Selbstmanagement und in den unterschiedlichen Lerntempo einiger Lernender. Manche waren mit der Nutzung der vielen verschiedenen Tools überfordert, andere konnten sich hingegen schnell auf das Distanzlernen einlassen. Die Münze hat zwei Seiten. Die digitale Unterrichtsform hat auch sowohl Vorteile als auch Nachteile.

3. DIE VORTEILE DER DIGITALEN UNTERRICHTSFORM

- leichtere Teilnahme am Unterricht
- keine Notwendigkeit zu pendeln
- Komfort zu Hause
- Der Unterricht geht nicht verloren.
- Vertrautheit mit neuen Lehrmethoden
- Flexibilität bei Anwesenheit und Studium

4. DIE NACHTEILE DES DIGITALEN UNTERRICHTS

- fehlender persönlicher Kontakt
- technische Schwierigkeiten
- Schwierigkeiten, sich zu konzentrieren und am Unterricht teilzunehmen
- zu viele Stunden vor dem Computer
- keine physische Anwesenheit an der Schule
- Einige Stunden gehen verloren
- mehr Arbeitsbelastung
- Einsamkeit
- Entfremdung

Zusammenfassend: Man könne bereits von einer gestiegenen Medienkompetenz auf beiden Seiten, also der Lehrenden und der Schülerinnen und Schüler sprechen.

Trotz gestiegener Medienkompetenz gebe es noch Lücken, die weiter ausgebaut werden müssen. Auch der Lehrplan müsse besser an einen digital gestützten Unterricht angepasst werden. Manche Lerninhalte können digital nur schwer oder gar nicht so gut vermittelt werden, wie analog. Für viele sei eine Hybridlösung denkbar, also eine Kombination aus Präsenz- und Fernunterricht. Zukünftig wünschen sich die meisten Lehrkräfte einen präsenzbezogenen Unterricht, gestützt von digitalen Medien und Mitteln.

5. MEINE EIGENE ERFAHRUNG

Ab 13. März 2020 durften wir wegen der Pandemie die Schule nicht mehr betreten. Einen Tag lang waren wir verpflichtet, an einem Kurs teilzunehmen, wie das KRE-TA-System funktioniert. Wir sollten einen thematischen Plan zusammenstellen und dadurch hatten wir weniger Stunden. Wir sollten einmal pro Woche die Aufgaben an jede Gruppe schicken. Jedes Mal sollten wir auch das Datum angeben, bis wann die Schüler die angefertigten Hausaufgaben zurückschicken sollen. Das hatte auch Schwierigkeiten. Die Mitglieder der verschiedenen Lerngruppen haben die Aufgaben gemischt zurückgeschickt. Wir sollten ständig kontrollieren, ob alle Schüler, jede

Aufgabe gelöst haben. Wenn etwas fehlte, sollten wir den Schüler oder die Schülerin bitten, die Aufgaben rechtzeitig zu schicken und zu senden. Nachdem wir alles überprüft hatten, schrieben und schickten wir die Lösung. Die Schüler sollten ihre Übungen selbständig verbessern. Ob sie das gewissenhaft gemacht haben oder nicht?

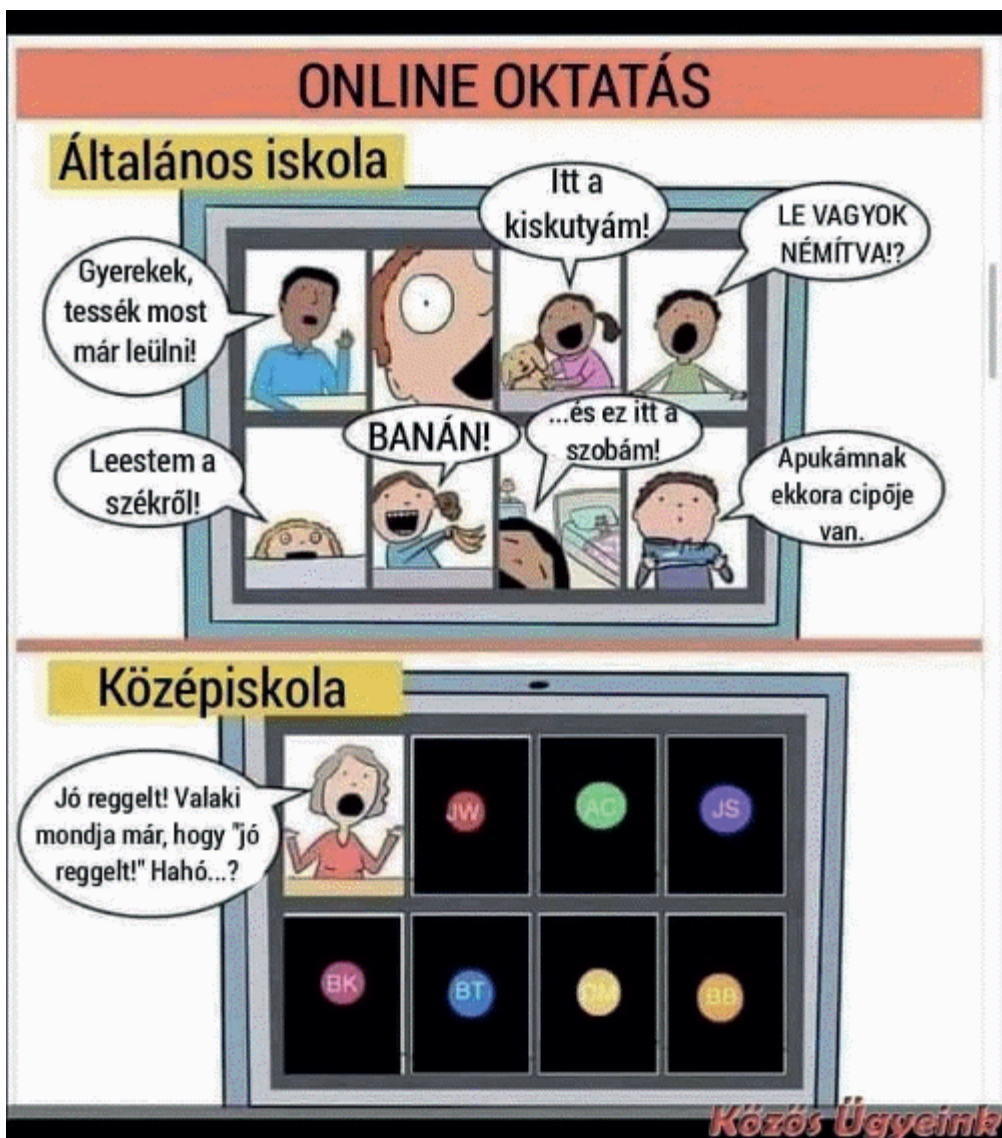
Ich habe festgestellt, dass die Schüler z. B. die neuen grammatischen Konstruktionen ohne Erklärung der Lehrerin nicht richtig aneignen konnten, obwohl ich genügend Übungen beigelegt habe. Durch die KRETA-Plattform konnten die Schüler miteinander und mit den Lehrern im Kontakt bleiben. Wir haben auch in der digitalen Welt Besprechungen und Sitzungen gehalten.

Im Jahr 2021 haben wir Fernunterricht gehalten. Wir hatten Online-Stunden, daran haben alle Schüler teilgenommen. Das war schon in gewisser Hinsicht leichter, weil wir mit den Schülern mündliche Kommunikation und Gespräche führen konnten. Bei den Sprachen halte ich sowas für wichtig. Nach den Stunden schickten sie die Hausaufgaben zurück und das nächste Mal konnten wir die Fehler gemeinsam korrigieren und besprechen. Am Anfang ist das System zusammengebrochen. Ab und zu ab es technische Problem, nicht alle konnten dem System anschließen. Ohne Kamera kam es vor, dass sie nicht richtig anwesend waren. Wir mussten mehr Zeit vor dem Computer sitzen als während des Präsenzunterrichts. Während der Corona-Zeit war der digitale Unterricht eine gute Lösung, was den Unterricht betrifft, aber das hat den persönlichen Kontakt nicht ersetzt. Im nächsten Schuljahr, im Präsenzunterricht haben wir festgestellt, dass wir viele Lernstoffe von Neuem beibringen sollen. Die Schüler müssen vieles nachholen, was ihnen schwerfällt.

6. DIE SCHULE DER ZUKUNFT

Wie wird die Schule in der Zukunft aussehen?

Scheint das effektiv zu sein? Wollen wir das wirklich? Das ist die Frage!



Szilvássy Orsolya
Gál Ferenc Egyetem Pedagógiai Kar
Nemzetiségi és Idegen Nyelvi Tanszék

LESEECKE IM KINDERGARTEN. DAS BILDERBUCH ALS KOMPLEXES MITTEL DER SPRACHLICHEN UND KOGNI- TIVEN FÖRDERUNG IM VORSCHULALTER

Der folgende Beitrag setzt sich mit der Frage auseinander, welche komplexe Rolle dem Medium Bilderbuch in dem Sprach- und Schrifterwerb bereits im Vorschulalter zukommen kann, wie es die kognitiven Fähigkeiten der Kinder auf eine effektive Weise fördert und welche Verwendungsmöglichkeiten den Pädagogen im Bereich der Sprachförderung oder Fremdsprache-Vermittlung zur Verfügung stehen, um das Förderpotential zu maximalisieren. Bei der Darstellung dieses Problemfeldes wird vor allem auf die neueren Einsichten der deutschen und angelsächsischen Bilderbuchforschung zurückgegriffen, in denen neben den medientheoretischen und ästhetischen Überlegungen auch ein kognitionspsychologischer Ansatz sich durchsetzt. Durch diese Herangehensweise können wir nämlich gleichzeitig kind- und textorientiert vorgehen, die Phasen der kognitiven und emotionalen Entwicklung des Kindes mit den medialen-ästhetischen Gegebenheiten des Bilderbuches verbinden.

Olvasósarok az óvodában. A nyelvi-kognitív fejlesztés lehetőségei képeskönyvekkel

Az alábbi írás azzal a kérdéssel foglalkozik, hogy milyen komplex szerepet játszhat a képeskönyv médiuma az írásbeliséghez vezető úton már óvodáskorban, hogyan segíti elő hatékonyan a gyermekek kognitív képességeit, és milyen felhasználási lehetőségek állnak a pedagógusok rendelkezésére a nyelvi fejlesztés vagy az idegennyelv-oktatás területén a fejlesztési lehetőségek maximalizálása érdekében. E problémakör bemutatásakor elsősorban a német és angolszász képeskönyvkutatás újabb felismeréseire támaszkodunk, amelyben a médiaelméleti és esztétikai megfontolások mellett egyre inkább teret nyer a kognitív-pszichológiai megközelítés. Ez a megközelítés lehetővé teszi számunkra, hogy egyszerre legyünk gyermek- és szövegközpontúak, hiszen a gyermek kognitív és érzelmi fejlődésének fázisait a képeskönyv mediális-esztétikai sajátosságaival együtt kezeljük.

1. DEFINITIONSVERSUCHE: WAS IST EIN BILDERBUCH?

In den letzten zwei Jahrzehnten rückte sich die Buchgattung Bilderbuch in den Vordergrund des wissenschaftlichen Interesses von Vertretern verschiedener Disziplinen, die Zahl der Publikationen nahm vor allem in der Literaturwissenschaft und der Leseforschung zu. Obwohl diese Diskurse verschiedene Ziele verfolgen und verschiedene Untersuchungsaspekte zur Geltung bringen, erklären sie sich damit einverstanden, dass das Bilderbuch ein spezielles, multimodales Medium sei, insofern es besonders von dem großen Anteil von Illustrationen gekennzeichnet ist, aber das

verbale Element beteiligt sich an der Sinnkonstitution mit. (Nodelman, 1988, Nikolajeva 2001, Thiele 2003) Aus dem Zusammenspiel von Bild und Text entstehen oft ganz vielschichtige Erzähl-Bild-Strukturen, die nicht nur für Kinder, sondern auch für erfahrene Leser durchaus genießbar sein können.

Jens Thiele sieht das Bilderbuch als „ästhetisches Gesamtwerk“, als „komplexe Bild-Text-Verknüpfung“, dessen Forschung die „Zusammenarbeit von Bild- und Textwissenschaften“ erfordert (Thiele 2003). Das Bilderbuch ist also wesentlich mehr als ein bebildeter Text oder ein beschriebenes Bild und es ist auch mehr als reine Kinderlektüre. Es handelt sich um eine Kunstform, die in der letzten Zeit tiefgehende Entwicklungen in ästhetischer, narrativer und medialer Hinsicht durchgelaufen hat und zu einem „komplexen, offenen Medium“ wurde (Thiele nach Kurwinkel 2011). Dieser Wandel in der Beurteilung betrifft auch die Auffassungen des Bilderbuches als kinderliterarische Buchgattung, die weiterhin eine wichtige Rolle in der Leseförderung und der literarischen Sozialisation einnimmt.

2. DAS BILDERBUCH IM KONTEXT DER LESEFÖRDERUNG

Es ist wohlbekannt und von der Leseforschung mehrmals erörtert worden, dass die sprachlichen Fähigkeiten von Kindern maßgeblich das Gelingen schulischen Lernens beeinflussen, so ergibt sich als zentrale Aufgabe der schulischen, aber auch der vorschulischen Bildung, die sprachlichen Kompetenzen der Kinder zu fördern. Es haben sich deshalb auch im Vorschulbereich sprachdidaktisch und linguistisch fundierte Sprachförderkonzepte etabliert, die unter anderem betont haben, dass die Kinder ein „über den Gebrauch der Alltagssprache hinausgehendes literates Register erwerben“ (Nauwerck 2015) sollten, um beim Schulstart die Herausforderungen einer institutionalisierten Kommunikation zu bewältigen. Sprachförderung, die sich nur auf die gesprochene Alltagssprache konzentriert, ist also aus pädagogischer Hinsicht nicht ausreichend, schon im Vorschulalter soll die Vermittlung schriftsprachlichen Wissens stattfinden. Die aktuellen Alphabetisierungsauffassungen versuchen es unter dem Schirmbegriff „literacy“ zu beschreiben, um welche Kompetenzfelder hier es geht: der aus dem Englischen stammende Ausdruck „literacy“ umfasst nämlich zahlreiche Fähigkeiten und Kenntnisse, die zum Prozess des eigentlichen Schriftspracherwerbs beitragen oder damit in enger Verbindung sind. Er bezieht sich einerseits auf die Begegnung und aktive Auseinandersetzung mit Schrift, bzw. Schriftsymbolen, andererseits sind auch solche wichtigen Grenzgebiete involviert, wie der bewusste Umgang mit Literatur, Medien, Lese-, Bild- und Erzählkultur.

Es ist auch für die praktische pädagogische Arbeit wesentlich, dass *visual literacy*, *narrative literacy*, *literary literacy* oder *media literacy* sich zunehmend entgrenzen und in komplexen, einheitlichen Lernprozessen entwickeln. Diese komplexe Entwicklungsphase beginnt in unserem Kulturkreis lange vor dem Eintritt in die Schule, im optimalen Fall noch vor dem ersten Lebensjahr des Kindes, wenn - ungefähr ab dem

Alter von neun Monaten - Säuglinge schon zu der sogenannten gemeinsamen Aufmerksamkeit fähig sind. Die gemeinsame Aufmerksamkeit (*joint looking*) heißt, sie können mit einer anderen Person zusammen dauerhaft ein gemeinsames Objekt des Merkens, des Hinschauens, des Zeigens und Beobachtens verfolgen und so sind sie in der Lage, auch der Bild- und Schriftkultur in Form von Bilderbüchern zu begegnen.

3. DIE ERSTEN BILDERBÜCHER UND DIE KINDLICHE KOGNITION

Die Bilderbücher spielen eine entscheidende Rolle in der frühen Entwicklung: helfen dem frühen Sprach-, Bild- und Literaturerwerb, dem Aufbau narratives Wissens, fördern die Anbahnung von solchen Teilkompetenzen, auf deren Basis dann das Erlernen der Kulturtechniken Lesen und Schreiben möglich wird. Der Bilderwerb, auch *visual literacy* genannt, ist eng mit der kognitiven und sprachlichen Entwicklung des Kindes verknüpft und bildet ein wesentliches Element der literarischen Sozialisation. Bereits im Alter von fünf Monaten können Babys bekannte Personen oder Objekte (wieder)erkennen und sie freuen sich darüber, wenn sie es tun, sie genießen die eigenen kognitiven Fähigkeiten. Was passiert hier im kindlichen Gehirn? Wie erfolgt die Entdeckung der Welt bei Kindern? Die visuellen Codes erzeugen beim wahrnehmenden Subjekt mentale Bilder, die eine Resonanz auf Erfahrungen und Erinnerungen, auf Bilder und Episoden seiner persönlichen Lebenswelt darstellen (Kümmerling-Meibauer 2014). In der Neurowissenschaft heißt dieser Prozess Konzeptbildung oder Konzeptualisierung, und bedeutet der Vorgang des Deutens und Interpretierens von Daten. Konzepte helfen nämlich der Einordnung einlaufender Sinnesdaten. Bekannte Gesichter werden beispielsweise deshalb als vertraut erlebt, weil sie bereits als Muster im Gehirn vorliegen und das Erkennen im Abruf von Bekanntem vorgegeben ist. (Lexikon der Neurowissenschaft)

Bettina Kümmerling-Meibauer befasst sich in mehreren Publikationen mit der Frage, wie sogar die einfachsten Bilderbücher an diesem Prozess teilnehmen, wie sie den Weg zu Texten vorbereiten, die nicht mehr so einfach sind und/oder keine Illustrationen enthalten. Diese erste Phase der Begegnung mit der schriftlichen Kultur nennt man in der internationalen Fachsprache *emergent literacy* oder *early literacy*: die Kinder beginnen durch gemeinsame Interaktionen mit einer Erwachsenen, z. B. durch das Betrachten von Bilderbüchern mit Eltern oder Erzieherinnen, die kulturell tradierten Konventionen von Zeichensystemen zu erfassen. Die ersten Bilderbücher können dabei sehr behilflich sein, denn sie haben zielgerichtet eine sehr einfache, gut decodierbare Darstellungsweise, weisen solche Bildeigenschaften auf, von denen sowohl auf den abgebildeten Gegenstand als auch auf die Grundregel der visuellen Kommunikation relativ leicht zu schließen ist. Sie zeigen im Allgemeinen Objekte aus der direkten Umgebung des Kindes, enthalten entweder gar keinen Text oder nur die Bezeichnung des Objektes. Das Bild und der Text haben eigentlich die Funktion, ein mentales Schema zu vermitteln, deshalb nennt Kümmerling-Meibauer diese Buchs-

orte Frühe-Konzepte Bücher, oder *early concepts books*. (Kümmerling-Meibauer 2011, 2014a, 2014b) Es ist hier typisch, dass der kindliche Betrachter sich mit dem Gegenstand auf Augenhöhe befindet und der Gegenstand in seiner Ganzheit, entweder von vorne oder von der Seite dargestellt wird. Die Konturen sind gut sichtbar, Primärfarben dominieren und der Farbton bleibt gleichmäßig, damit der abgebildete Gegenstand von dem Hintergrund leichter unterschieden werden kann. Die komplexeren Bilderbücher setzen dann diese latente, implizite Förderfunktion fort und das Kind lernt, ohne es zu merken. Den Frühen-Konzepte Büchern folgen die Konzepte-Bücher, die die Konzepte schon in Kategorien ordnen und so den Aufbau eines mentalen Lexikons unterstützen. Diese Bücher tragen im Allgemeinen als Titel einen Oberbegriff und bezeichnen damit einen konzeptuellen Bereich, wie z. B. „Farben“, „Jahreszeiten“ oder „Haustiere“. Auf den einzelnen Seiten bekommen die Kinder dann die Illustrationen der dazugehörigen Konzepte zu sehen und deren Namen zu hören. So erlernt das Kind den sprachlichen Ausdruck mit dem mentalen Bild zu verbinden.

Konzepterwerb entspricht im Grunde genommen der Erkenntnis, warum einige Dinge einer bestimmten Kategorie angehören, sowie welche Attribute für eine Kategorie typisch sind. Das Kind soll dementsprechend die Regeln erlernen, die ein Konzept ausmachen, andererseits soll es das Konzept mit einem sprachlichen Ausdruck und einem mentalen Bild verbinden. „Das Kind ist irgendwann in der Lage, ein mentales Bild von einem Apfel in seinem Gehirn abzuspeichern. Um aber einen Apfel eindeutig identifizieren zu können, muss das dazugehörige Konzept erworben werden. Zusammen mit der sprachlichen bzw. phonologischen Form bildet es ein Lexem.“ (Kümmerling 2014b)

Dieser Wahrnehmungsprozess hat eine breite kognitive Reichweite. Innerhalb der kognitiven Linguistik bilden Konzepte grundlegende Bausteine der Wahrnehmung ab, indem sie als diskret unterscheidbare mentale Repräsentationen, als Informations- und Organisationseinheiten des Denkens gefasst werden. Mithilfe von Konzepten schaffen wir Ordnung während der Informationsverarbeitung. Sie ermöglichen – wie es schon oben erwähnt wurde – dass wir die im Gehirn ständig einströmenden Informationen kategorial ordnen können. Es ist für das Verstehen der kindlichen Kognition von großer Bedeutung, dass man Wörter oder Sätze nicht in einem Vakuum versteht, sondern sie versteht man notwendigerweise in Bezug auf andere Erfahrungen (z. B. in Bezug auf visuelle Erfahrungen). Ein kontinuierliches und gegenseitiges Verweisen ergibt sich daher zwischen Sprache, sinnlicher Wahrnehmung und Konzeptbildung.

Bei dem Zweitspracherwerb kommt ein weiteres Sprachregister ins Spiel, was weitere Möglichkeiten bietet, die Erfahrungen und damit die Welterkenntnis auszubreiten. Denken wir daran, dass eine andere Sprache auch andere kulturelle Kontexte mitbringt, wodurch „das kognitive Spiel“ noch komplizierter und noch amüsanter werden kann. Wenn Kinder zweisprachig aufwachsen und schon im Kindergartenalter mit einer zweiten Sprache regelmäßig und intensiv begegnen, konfrontieren sie

sich mit Sprachinformationen von zwei Sprachen, was mehrere Vorteile mitbringt, z. B. sie denken metasprachlich komplexer als monolinguale Kinder. Sie haben gleich zwei Namen für ein Objekt und werden sich daran gewöhnen, dass sie den entsprechenden Namen verwenden sollen, wenn sie die eine oder die andere Sprache sprechen. Dadurch wird sprachliche Flexibilität geschult und ein stärkeres Nachdenken über die Sprache an sich. (Bialystok E, Craik FIM, Luk G 2012)

4. DAS DIALOGISCHE LESEN ALS FORM DES KULTURELLEN LERNENS

Bilderbücher können hervorragend diesen impliziten Lernprozess begleiten. Sie geben den Kindern Anlass, mentale Bilder zu produzieren. Die visuelle Darstellung wird von den verbalen und nonverbalen Interaktionen der vorlesenden Bezugsperson vermittelt und sie kann auf das Verhalten und die Fragen der Kinder ständig reagieren, Missverständnisse klären, was sowohl die Begriffsbildung als auch den Spracherwerb sehr positiv beeinflusst. All das vollzieht sich in einem lebendigen pragmatischen Rahmen, in einer ganz speziellen Situation, die eigentlich den Bedingungen kulturellen Lernens entspricht.

Das implizite Lernpotenzial des Vorlesens wird in der Form des dialogischen Lesens erhöht. Das dialogische Lesen bezeichnet eine besondere Art der Kommunikation zwischen einer erwachsenen Person und einem oder mehreren Kindern über ein Buch. Im Gegensatz zu dem monologischen, also traditionellen (Vor)Lesen spielen im dialogischen Lesen die Kinder eine aktive Rolle und nehmen an der Sinnkonstitution teil. Der Fokus liegt bei dieser Methode nicht auf dem Vorlesen des ganzen Textes, sondern auf der Interaktion mit dem Kind. Das Verfahren beinhaltet die Anwendung bestimmter Fragetechniken und sprachlichen Interaktionen der Bezugsperson, wie beispielsweise offene und ergänzende Fragen, das Reagieren auf kindliche Aussagen in Form von Wiederholungen oder Erweiterungen sowie Aufforderungen, Sätze zu vervollständigen oder Geschichten in eigenen Worten zu erzählen. Das Bilderbuch dient hier als Impuls für das Gespräch, deshalb sollte sich die Auswahl der Bücher an den Interessen und Bedürfnissen der Kinder orientieren. Wichtigstes Ziel ist jedoch, dass es allen Beteiligten Spaß macht und die Kinder neue, positive Erfahrungen im Umgang mit Büchern sammeln.

Kulturelles Lernen ist laut Tomasello ein Kennzeichen des Menschen, der imstande ist, eine kumulative Tradition zu schaffen: anders als bei Tieren wird das Gelernte von den Menschen nicht bald wieder vergessen, sondern es wird über Generationen hinweg weitergegeben. Die nachwachsenden Generationen erben durch angeleitetes Lernen das technische Wissen und Können der vorhergehenden Generationen, die dann nach den eigenen Bedürfnissen weiterentwickelt werden. So werden die tradierten Fertigkeiten und tradiertes Wissen modifiziert und weiterentwickelt. Diesen Effekt, einmal Gelerntes über Generationen hinweg zu kumulieren, bezeichnet Tomasello bildhaft als „Wagenheber-Effekt“ (Tomasello 2002).

Das dialogische Lesen kann im Vorschulbereich sehr effektiv eingesetzt werden und dient der Förderung von Sprachverständnis, Wortschatz und Sprechflüssigkeit. Diese präliteralen Erfahrungen bilden die Basis für den späteren Lese- und Schriftspracherwerb in der Schule. Auch beim Erlernen von Deutsch als Zweitsprache ist das Dialogische Lesen sehr wirksam, da sich durch das Wiederholen und die Erweiterung kindlicher Äußerungen neue Wörter festigen und Sprache in ihrem Kontext und mit ihren grammatikalischen Strukturen gelernt wird. Zudem erleichtert die Verknüpfung von Auditivem (gehörte und gesprochene Sprache) und Visuellem (Bilder) den Erwerb einer neuen Sprache.

Damit sich die Kinder ganz auf das dialogische Lesen einlassen können, bedarf es einer Vorlesesituation, in der sie nicht abgelenkt werden und einen freien Blick auf das Buch haben. Bei Kleingruppen können die Kinder direkt neben der Kindergärtnerin sitzen. Bei größeren Gruppen (mehr als 4 Kinder) sitzen sie im Halbkreis um sie. Was die Kontrolle über den Erzählrhythmus betrifft, sollten die Kinder entscheiden dürfen, an welchen Stellen sie länger verweilen möchten. Die Verwendung des dialogischen Lesens soll aber nicht bedeuten, dass das traditionelle Lesen nicht mehr zum Kinderalltag gehören darf.

Um Über- oder Unterforderung zu vermeiden kann das sprachliche Niveau eines Bilderbuches während des dialogischen Lesens an den Entwicklungsstand der Kinder angepasst werden: "komplexe syntaktische Strukturen können aufgebrochen und eine für die Kinder verständliche Sprache umformuliert werden. ... Durch ergänzende Erklärungen wird der Bedeutungswortschatz weiter ausdifferenziert (Wortfelder, Wortfamilien, Ober- und Unterbegriffe, semantische Relationen, ...)" (Nauwerck 2015)

Es sollte bei der Zweit- oder Fremdsprachförderung immer berücksichtigt werden, dass die Kinder ohne Vorbereitung und sprachliche Vorentlastung das Bilderbuch eventuell nicht verstehen. Die pädagogische Fachkraft soll deshalb in Erwägung ziehen, den Text zu vereinfachen: sie kann das komplizierte Wortmaterial austauschen, den Erzähltext in dialogische Form umgestalten, auf die Vorkenntnisse zurückgreifen, Wiederholungen, Reime einfügen. (Jäger-Manz 2015)

Es ist auch wichtig, dass das Vorlesen auch durch Mimik und Gestik begleitet wird, eventuell kann man weitere unterstützende Materialien wie eine Handpuppe oder Fingerpuppen verwenden. Das sogenannte Kamishbai oder Erzähltheater bietet eine hervorragende Möglichkeit, die räumlichen Möglichkeiten zu erweitern: auf diese Weise kann auch die ganze Kindergruppe die Bilder sehen, aber das Erlebnis des Zuhörens und gemeinsamen Betrachtens bleibt erhalten.

5. FAZIT

Bilderbücher sind für Kinder aus zwei Aspekten wichtig. Einerseits bieten sie den Kindern spannende, vergnügliche, einfühlsame, lehrreiche Geschichten in verständ-

lichen und im optimalen Fall auch geschmackvollen Bildern und eher sparsamen Texten. Andererseits funktionieren sie als Material zum Entdecken und zur Kommunikation. Sie ermöglichen ein Zusammenspiel von Erfahrungen, indem sie multimodale Informationen den Kindern vermitteln. So ist es nicht zu wundern, dass Kinderliteraturwissenschaftler dazu neigen, eine breitere Definition von Lesen anzuwenden, weil sie das Betrachten und Interpretieren von Bildern ebenso hoch einschätzen, wie das Interpretieren von Wörtern. Das Lesen von Informationen aus einem Bild ist eine wichtige Fähigkeit, besonders in einer kulturellen Epoche der steigenden Bilderflut, in der die Medien sich miteinander verknüpfen und das Phänomen "Medienverbund" die ganze Kulturlandschaft prägt. Vermittlung von Bildverstehen und Bildkompetenz wird dementsprechend zu einer vordringlichen Aufgabe im gesamten Kulturvermittlungsbereich.

Die Multimodalität bringt aber auch eine kognitive Herausforderung mit, die den Kindern – wenn sie von dem Leseangebot nicht sehr überfordert sind – Spaß macht. Die Rezeption von Bilderbüchern ereignet sich durch mehrere Kanäle, mit Hilfe von mehreren Sinnesorganen. Die Kombination von verschiedenen sinnlichen Erfahrungen bereitet den Kindern Freude und macht die Bilderbücher attraktiv, was sich auf den ganzen Lernprozess auswirkt, den die Bilderbücher unterstützen können. Das gemeinsame Betrachten, besonders in kleineren Gruppen, erfüllt die Kinder mit positiven Gefühlen, schafft Geborgenheit und eine familiäre, liebevolle Atmosphäre. Die ersten Leseerfahrungen können deshalb auch für das spätere Gelingen des Lesens und der Lesesozialisation entscheidend sein. Außerdem bereiten die Bilderbücher das Kind auf den kompetenten Umgang mit komplexeren Büchern vor: sie schulen das begriffliche und sprachliche Wissen. Dieses Förderpotential können Bilderbücher auch in einer zweiten oder dritten Sprache entfalten, wenn die Förderung stufenweise, altersgerecht aber auch mit Rücksicht auf individuelle Unterschiede vollzieht.

LITERATURVERZEICHNIS

- Bialystok E, Craik FIM, Luk G (2012) Bilingualism: Consequences for Mind and Brain. *Trends in Cognitive Sciences* 16:240-250.
- Jäger-Manz, M. (2015) *Deutschförderung durch literarische Werke im Kindesalter*, Bajapress, Baja.
- Kümmerling-Meibauer, B. (2011) *Emergent Literacy. Children's books from 0 to 3*, John Benjamin's Publishing Amsterda/Philadelphia
- Kümmerling-Meibauer, B. (2014a) *Picturebooks between Representation and Narration*. In: *Picturebooks. Representation and Narration*. Hrsg. von Bettina Kümmerling-Meibauer. New York: Routledge, S. 1-16.



Kümmerling-Meibauer, B. (2014b) Von Bilderbüchern lernen. Zum Zusammenhang von früher Literacy und der sprachlichen und kognitiven Entwicklung des Kindes, JuLit 2 14-22.

Lexikon der Neurowissenschaft <https://www.spektrum.de/lexikon/neurowissenschaft/konzeptbildung/6705>

Nikolajeva, M. (2001) How Picturebooks work, Routledge London.

Nauwerck, P. (2015) Literalität im Vor- und Grundschulalter. in: Eder, U. (Hrsg.) Sprache erleben und lernen mit Kinder- und Jugendliteratur. Praesens Verlag, Wien.

Nodelman, P. (1988) Words about pictures. University of Georgia Press.

Thiele, J. (2003) Das Bilderbuch: Ästhetik – Theorie – Analyse – Didaktik – Rezeption. Oldenburg: Isensee.

Tomasello, M. (2002) Die kulturelle Entwicklung des menschlichen Denkens. Zur Evolution der Kognition, Frankfurt a.M.

Anca Stan
Școala Generală și Grădinița Română Lucian Magdu, Bățania
Magdu Lucian Román Általános Iskola és Óvoda, Battonya

METODA MODELĂRII FIGURATIVE ȘI CROMATICE ÎN PREDAREA SUBSTANTIVULUI ȘI A PĂRȚILOR DE VOR- BIRE CE SE ACORDĂ CU ACESTA, ÎN VEDEREA DEZVOL- TĂRII COMPETENȚEI DE COMUNICARE ÎN LIMBA RO- MÂNĂ A ELEVILOR DIN ȘCOLILE DE NAȚIONALITATE ROMÂNĂ DIN UNGARIA

„Gramatica este logica vorbirii”
Richard C. Trench

O dată cu anii 2000 când utilizarea internetului a devenit mult mai accesibilă și încep să se afirme toate domeniile activității umane pe internet și limba română ca limbă străină capătă mai multă vizibilitate și mai multă atenție din partea specialiștilor. Competențele lingvistice reprezintă componenta principală și se referă la capacitatea de a folosi limba în comunica-re. Procesul dezvoltării comunicării, deci, trebuie divizat și studiat pe domenii, pe unități tematice specifice fiecărei categorii a limbii. Bazându-mă pe experiența din anii trecuți și analizând rezultatele, nu tocmai satisfăcătoare a activităților dedicate categoriei genului, ob-servând dificultatea înțelegerii de către elevi a acestei categorii, s-a impus găsirea de variante viabile pentru soluționarea problemei. metoda constă în asocierea anumitor sunete/litere cu anumite culori și anume: u, i și consoanele corespund culorii albastre, substantivelor mascu-line, iar vocalele o, a, ă și e corespund culorii roșii, substantivelor feminine. Metoda modelării figurative și cromatice în predarea substantivului și a părților de vorbire asociate și-a dovedit utilitatea și eficacitatea la clasele de elevi la care am activat ca profesor de limba română. Cu fiecare generație nouă, descoperim, împreună cu elevii, noi și noi „secrete” ale limbii române. Gramatica limbii române fiind un tărâm miraculos, vast și plin de surprize ce se așteaptă să fie descoperite, chiar și de către un vorbitor nativ de limba română.

A figuratív szemléltetés módszere a főnév és a vele egyeztetett szófajok tanításában a román nyelvű kommunikációs kompetencia fejlesztése céljából

A kétezres évek óta az internet használata elérte az emberi tevékenység minden területét és többek között azt is magával hozta, hogy a román mint idegen nyelv nagyobb láthatóságot és nagyobb figyelmet kap a szakemberek részéről. A kommunikációs kompetencia fogalma a nyelv használatának képességére utal. A kommunikáció fejlesztése részterületekre bontva tanulmányozható. Az elmúlt évek tapasztalatai alapján a főnévi nemek kategóriájának szentelt

fejlesztés nem hozott kielégítő eredményeket, a tanulóknak nehézséget okoz a helyes alkalmazás. A cikk egy életképes lehetőséget kínál a probléma megoldására. A módszer lényege színek és hangok/betűk társításán alapszik: u, i és mássalhangzók a kék színnel jelöltek, ez a hímnem, a nőnemű végződések pedig piros színnel (az o, a, ä és e magánhangzók). A figuratív és kromatikus modellezési módszer a főnév nemének tanításában bizonyította hasznosságát és eredményességét a az általam tanított osztályokban, és hozzájárult ahhoz, hogy a diákokkal együtt felfedezzük a román nyelv nyelvtanában rejlő szépségeket.

1. ISTORICUL ȘCOLILOR DE NAȚIONALITATE ROMÂNĂ DIN UNGARIA

Învățământul cu predare în limba română, în Ungaria, are o tradiție de peste 170 de ani. Pe teritoriul Ungariei de azi au funcționat școli cu predare în limba română de la mijlocul secolului al XIX-lea. Majoritatea acestor școli erau școli confesionale, adică patronate și subordonate bisericii ortodoxe române din localitatea respectivă.

La sfârșitul secolului al XIX-lea au fost adoptate un set de legi care impuneau învățarea limbii maghiare în toate instituțiile de învățământ ale minorităților și la toate nivelurile. Aceste legi au reprezentat primul pas în complexul proces de maghiarizare a minorităților conlocuitoare.

O altă lovitură a fost dată învățământului românesc din Ungaria după Tratatul de la Trianon, moment în care toată intelectualitatea română a emigrat în țara mamă și astfel școlile au rămas fără cadre didactice specializate.

În 1923, în urma unui decret, satul maghiar impune modificări privind statutul școlilor cu predare în limbile minorităților iar învățământul românesc a fost nevoit să se transforme în învățământ bilingv. Acest fapt presupunea predarea obiectelor de studiu atât în limba maghiară cât și în română. Din lipsă acută de personal didactic, predarea s-a făcut în limba maghiară, cu mici excepții în învățământul preșcolar și primar.

Datorită acestor modificări legislative și a căsătoriilor mixte, limba română a fost, din ce în ce, mai puțin folosită, actualmente, marea majoritate a elevilor cunoscând într-o mică măsură, sau deloc, limba română. Astfel, noi, cadrele didactice trebuie să cunoaștem foarte bine gramatica limbii române și să înțelegem logica ascunsă a limbii, modul de formare, articulare, declinare și conjugare ale părților de vorbire. Este necesară cunoașterea și predarea limbii române, de foarte multe ori, ca limbă străină pentru a putea fi înțeleasă și apoi învățată de elevii noștri și ulterior dezvoltarea competențelor de comunicare în limba română.

2. LIMBA ROMÂNĂ CA LIMBĂ STRĂINĂ

Limba română ca limbă străină, în evoluția sa, de la apariție până în prezent, a fost influențată de trendul internațional al didacticii moderne. Conform materialelor didactice pe care se bazează procesul educativ se poate observa o trecere de la predarea tradițională pe baza materialelor imprimare (cărți, culegeri de exerciții, gramatici, articole publicate), la cele în format electronic (CD, DVD), până la cele mai noi tendințe în predarea limbilor

străine asistate de calculator, respectiv pe bază de materiale electronice accesibile pe internet.

Primul volum destinat străinilor pentru învățarea limbii române și care se baza, conform tendinței din acea epocă, mai mult pe axa însușirea structurilor gramaticale, a apărut în anul 1880, volum alcătuit de Ion Cionca, intitulat *Praktische Grammatik der Romänischen Sprache für den Schul- und Selbstunterricht. Vierte verbesserte und vermehrte Auflage*. Această tendință se menține până, o dată cu publicarea a două volume, *Gyakorlati romanyelvkönyv*, de GALDI László în 1940 la Budapesta și *Colloquial Rumanian*, de Gr. Nandis în 1945 la Londra, când accentul se pune pe limba vorbită, pe comunicare.

Anii 50-60 sunt marcați de apariția primelor ghiduri conversaționale și primele preocupări privind metodologia limbii române ca limbă străină: *Aspecte metodice ale predării limbii române studenților străini*, de Dobrițoiu, Elena, Anghel, Petre, în *Revista Învățământului superior*, 8, nr. 12, 1966, p. 51-56.²

Anii 70 sunt marcați de apariția celor mai multe ghiduri de conversație și de publicarea de articole și volume care privesc metodologia predării limbii române ca limbă străină. În 1978 apare volumul *Metode și procedee pentru îmbogățirea, precizarea și activizarea vocabularului la limba română a elevilor de la școlile cu limbi de predare ale naționalităților conlocuitoare*, de Ioan Dalea publicat la Timișoara.³

Revoluția din 1989 marchează o trecere a abordării didactice a limbii române ca limbă străină influențată de abordările occidentale ale limbilor străine precum și o trecere la etapa multimedia.

Primul manual cu suport audio a apărut în 1964 la Washington cu titlul *Romanian Basic Course*, Vol. IV Lessons 40-51, care era însoțit de casete audio, o tehnologie care la noi în țară era destul de avansată și foarte greu accesibilă.

În România aceste manuale însoțite de suport audio apar destul de târziu, în anii 90 cum este situația și volumului publicat la Cluj din 1993 *Româna cu sau fără profesor. Le roumain avec ou sans professeur. Romanian with or without a teacher*, de Liana Pop care avea 4 casete audio.

Între anii 2000-2012 apar mai multe volume însoțite de fișiere în format electronic, unele dintre ele sunt și acum de actualitate dar nu mai pot fi achiziționate deoarece stocurile au fost epuizate. (Dorobăț & Fotea (2000), Pologea (2008), Kohn (2009).)⁴

O dată cu anii 2000 când utilizarea internetului a devenit mult mai accesibilă și încep să se afirme toate domeniile activității umane pe internet și limba română ca limbă străină capătă mai multă vizibilitate și mai multă atenție din partea specialiștilor. Astfel că apar proiecte cu finanțare europeană sau națională cum ar fi: *Europe Ensemble* (<http://www.>

2 Moldovan, Victoria et al (2012), *Bibliografia românei ca limbă străină (RLS)*, Efes, Cluj-Napoca

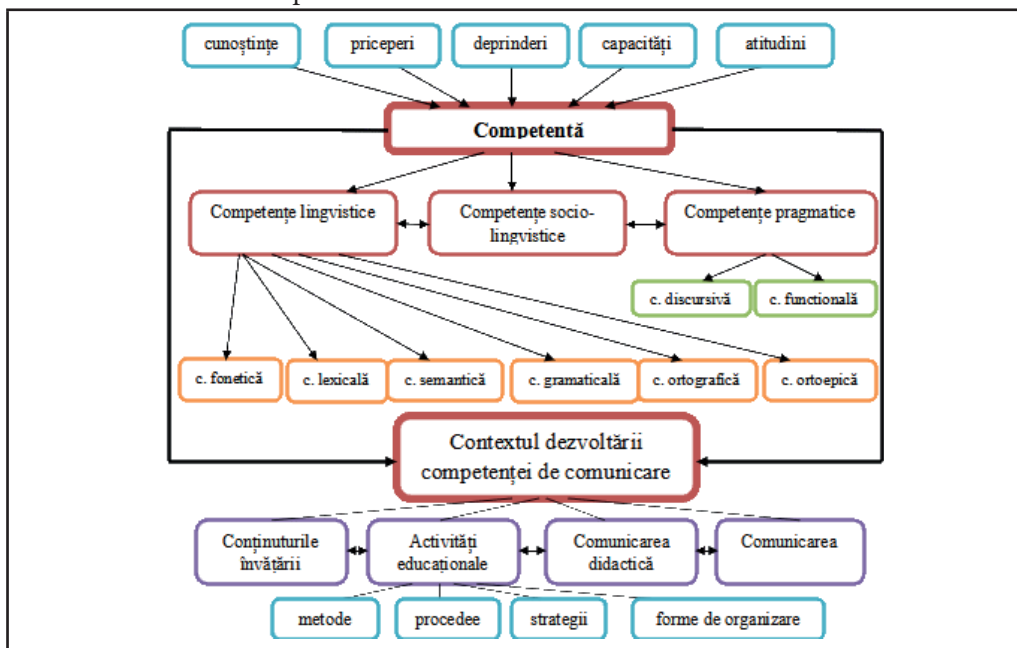
3 Varga, Cristina, *Limba română ca limbă străină. Platformă virtuală multimedia cu acces liber*, https://www.academia.edu/35775986/Limba_rom%C3%A2n%C4%83_ca_limb%C4%83_str%C4%83in%C4%83. Platform%C4%83_virtual%C4%83_multimedia_cu_acces_liber, 2018.06.10

4 Moldovan, Victoria et al, *Bibliografia românei ca limbă străină (RLS)*, Efes, Cluj-Napoca, 2012

europensemble.eu/)⁵, *AutoDidact* (<http://granturi.ubbcluj.ro/autodidact/>)⁶ sau *Limba română* (<http://www.dprp.gov.ro/elearning/>) creat de *Liga pentru Utilitate Publică*, într-un proiect finanțat de către Guvernul României⁷.

3. COMPETENȚA DE COMUNICARE

Competența de comunicare este rezultatul procesării complete a unui situații de către individ, sau un grup, într-un context dat. Competența se referă la cunoștințe, priceperi, deprinderi, capacități sau competențe ca finalități ale procesului instructiv educativ. Competența de comunicare cuprinde competențe lingvistice, sociolingvistice și pragmatice. Aceasta poate fi reprezentată grafic în felul următor pentru a se evidenția componentele care alcătuiesc acest complex mecanism.



1. Contextul dezvoltării competenței de comunicare

Competențele lingvistice reprezintă componenta principală și se referă la capacitatea de a folosi limba în comunicare. Celelalte două se referă la felul în care trebuie folosită limba în diverse situații concrete.

Competențele lingvistice sunt formate din toate ramurile limbii și anume fonetică, vocabular, semantică, morfologie, sintaxă, ortografie și ortoepie. Pentru dezvoltarea competenței lingvistice, deci și a competenței de comunicare sunt necesare interven-

⁵ Europe Ensemble, <http://www.europensemble.eu/>

⁶ AutoDidact, <http://granturi.ubbcluj.ro/autodidact/>

⁷ Limba română, <http://www.dprp.gov.ro/elearning/>

ții înspre dezvoltarea tuturor capacităților de ordin fonetic, lexical, morfologic și așa mai departe. Procesul dezvoltării comunicării, deci, trebuie divizat și studiat pe domenii, pe unități tematice specifice fiecărei categorii a limbii.

În dezvoltarea competențelor lingvistice trebuie ținut, deci, seama de particularitățile limbii și de domeniile care reprezintă probleme în însușirea lor și totodată și de particularitățile limbii dominante.

Limba maghiară, este singura limbă din Europa centrală care nu este de origine indo-europeană, ea face parte din familia limbilor fino-ugrice, la fel ca finlandeza. Este o limbă dificilă, dar care declină toate substantivele în același mod și nu deosebește genurile substantivelor, adjectivelor pronumelor și numeralelor. Cea mai mare diferență față de limba română constă în modul de exprimare a categoriilor gramaticale. Pentru exprimarea cazului, a posesiei, a timpului, limba maghiară folosește sistemul sufixelor care se adaugă la radicalul cuvântului. Astfel în cadrul școlilor românești din Ungaria se impune găsirea unor metode și strategii didactice formative și de prevenție.

Atât din observațiile mele, din cele ale cercetătorilor din domeniul gramaticilor comparate, dar, și al oricărui individ care s-a aflat într-un contact și a conversat în limba română cu o persoană a cărei limbă dominantă este maghiara, a putut constata greșeli în folosirea limbii în toate domeniile care țin de limbă. În ceea ce privește competențele fonetice se poate constata o mare dificultate în pronunția sunetelor specifice românești, a diftongilor și triftongilor, structuri fonetice care nu se regăsesc în limba maghiară. Accentul, reprezintă și el o probă de încercare.

Competențele gramaticale fiind nucleul componenței lingvistice într-o limbă nouă, voi insista asupra celor de ordin morfo-sintactic care au un grad foarte ridicat de generalizare.

4. METODA MODELĂRII FIGURATIVE ȘI CROMATICE

Din punct de vedere morfologic, substantivul reprezintă categoria gramaticală care generează cele mai multe greșeli datorează genului. Substantivele maghiare nu au gen. Acest fapt duce la insuficiența stăpânire a genului în limba română. Totodată, comparând gramatica limbii maghiare cu cea românească mai descoperim o altă sursă generatoare de greșeli și anume multitudinea și complexitatea terminațiilor românești, maghiara utilizând o singură terminație pentru formarea pluralului și un singur articol. Aceste diferențe și particularități ale substantivului românesc generează erori în folosirea articolului, a adjectivelor, a pronumelor și a numeralelor, categorii gramaticale care se acordă în gen și număr cu substantivul determinat.

Problema genurilor din limba română este o piatră de încercare pentru toate cadrele didactice aflate în sistem, dar, și mai mult, pentru elevi. Cu cât mai repede, și eficient, această problemă este clarificată, cu atât mai mult va duce la o însușire și o folosire corectă în comunicarea orală și scrisă a limbii române.

Provocarea în acest context constă în găsirea de modele și soluții eficiente și eficace în concordanță cu particularitățile psihologice ale vârstei elevilor și a principiului didactic al gradării dificultăților și al determinării progresiei.

Primordial, problema se pune în identificarea și recunoașterea genurilor substantivelor și fixarea unor reguli precise, o dată ce aceasta a fost depășită se poate spune că activitatea a avut succes.

Bazându-mă pe experiența din anii trecuți și analizând rezultatele, nu tocmai satisfăcătoare a activităților dedicate categoriei genului, observând dificultatea înțelegerii de către elevi a acestei categorii, s-a impus găsirea de variante viabile pentru soluționarea problemei. Am considerat că rezolvarea problemei o voi afla consultând literatura de specialitate care tratează limba română ca limbă străină, însă, și găsirea unor astfel de materiale a fost anevoioasă, deoarece acest subiect este un subiect relativ nou și nu există multe materiale scrise pe această temă. Singurele materiale găsite fiind manuale de predare a limbii române ca limbă străină destinate studenților sau adulților a căror limbă dominantă are categoria de gen. Astfel studiul materialelor de specialitate mi-au oferit o jumătate de soluție, în sensul că din acestea am descoperit regulile aferente genurilor, formării pluralului chiar și unele excepții de la regulă. Însă problema reală, înțelegerea conceptului de gen și a explicării acesteia a rămas nesoluționată. Acest fapt m-a pus în situația găsirii unei strategii didactice care să satisfacă acest deziderat.

În căutarea acestei strategii am avut în vedere respectarea principiilor didactice:⁸ participarea conștientă a elevului la actul învățării pentru înțelegerea materialului de învățat, abordarea să fie de manieră senzorială și intuitivă, metodele, tehnicile să fie în concordanță cu posibilitățile elevilor și dificultățile de învățare și particularitățile lor fizice și psihice, să aibă persistență în timp și reproducerea datelor învățate, conținutul să fie ordonat, logic și pedagogic.

Inspirația mi-a venit din gramatica limbii maghiare și anume de la principiul armoniei vocalice care presupune că în cuvinte nu pot exista doar o anumită categorie de vocale. Acest fapt fiind cunoscut de elevi, am încercat să găsesc și eu o abordare, simplistă, a limbii române prin prisma acestui principiu. Totodată este binecunoscut faptul că asocierea diferitelor culori și folosirea lor înlesnesc învățarea. Așadar combinându-le pe acestea două, am făcut o clasificare a vocalelor, astfel vocalele *i* și *u* au fost denumite vocale albastre iar *a*, *ă*, *e* și *o*, vocale roșii, dar și consoanelor le-am atribuit tot culoarea albastră. Această abordare a fost gândită pentru a familiariza și a asocia sunetele și literele cu aceste culori ca mai apoi de a introduce și noțiunea de „nume colorate” pentru clasele mici, iar pentru cei mari „substantive colorate” referindu-ne la substantive și clasificarea lor tot pe principiul culorilor, în funcție de sunetele și literele colorate care le conțin, în special în poziție finală, în *nume albastre* și *nume roșii* pentru substantivele de gen masculin și cele de gen feminin. Învățarea articolelor și a

8 Nicola, I., *Tratat de pedagogie școlară*, EDP, București, 1996

terminațiilor pluralului în funcție de genul substantivului s-a învățat pe baza analogiilor și asocierilor de culoare împreună cu modele grafice și figurative, însă adevărata provocarea venit odată cu necesitatea învățării și declinării substantivelor neutre.

Substantivele neutre, în limba română, se comportă la singular ca un substantiv de genul masculin iar la plural ca un substantiv de genul feminin și astfel se comportă și în declinare. Deoarece la singular este un **nume albastru** iar la plural unul **roșu**, culoarea pe care i-am atribuit-o a fost cea **mov sau violet** și a primit denumirea de **nume mov**, așa cum, și în artele plastice dacă amestecăm albastru cu roșu rezultă culoarea mov.

Dar, însă, problema nu a fost pe deplin rezolvată deoarece se făceau confuzii între substantivele masculine și cele neutre astfel că s-a pus problema de a diferenția într-un fel cele două genuri pentru a putea fi recunoscute și pentru a aplica eficient modelarea figurativă și cromatică.

Pentru un vorbitor nativ de limba română acest fapt nu reprezintă o problemă și soluția aflării genului unui substantiv constă în numărare, dar pentru un începător în ale limbii române, care se găsește în plin proces de învățare, diferențierea acestor două genuri este de o importanță majoră. Așa cum se poate observa în tabelul de mai sus, ambele genuri au la singular ultima literă o consoană, astfel că din punct de vedere grafic și fonetic nu există o diferență majoră între ele, această particularitate, de-a avea în poziție finală o consoană, este specifică ambelor genuri.

Masculin	Singular -(u), -le	Plural -i	Feminin	Singular -(u)a	Plural -le
-i	un cartof cartoful	doi cartofi cartofii	-e	o banană banana	două banane bananele
	un pui puiul	doi pui puii		-i	o pisică pisica
	un tigru tigrul	doi tigri tigrii		o pâine pâinea	două pâini pâinile
	un castravete castravetele	doi castraveți castraveții	-le	o lălea lălea	două lălele lălelele

	Singular -(u)l		Neutru		Plural -le
	un pahar paharul		-e		două pahare paharele
	un deal dealul		-uri		două dealuri dealurile
	un vagon vagonul		-oane		două vagoane vagoanele
	un motor motorul		-oare		două motoare motoarele

2. Reprezentarea grafică a formării pluralului și a articulării substantivelor

Inițial le spuneam elevilor la fiecare substantiv cu consoană în poziție finală la singular nearticulat, ce culoare are, și anume, dacă e albastru sau mov, dar această variantă nu a fost eficientă și nici satisfăcătoare deoarece elevii erau nevoiți pe lângă învățarea cuvântului să învețe și genul, respectiv culoarea.

Am căutat în diferite gramatici sau cărți de limbă română pentru străini și nu am găsit nicio soluție, astfel încât, am fost pusă în situația de-a afla singură soluția la această problemă. Am alcătuit liste de substantive masculine și neutre în speranța de-a găsi legături, relații, asemănări, deosebiri între aceste două categorii de substantive.

În urma analizei efectuate am observat că substantivele neutre sunt acele substantive care denumesc obiecte sau fenomene ale naturii iar cele masculine fac parte din categoria ființelor, plantelor și a părților componente ale acestora. Pentru mai buna înțelegere a acestor categorii am denumit substantive albastre care sunt **animale, cu viață** și substantivele neutre sunt acele cuvinte care denumesc obiecte sau fenomene: **neanimat, fără viață**.

Totodată am observat că în categoria substantivelor care denumesc obiecte există și câteva substantive de genul masculin și acestor excepții le-am acordat o atenție specială prin alcătuirea de liste afișate în clasă, dar, și în caietele elevilor, unde au fost notate pe parcursul anului când descopeream o nouă excepție.

Astfel că metoda constă în asocierea anumitor sunete/litere cu anumite culori și

anume: u, i și consoanele corespund culorii albastre, substantivelor masculine, iar vocalele o, a, ă și e corespund culorii roșii, substantivelor feminine. Recunoașterea genului substantivului, necesară în formarea corectă a pluralului și a articulării se face după forma de singular nearticulat. Astfel că recunoașterea genului se realizează astfel: substantivele masculine sunt acele substantive care au consoană în poziție finală la singular nearticulat și sunt substantive care denumesc ființe sau plante (cu viață), substantivele feminine la singular nearticulat au vocala ă, e sau a, iar cele neutre, din punctul de vedere a consoanei finale la singular nearticulat se aseamănă cu cele masculine și din această cauză articularea se face identic, însă doar că aceste substantive denumesc obiecte sau fenomene, lipsite de viață și astfel formează pluralul și se articulează la plural ca cele feminine.

Pe același principiu al modelării figurative și cromatice s-au însușit și efectuat și acordurile celorlalte părți de vorbire care se acordă în gen, număr și caz cu substantivul, terminațiile fiind aceleași în cea mai mare măsură.

Problema acordului cu substantivul determinat poate fi rezolvată tot prin folosirea acestei metode, a asocierii cromatice și a modelării figurative, de exemplu, acordul adjectivului cu patru forme flexionare în gen și număr cu substantivul determinat.

<i>singular</i>	<i>plural</i>	<i>singular</i>	<i>plural</i>
un cartof bun	doi cartofi buni	o banană bună	două banane bune
cartoful bun	cartofii buni	banana bună	bananele bune
un scaun bun			două scaune bune
scaunul bun			scaunele bune

3. Acordul adjectivului variabil cu patru forme flexionare cu substantivul

Pentru elaborarea acestei metode s-au făcut două cercetări pe în anul 2016 și 2018 cu diferite clase de elevi ai școlii românești din Bătania, rezultatele acestor cercetări au fost detaliate în lucrarea de diplomă intitulată *Intervenții pedagogice în ameliorarea dificultăților de comunicare în limba română a elevilor din Bătania, Ungaria* (Arad, 2016) și în lucrarea de dizertație *Strategii didactice în predarea limbii române ca limbă străină* (Arad, 2018), lucrări ce s-au bucurat de aprecierea și recunoașterea comisiei de examinare ca fiind lucrări originale și utile. Metoda modelării figurative și cromatice în predarea substantivului și a părților de vorbire asociate și-a dovedit utilitatea și eficacitatea la clasele de elevi la care am activat ca profesor de limba română. Cu fiecare generație nouă, descoperim, împreună cu elevii, noi și noi „secrete” ale limbii române. Gramatica limbii române fiind un tărâm miraculos, vast și plin de surprize ce se așteaptă să fie descoperite, chiar și de către un vorbitor nativ de limba română.

Mioara Avram încheia excelenta și deosebit de utila lucrare *Gramatica pentru toți* cu următoarea constatare, dublată de un îndemn: „Caracteristicile limbii române actuale sunt date de modul de exprimare – scrisă și orală – al fiecăruia dintre purtătorii ei. [...] Din partea tuturor se cere atenție față de limba noastră națională, care trebuie să fie respectată atât ca unul dintre cele mai importante monumente istorice, cât și ca instrument activ de comunicare, capabil de performanțe printr-o folosire mereu perfectibilă. Ambele ipostaze presupun cunoașterea aprofundată a regulilor și resurselor gramaticale, ca și orientarea spre modele demne de imitație creatoare.” Mai departe, autoarea arăta că progresul limbii române „depinde de calitatea exprimării tuturor vorbitorilor contemporani, dar îndeosebi de cea a două categorii: tinerii, care reprezintă viitorul, și cei de orice vârstă care, prin poziția lor socioprofesională de modele publice, sunt în situația de a influența uzul”(Avram, Mioara, 1997, p. 493)⁹.

⁹ Avram, Mioara, *Gramatica pentru toți*, Editura Academiei, 1997

Eva Sabău

Liceul, Școala Generală și Căminul de Elevi Românesc Nicolae Bălcescu din Giula
Nicolae Bălcescu Román Nemzetiségi Általános Iskola, Gimnázium és Kollégium, Gyula

ȘCOALA ȘI BISERICA STÂLPILOR ȘI TEMELIILE ÎN FORMAREA PERSONALITĂȚII, PENTRU DEPĂȘIREA CRIZEI SPIRITUALE ÎN CARE SE ZBATE OMUL MODERN

Scânteia oricărui individ crește și devine lumină în sânul familiei. **Pe lângă familie** -”mama noastră trupească”, școala cu posibilitățile ei, poate să călăuzească spre ”mama cea duhovnicească”, adică spre **Biserică**. Dezvoltarea, instruirea copilului atunci poate fi armonioasă, dacă acesta se simte bine, e motivat și îi place ceea ce face. Dezvoltarea individului se începe în familie și se continuă în sistemul de învățământ, structurat în mai multe trepte. Menirea școlii este de a educa și de a transmite cunoștințe, de a forma caractere. Școala țintește latura cunoștințelor, îmbogățirea capacității elevilor de a stăpâni știința și de a cunoaște rolul acesteia în formarea personalității umane, dar cea mai importantă sarcină este educația în spirit românesc, păstrarea identității naționale, în strânsă legătură cu Biserica.

Iskola és egyház, pillérek és alapok a személyiség formálásában, a lelki krízis leküzdésében

A család kebelében minden egyén szikrája növekszik és világossá válik. A család – „testi anyánk” mellett az iskola a maga lehetőségeivel a „lelki anyához”, vagyis az Egyházhoz tud elvezetni. A gyermek fejlődése, edzése akkor lehet harmonikus, ha jól érzi magát, motivált és szereti, amit csinál. Az egyén fejlődése a családban kezdődik, és több lépésben az oktatási rendszerben folytatódik. Az iskola célja a nevelés, ismeretek átadása, jellemformálás. Az iskola a tudás oldalára áll, gazdagítva a tanulók képességeit a tudomány elsajátítására és az emberi személyiség formálására, megismerésére, de a legfontosabb feladat a román szellemi nevelés, a nemzeti identitás megőrzése, szoros együttműködésben az Egyházzal.

Omul a fost creat de Dumnezeu, despre care putem spune că este și „Cel dintâi Profesor” al primilor oameni și al întregii omeniri, până la sfârșitul veacurilor.

Drumul spre desăvârșire pornește de la Dumnezeu și ia chip concret, sau „se întrupează” în mediul familial.

Prin activitatea Sa de Învățător, Mântuitorul Iisus Hristos, folosind cele mai potrivite metode educaționale, a arătat și rolul esențial al educatorului în progresul intelectual și spiritual al învățăceilor săi.

Scânteia oricărui individ crește și devine lumină în sânul familiei. Părinții au datoria

să formeze caracterul copiilor, cu nădejde, cu multă dragoste, răbdare, blândețe și cu frică de Dumnezeu.

Dacă tot ceea ce se întâmplă este din voia lui Dumnezeu, omul are datoria în viața sa, oricine ar fi, să rămână mereu cu gândul la dragostea nemărginită a Tatălui, fiindcă El este luminător și aducător de bucurie.

Dumnezeu este realitate, este adevărul, este totul, în toate, de la începutul veacurilor. Este prezent peste tot, este drept și veșnic.

Mărturiile date de Iisus Hristos în paginile Noului Testament, trebuie să ne întărească și pe noi în credința pe care trebuie să o avem în Sfânta Treime: Tatăl, Fiul și Sfântul Duh, Care este Dumnezeuul nostru. Pentru mântuirea noastră El S-a născut, a murit și S-a înălțat la cer. Viața de pe pământ este provizorie și trecătoare, după cum se poate lesne vedea și de aceea trebuie să credem în veșnicie.

În zilele de azi, când frica parcă începe să pună stăpânire peste tot și toate, e și mai important să fim cu mai multă stăruință în a ne ajuta semenii, nu doar în mediul familial, ci și educațional.

Pe lângă familie - ”mama noastră trupească”, școala cu posibilitățile ei, poate să călăuzească spre ”mama cea duhovnicească”, adică spre **Biserică**.

Însuși Mântuitorul Hristos a rânduit activitatea educativă a Bisericii, pentru ca oamenii să cunoască voia Lui și să se străduiască să o și împlinească.

Atitudinea părinților și a dascălilor este foarte importantă și hotărâtoare, în demersul educativ, mai cu seamă în cel religios, al copiilor. Trăirea religioasă a adulților poate ajuta mult în formarea duhovnicească a fiilor și fiicelor lor.

Ne pot ghida cuvintele de învățătură ale Părintelui Constantin Coman:

”Țineți cont de faptul că nu puteți duce pe cineva acolo unde voi nu ați fost. Dacă nu ai parcurs drumul respectiv, nu poți conduce pe altcineva pe *acel drum*”.

În demersul educativ elevul atunci participă activ, dacă recunoaște în persoana care îl educă un îndrumător dispus să-l accepte din iubire, așa cum este el, să-l ajute, să înțeleagă și să depășească nerezultatele de moment.

Trebuie să ne străduim să fim demni de chemarea lui Dumnezeu, care se adresează tuturor.

”... cu vrednicie să umblați, după chemarea cu care sunteți chemați, cu toată smerenia, cu îndelungă răbdare” (Efeseni 4:1-2)

Chemarea fiecăruia dintre noi se aseamănă cu o valiză închisă, pe care fiecare o poartă cu sine, în lume, dar o deschide și se desfășează de bogățiile ei, doar atunci când iese din viața aceasta vremelnică.

Învățătorul Iisus ne ajută, cu poruncile Sale, din Sfânta Evanghelie, ce să facem:

”Să iubești pe Domnul Dumnezeu tău din toată inima ta și din tot sufletul tău și din toată puterea ta și din tot cugetul tău; iar pe aproapele tău, ca pe tine însuși” (Matei 22, 37-39; Marcu 12, 30-31; Luca 10, 27).

Prin experiențe putem descoperi noutăți.

În timpul descoperirii, omul, înainte de orice decizie, se sfătuiește cu sine-însuși,

căci mintea întreabă inima: ”Voiești să faci aceasta?” Dacă omul prezintă voință, va avea și putere să facă față noilor posibilități.

Pe tot parcursul vieții noastre avem de învățat, mereu avem posibilitatea de a evolua, de a ne dezvolta cunoștințele.

”Ne deosebim unii de alții, ca să ne completăm unii pe alții, regăsesc în tine bucăți din mine și simt în tine glasul din mine. Suntem ca un joc de puzzle, în care fiecare are părți din marea imagine.” (Părintele Ieromonah Hrisostom Filipescu)

Dezvoltarea, instruirea copilului atunci poate fi armonioasă, dacă acesta se simte bine, e motivat și îi place ceea ce face.

Dezvoltarea individului se începe în familie și se continuă în sistemul de învățământ, structurat în mai multe trepte.

Menirea școlii este de a educa și de a transmite cunoștințe, de a forma caractere. Dinamismul societății de azi cere o altă atitudine de la dascăli.

Trebuie să fim pregătiți în fiecare clipă cu noi strategii. În societatea modernă se simte necesitatea să ne adresăm nu numai gândirii, ci și inimii.

Din anul 2013, cu introducerea orelor de religie, la libera alegere, Școala și Biserica, în spirit unit, ghidează, îndrumă și motivează elevii, promovând principiile de bază ale credinței creștine, ale păstrării valorilor înaintașilor noștri.

În ceea ce privește învățământul, școala de naționalitate trebuie să transmită cu mare responsabilitate și devotament valorile trecutului, precum și valorile de azi, ca elevul să-și poată forma un viitor stabil.

Elementele de supraviețuire ale naționalității noastre sunt:

- Trecutul înaintașilor noștri;
- Religia;
- Obiceiurile;
- Tradițiile;
- Artele;
- Literatura;
- Presa.

Provocările lumii contemporane și evoluția societății secolului al XXI-lea au determinat modificări și la nivelul educațional.

Tânără generație, așa-numită „digitali nativi”, din cauza pandemiei a avut experiența școlii online. Au trăit momentele adevărului, fiind obligați să iasă din rutina școlii tradiționale și să intre în era digitală. Cu toate că cei mai mulți au fost familiarizați cu internetul, cu laptopul și alte resurse și mijloace utilizate în procesul de învățare, momentele trăite nu au fost chiar ușoare. Și-au putut da seama că e greu să te schimbi, dacă schimbarea nu e pregătită, dacă nu vine în mod liber, din interior. Concluziile acestei perioade sunt numeroase.

S-a dovedit că în clasa reală, cu bănci, în care elevii socializează nemijlocit, interacționează multiplu, învață, ies în pauze, se joacă, râd, uneori se certă și se împacă, se îndrăgostesc și visează, iau note, dau teze, etc, se simt bine.

Acestea toate reprezintă universul lor real, în care se simt „acasă”, mult mai bine, decât legați de laptopuri și telefoane moderne. Datorită obișnuinței, avantajelor rutinei și nu în ultimul rând, datorită profesorului, se poate dovedi importanța școlii cu prezență fizică. Profesorul dă siguranță elevilor, îi asistă, îi îndrumă, îi veghează, îi ocrotește, le dă încredere, ceea ce nu se poate întâmpla acasă, prin metoda „online”, chiar dacă diferitele platforme, cu aplicații variate, sunt la îndemână (zoom, classrom, Teams).

Resursele digitale descoperite sunt valoroase și nu putem ignora beneficiile tehnologiei, nu putem renunța la a fi creativi, fiindcă toate acestea vor fi utile nu doar în vremea pandemiei.

După școala online a urmat o reînvățare nouă. Toate relațiile cu copiii au trebuit pe undeva reconstruite cu multă răbdare și perseverență.

Au avut nevoie de încurajare să vorbească în grup, să fie deschiși, să nu rămână interiorizați. În domeniul schimbării comportamentului s-a ivit necesitatea căutării acelor puncte care unesc, a reacțiilor care alimentează comportamentul în direcția bună.

Eu cred că sunt evidente, din toate punctele de vedere, beneficiile școlii cu prezență fizică.

În dezvoltarea obiectivelor și a cerințelor, se poate conlucra eficient la formarea spirituală și intelectuală a tinerii generații, aceasta fiind cea mai valoroasă investiție pe termen lung a naționalității noastre. Sursele digitale ne oferă multe și variate posibilități să împletim tradiția cu inovația.

Trebuie să ținem cont de faptul că specificul predominant al societății contemporane este cel vizual.

Eu prefer activitățile cu caracter interdisciplinar. În practica mea didactică mă bazez pe metode interactive, zilnic încerc să creez un climat emoțional pozitiv, cu zâmbet sincer, cu câte o glumă adecvată unei situații, cu tonalitatea potrivită a vocii.

Internetul, tabla digitală, se pot folosi la orice disciplină, ajutând copiii să devină conștienți de faptul că sunt purtătorii valorilor strămoșești.

Pe lângă utilizarea tehnologiilor moderne, sunt benefice și activitățile legate de anotimpuri, de sărbători, de concursuri cu teme variate.

În cadrul cercului „**Sărbători și tradiții ortodoxe**” – pe care îl conduc de mai mulți ani – elevii au posibilitatea să cunoască obiceiurile legate de sărbătorile calendaristice, să folosească curajoși limba strămoșilor lor. În acest mediu de limbă românească, cu toții își însușesc pricesne, cântări, colinde, poezii, care pun amprenta pentru totdeauna pe viața fiecărui copil.

Implicarea Bisericii Ortodoxe din Ungaria, prin diferite activități, întotdeauna adună și unește. Biserica e prezentă la anumite momente și activități culturale. Importanța educației creștine, în societatea de azi, pe termen lung, e mare și pentru individ și pentru comunitatea istorică românească. Astăzi, mai mult ca oricând, este

nevoie de credință în Dumnezeu, de urmarea principiilor de viață ale moralei creștine și ale tuturor virtuților evanghelice.

Și pe noi ne obligă să lucrăm la renașterea și zidirea moral-spirituală a societății, la redescoperirea adevăratelor virtuți, așa cum au fost păstrate de-a lungul anilor.

Școala țintește latura cunoștințelor, îmbogățirea capacității elevilor de a stăpâni știința și de a cunoaște rolul acesteia în formarea personalității umane, dar cea mai importantă sarcină este educația în spirit românesc, păstrarea identității naționale, în strânsă legătură cu Biserica.

Învățătura transmisă prin ora de religie este cea despre Dumnezeu, făcut Om, pentru a ne învăța cum să muncim, cum să trăim, cum să devenim nemuritori. Este necesar să ne aducem aminte de ceea ce ne spune Hristos:

”Eu sunt Lumina lumii, cel ce Îmi urmează Mie nu va umbla în întuneric, ci va avea lumina vieții”; (Ioan 8,12)

” Cel ce crede în Mine are viață veșnică”; (Ioan 6,47)

”Eu sunt Calea, Adevărul și Viața”; (Ioan 14,6)

Preotul și învățătorul totdeauna au constituit factorii educaționali și formatori, punând accentul pe împărtășirea cunoștințelor religioase, spre formarea tinerilor, ca în viitor să aibă o atitudine morală în societate.

Așa ne învață și Sfântul Vasile cel Mare:

”Nu mic este folosul sădirii în sufletele tinerilor a unei înrudiri și obișnuințe cu virtutea, pentru că din pricina frăgezimii vârstei, învățăturile unor astfel de oameni se înfig adânc și rămân pentru totdeauna.” (Sfântul Vasile cel Mare)

La marile sărbători religioase ne pregătim cu multă sârguință și devotament, într-o atmosferă de dragoste și pace, cu diferite programe și serbări religioase.

Cu trăiri și exemple frumoase, cele două instituții, Școala și Biserica, ajutam „mână în mână” ca tinerii să înfrunte problemele vieții.

Dacă vom vedea lumea înconjurătoare prin ochii de copil, vom rămâne și noi adulții plăcuți lui Dumnezeu, iar valurile primejdioase ale vieții ne vor aduce la limanul liniștit, lângă Tatăl Ceresc, Maica Domnului și lângă toți Sfinții.

Prezența unui copil îți aduce speranța Veșniciei. Când privești un chip de copil, vezi un înger. Zâmbetul lui este ca o lumină cerească. Ochii lui oglindesc bucuria sinceră și curată de a trăi.

Privirea caldă pe care ne-o dă nouă, adulților, totdeauna mulțumește pentru clipele petrecute cu el.

Dăruiește lumină, energie și căldură.

Îți dă motiv să te bucuri de viață, precum a zis Mântuitorul ”Bucurați-vă!”.

Vlăstarul binecuvântat numai atunci va înflori și va da roade, dacă îl vom îngriji.

Grija potrivită ne dă speranța că Dumnezeu nu va îngădui să fie nici un copil ca frunza în vânt, purtată la întâmplare, pe valurile tot mai tulburi ale vieții.

Dacă vom uda rădăcina vlăstarului cu apă vie, vom dărui speranța, dragostea de oameni și frica de Dumnezeu, căci aceasta este începutul înțelepciunii.

Putem fi pildă de înțelepciune, putem crește tânăra generație în credința în Dumnezeu, în nădejdea cea adevărată, fără care nimic nu poate exista.

Sunt folositoare sfaturile Sfântului Ambrozie de la Optina, în legătură cu importanța lecturilor:

Sfaturi pentru familia creștină, Editura Platytera, București, 2006, p.63

Sf. Ambrozie de la Optina / „Creșterea copiilor”:

”Mai înainte de toate, îndeletnicește mintea tânără cu istoria biblică și citirea vieților sfinților, la alegere, semănând pe neobservate în copil frica de Dumnezeu. Indiferent ce preocupare vei rânduî copiilor, nu va aduce roadele dorite, referitoare la buna moralitate și viața ordonată, fără acestea”.

E important să citim copiilor povești și istorioare, fiindcă cititul reprezintă un timp special petrecut împreună cu copiii.

Momentele relaxante contribuie la construirea relației dintre părinte și copil, învățător și copil, preot și copil, de asemenea întărește sentimentul de siguranță emoțională a copiilor.

Lectura are multe beneficii:

Citirea poveștilor și istorioarelor ajută copiilor să se confrunte cu problemele și lecțiile din viața de zi cu zi.

Lecturile devin instrumente eficiente care vor scoate la iveală diferite emoții, sentimente și întrebări, la care copilul încă nu a aflat răspunsul.

Aceste momente le oferă posibilitatea să se familiarizeze cu lumea emoțiilor și să-și dezvolte inteligența emoțională.

Copilul va putea să-și accepte sentimentele și să înțeleagă cum se simt alții.

Alt beneficiu important al lecturii este dezvoltarea abilităților de gândire logică, treptat devenind capabili să înțeleagă concepte abstracte, relațiile ”cauză și efect” și să recunoască deciziile eficiente.

Prin intermediul acestor povestiri, pilde de suflet, copiii pot simți și trăi alături de personajele prezentate. De asemenea se pot transmite principiile morale: prietenia, cinstea, respectul, dragostea, iertarea și altele.

Cugetând la rândurile lui Jose Saramago, aflăm din ce cauză **un copil este cel mai mare dar.**

”Un copil este o fință pe care ne-a împrumutat-o Dumnezeu, ca să facem un curs intensiv despre cum să iubim pe cineva mai mult decât pe noi înșine, despre cum să ne schimbăm cele mai mari defecte, pentru a le da cele mai bune exemple și despre cum să învățăm să avem curaj.

Da asta e! Să fii tată sau mamă este cel mai mare act de curaj pe care îl poate face cineva, pentru că presupune să te expui la toate tipurile de durere, dar mai ales incertitudinii că faci lucrurile corect și temerii de a nu pierde ceva atât de iubit.

A pierde?

Cum?

Nu e al nostru?

A fost doar un împrumut.

Cel mai prețios și mai minunat împrumut, pentru că sunt ai noștri atâta timp cât nu pot avea grijă de ei înșiși, după aceea aparțin vieții, destinului și familiilor lor..."

În mod fundamental, ca neam ne definește sângele care ne curge prin vene.

Ca moștenire, avem datoria să transmitem urmașilor noștri comorile noastre.

Trebuie să transmitem tradiția, credința și limba, ca să știe cine sunt, încotro se îndreaptă și pentru ce trăiesc.

Să fim cu zâmbet și bucurie, să fim oameni cu bun simț, responsabili și buni, să fim așa cum trebuie să fim.

Fericirea poți să o simți, doar atunci când dăruiești. Om atunci te poți numi, când pe Dumnezeu Îl urmezi.

Să ajutăm tinerei generații să nu se schimbe după planurile lumii, sau odată cu lumea.

Să ne ajute Dumnezeu să fim cu luare aminte la cuvintele zise de Hristos:

"Lăsați copiii să vină la Mine, că a unora ca acestora este Împărăția Cerurilor"
(Matei 19,14; Marcu 10,14; Luca 18,16).

Ar fi bine ca lumea să se schimbe după principiile sănătoase, primite de la Dumnezeu.

Doamne ajută să vedem lumea înconjurătoare prin ochii de copil!

Tatăl să trimită din cerul Său preainalt binecuvântarea Sa spre familii, biserici, școli și spre tot poporul Său!

Amin.

Olteanu Lucián Liviusz
Facultatea de Sănătate și Științe Sociale a Universității Gál Ferenc
Gál Ferenc Egyetem Egészség- és Szociális Tudományi Kar

OPTIMIZAREA PROCESULUI DECIZIONAL ÎN ALEGEREA VOCAȚIEI

Optimizing the career decision-making process

The research objectives are to analyze and determine the career decision-making difficulties experienced during the vocational decision-making process. There are many pathways through life and, at any given period, people vary substantially in how successfully they manage their lives in the milieu in which they are immersed.

The beliefs they hold about their capabilities to produce results by their actions are an influential personal resource in negotiating their lives through the life cycle. Making a career choice is a very complex decision process. Wrong career decisions are the cause of serious motivational and economic damage to the individual as well as to society (TAUSCHER, 2003.).

The aim of the research is to help the participants to overcome the difficulties they encounter during this process. Therefore, identifying the unique difficulties that prevent individuals from reaching a decision is an essential step in providing them with the help they need. The goal of the training program was to equip the trainees with techniques and knowledge that allow the decision process to be optimised. The training program was realised with 37 participants and consisted of several modules. Each module considered a specific stage of the decision process.

Keywords: career decision-making difficulties, training, decision-making

Disciplines: psychology, pedagogy

Obiectivele cercetării sunt analizarea și determinarea dificultăților de luare a deciziilor în carieră întâmpinate în procesul de luare a deciziilor profesionale.

Capacitatea de a lua decizii prin propriile sale acțiuni este o abilitate importantă care influențează persoana pe tot restul vieții sale. A lua o alegere în carieră este un proces de decizie foarte complex. Deciziile greșite în carieră sunt cauza unor daune grave personale, morale și economice atât pentru individ, cât și pentru societate. Decizia vocațională este prima verigă în lanțul alegerilor de mai departe legate de muncă, crearea familiei, ascensiunea socială, bunăstarea materială și dezvoltarea spirituală. Ea devine necesară în orice perioadă de vârstă - de la perioada adolescenței până la bătrânețe.

Scopul cercetării este de a ajuta participanții să depășească dificultățile cu care se confruntă în timpul acestui proces. Prin urmare, identificarea dificultăților unice care împiedică indivizii să ia o decizie este un pas esențial în a le oferi ajutorul de care au nevoie. Scopul programului de instruire a fost să echipeze cursanții cu tehnici și cunoștințe care să permită optimizarea procesului decizional. Programul de instruire a fost realizat cu 37 participanți și

a constat în mai multe module. Fiecare modul a luat în calcul o etapă specifică a procesului decizional.

Cuvinte cheie: decizie, decizie vocațională, trening, alegerea carierei

Discipline: psihologie, pedagogie

INTRODUCERE

Alegerea vocației este prima decizie, importantă și independentă luată de tineri, sprijinindu-se nu pe experiența de viață, care vine cu anii, ci pe reprezentările privind viitorul lor și viitoarea societate în care vor trăi. Cu cât mai clară și chibzuită va fi imaginea viitorului în conștiința tinerilor, cu atât mai responsabil vor lua decizii în prezent. Decizia vocațională este prima verigă în lanțul alegerilor de mai departe legate de muncă, crearea familiei, ascensiunea socială, bunăstarea materială și dezvoltarea spirituală.

În acest studiu mi-am propus să vă prezint bazele teoretice ale alegerii carierei și ale dificultăților cu care se confruntă oamenii în viața de zi cu zi. Totodată, vă prezint pe scurt un program de intervenție care este menit să permită optimizarea procesului decizional. Acest program este bazat pe teoria și programul Ursinei Teuscher.

DIFICULTĂȚILE DECIZIONALE

W.B.Walsh și S.H.Osipow, în lucrarea “Career Decision Making” afirmă că învățământul și munca sunt două domenii-cheie ale activităților umane și luarea deciziilor privind aceste două domenii are o importanță decisivă pentru majoritatea oamenilor, deoarece afectează soarta omului, viitorul lui. În plan individual se iau decizii importante când se alege instituția de învățământ, profesia, schimbarea locului de muncă sau a profesiei. În plan general, luarea deciziilor în aceste două domenii se înscrie în politica social-economică.

Problema alegerii traseului profesional și de viață vine cu toată acuitatea în fața omului la acea vârstă, când el, poate, nu conștientizează până la urmă toate consecințele deciziilor luate în tinerețe. Alegerea profesiei este prima verigă în lanțul alegerilor de mai departe legate de muncă, crearea familiei, ascensiunea socială, bunăstarea materială și dezvoltarea spirituală.

De la această primă alegere începe traseul de viață independent al omului. Ea devine necesară în orice perioadă de vârstă - de la perioada adolescenței până la bătrânețe. Greșelile în alegerea profesională îl costă scump pe om, deoarece ele reprezintă una din principalele cauze care-l transformă pe om în șomer

Orientarea profesională leagă sistemul de învățământ cu sistemul economic al societății, necesitățile elevului cu cele ale societății, prezentul elevului cu viitorul lui. Poate că datorită acestui rol important al ei se minimizează importanța orientării profesionale. Căci, pe măsură ce orientarea profesională devine o parte componentă a instruirii, ea ajută la debarasarea de tendințele dezumanizatoare ale sistemului

autoritar închis. Conținutul și procesul instruirii trebuie permanent evaluat din punctul de vedere atât al necesităților social-economice ale societății, cât și cel al necesităților individului. Mai mult decât atât, una din funcțiile principale ale școlii este de a forma la elevi cunoștințe, priceperi și deprinderi care le-ar permite să facă ei singuri această analiză (evaluare). Astfel, orientarea profesională poate aduce un aport semnificativ în consolidarea relațiilor dinamice între generația în creștere și societate.

După atitudinea omului față de viitorul său în tinerețe, când își determină orientările esențiale ale traseului vieții sale, se poate constata nivelul lui de maturizare socială. Orientarea profesională este o activitate bazată pe un sistem de principii, metode și procedee de îndrumare a persoanei către o profesie sau un grup de profesii, în conformitate cu aptitudinile, înclinațiile și interesele sale și, pe de altă parte, în funcție de perspectivele pieței forței de muncă și dinamica sferei ocupaționale. Prin orientare profesională se urmărește găsirea pentru fiecare individ a ocupației potrivite, respectiv asigurarea unui dublu acord între posibilitățile individuale și exigențele profesiilor și între aspirațiile individului și nevoile societății (BUTNARU, 1999). Să obții un loc de muncă este important, dar este de asemenea important să înțelegi că fiecare activitate profesională practică face parte din cariera ta, după cum tot din carieră fac parte și activitățile de învățare, modalitățile de petrecere a timpului liber și activitățile de voluntariat. Tot ceea ce faci acum, primele joburi sau următoarele – reprezintă pași în carieră.

De foarte multe ori influența părinților în alegerea carierei este decisivă. Modelele comportamentale vehiculate în familie și atitudinile parentale autoritare/neutre/de tip compensator vor fi preluate de copii, contribuind la conturarea alegerilor. Datorită legăturilor psiho-afective intrafamiliale specifice, părinții își supraapreciază copiii și le impun trasee educaționale și filiere profesionale la care aceștia nu aderă sau care nu sunt compatibile cu structura lor de personalitate, cu aptitudinile și interesele lor. Dezacordul dintre părinți și copii cu privire la traseul vocațional va influența alegerea, în sensul că aceasta se va contura dificil, iar adeziunea la decizie va fi redusă.

Pentru a avea succes în carieră (a face alegeri adecvate și eficiente pe piața muncii, a obține un loc de muncă preferat, a practica profesia dorită) sunt necesare anumite calități, prin care să atingi obiectivele stabilite: să te cunoști, să fii motivat, să știi să te exprimi corect, să comunici asertiv, să respecti angajamentele, să fii pregătit pentru schimbare, să manifesti seriozitate, curaj, îndrăzneală, să ai obiective clare, strategii de acțiune, să știi când să renunți, să fii persuasiv. Unul dintre elementele importante pentru managementul carierei este autocunoașterea și imaginea de sine. Autocunoașterea presupune existența capacității de autoanaliză, realism, intuiție, luciditate. Lumea de azi cere să fii flexibil și adaptabil. Succesul la școală, în carieră și în viață depinde de modul în care ai învățat managementul schimbării, de ceea ce îți place să faci, de abilitățile pe care le ai, încrederea în sine, în potențialul personal și relațiile pozitive cu ceilalți. Ele sunt exponentele clasicului și noului în domeniul psihologiei

carierii, criteriul alegerii lor fiind în primul rând aplicabilitatea informațiilor oferite de fiecare teorie în parte. Fiecare dintre modele teoretice se caracterizează printr-o viziune aparte cu privire la procesul dezvoltării și deciziei carierii și fiecare subliniază cauzele posibile ale dificultăților de decizie în carieră.

TRENINGUL PROPUS

Programul de pregătire a fost dezvoltat pe baza teoriilor de decizie psihologică pentru a sprijini alegerile vocaționale a elevilor. Scopul programului de instruire a fost echiparea participanților cu tehnici și cunoștințe care să permită optimizarea procesului decizional.

METODA

În cele ce urmează, este prezentată structura formării care facilitează decizia de carieră și examinarea efectului intervenției. Datele au fost analizate cu pachetele de programe statistice IBM SPSS Statistics pentru Windows v.23 și SPSS AMOS v.22. Amploarea evaluării impactului a fost determinată în urma testului de normalitate. Obiectivul evaluării impactului este de a dezvălui informații obiective, fapte și mecanisme cauzale.

Participanții au fost asigurați că atât școala, cât și elevii participanți vor fi protejați de anonimat. Înainte de efectuarea investigației în cadrul instituției de învățământ, elevii, profesorii și părinții au primit informații despre condițiile și caracteristicile participării la investigație, chestionarele, instruirea, natura și scopurile acestora. Participarea la studiu a fost voluntară și anonimă, studenții și-au putut retrage participarea chiar și după ce au început să completeze pachetul de chestionare. Completarea s-a realizat cu creionul pe hârtie, în sălile de clasă.

Treningul a fost dezvoltat de Rudolf Potocnik (Potocnik, 1990). În evaluarea impactului, instruirea s-a desfășurat pe o perioadă de 12 ore, cu o intensitate de 2 ore/săptămână. Data primei sesiuni a instruirii: 5 noiembrie 2018. Data ultimei sesiuni a instruirii: 17 decembrie 2018. Chestionarele utilizate în cadrul evaluării impactului: CDDQ (Career Choice Difficulties Questionnaire) și CFI (Collection of Career Factors Questionnaire).

Baza eșantionului provine din instituțiile de învățământ public din Ungaria și a fost format din elevi de clasele a X-a, a XI-a și a XII-a. Pentru a ajunge la grupul țintă, am abordat directorii, diriginți și profesorii de la clasă ai școlilor respective și i-am rugat să facă posibilă și să ajute la desfășurarea instruirii. Părinții și-au dat consimțământul la participarea copilului lor la studiu, iar elevii adulți au participat voluntar la studiu.

EȘANTIONUL

În total au fost incluși 37 de elevi de liceu, cu vârsta între 17 și 19 ani (vârsta medie = 17,7 ani, abatere standard = 0,52 ani). După sex, eșantionul este de 45,9% - femei (n=17) și 54,1% bărbați (n=20).

Caracteristicile eșantionului experimental: eșantionul experimental a inclus 26 de elevi de liceu, cu vârsta între 17 și 19 ani (vârsta medie=17,7 ani, abatere standard = 1,12 ani). În funcție de sex, eșantionul este de 46,15%- femei (n=12) și 53,84% bărbați (n=14). Media lor academică pentru semestrul precedent a fost 4,1 (SD=0,52).

Caracteristicile eșantionului de control: eșantionul de control a inclus 11 elevi de liceu, cu vârste cuprinse între 17 și 19 ani (vârsta medie = 17,55 ani, abatere standard = 0,52 ani). După sex, 54,53% din eșantion sunt bărbați (n=6) și 45,45% sunt femei (n=5). Media lor academică pentru semestrul precedent a fost 4 (SD = 0,36)

Sex		Vârsta			Total	
		17,0	18,0	19,0		
Grupul experimental	bărbați	2	12	–	14	37,8%
	femei	5	6	1	12	32,4%
Grupul de control	bărbați	2	4	–	6	16,2%
	femei	3	2	–	5	13,5%
Total:		12	24	1	37	100%

Tabelul nr. 1: Caracteristicile eșantionului

REZULTATE

Pentru a determina rezultatele impactului intervențiilor de grup, am comparat rezultatele grupurilor experimentale și de control înainte și după intervenție.

Rezultatele au fost comparate folosind r^2 ($= z^2/N$), a cărui valoare poate varia între 0 și 1 (Cohen, 1992). Limitarea ecuației r^2 este că oferă doar informații despre amploarea efectului, direcția pozitivă sau negativă a efectului nu poate fi determinată.

Pentru a determina direcția, am indicat și medianele factorilor din Tabelul 1. Dacă valoarea medianelor arată o tendință de scădere după pre-test și post-test, atunci direcția efectului este pozitivă, deoarece elevii au apreciat că nivelul de dificultate al carierei ales este mai scăzut. Dacă valoarea medianelor crește, atunci direcția efectului este negativă, deoarece elevii consideră că nivelul de dificultate

al alegerii carierei este mai mare. Tabelul nr. 2 sintetizează factorii măsurați prin chestionare.

După examinarea impactului instruirii, putem spune că rezultatele elevilor participanți raportează un impact mic sau mediu în multe domenii. În cazul factorului lipsă de motivație Mdn (3,33-2,34), $r^2 = 0,1$, antrenamentul a avut un efect mic în lotul de studiu, ceea ce indică o scădere a lipsei de motivație. În timpul analizei factorului de incertitudine generală, antrenamentul a realizat un efect de nivel mediu de Mdn (5,50-5,16), $r^2 = 0,3$ pentru lotul de studiu, pe baza căruia se poate spune că incertitudinea generală a scăzut. În cazul grupului de control, nu a existat nicio diferență semnificativă în factorul de incertitudine generală. În timpul analizei factoriale a concepțiilor greșite/dăunătoare, medianul grupului de studiu indică o scădere Mdn (5 - 4,83), $r^2 = 0,1$. Cu toate acestea, efectul antrenamentului nu a fost semnificativ statistic. În timpul analizei factoriale a informațiilor incomplete, Mdn (4,39-3,95), $r^2 = 0,1$, am constatat o diferență statistică semnificativă în lotul de studiu cu privire la efectul antrenamentului. Analizând medianele, se poate observa tendința de descreștere a tensiunii exercitate de factorul informațional incomplet. În cazul factorului de informare contradictorie Mdn (3,31-2,77), $r^2 = 0,01$, antrenamentul a avut un efect mic în lotul de studiu, ceea ce indică o reducere a tensiunii cauzate de informații contradictorii. În cazul aceluiași factor am constatat o diferență semnificativă și în lotul martor, deși în acest caz diferența a fost mai mică - Mdn (3,27-2,81), $r^2 = 0,1$. În timpul analizei factorului de anxietate în carieră, Mdn (3,40-3,33), $r^2 = 0,1$ a arătat un efect mic, dar semnificativ în lotul de studiu ca urmare a intervenției. Deci arată o reducere a stresului cauzat de anxietatea de carieră. Nu a fost găsită nicio diferență semnificativă în cazul grupului de control. Factorul de incertitudine generală Mdn (3,16-2,67), $r^2 = 0,1$, arată un efect mic semnificativ în cazul lotului de studiu. Dacă comparăm chestionarul CDDQ cu un factor general de incertitudine similar, putem observa o tendință similară. Nu s-au constatat diferențe semnificative în cazul grupului de control. În cazul factorului necesar de informare în carieră, Mdn (3,50-3,40), $r^2 = 0,1$, nu s-a constatat niciun efect semnificativ. Medianele examinării pre/post antrenament arată o ușoară scădere, în timp ce această tendință descendentă nu este prezentă în cazul lotului martor. În timpul analizei factorului nevoii de autocunoaștere, instruirea a obținut un efect de nivel mediu de Mdn (3,50-2,66), $r^2 = 0,3$ pentru grupul de studiu. Examinând medianele factorului, putem observa că efectul tensiunii cauzate de dificultatea în alegerea unei cariere a scăzut. În cazul grupului de control, nu am găsit rezultate semnificative la nivel general.

Variabile	Efectele trainingului					
	Grupul experimental			Grupul de control		
	Mediană		r^2	Mediană		r^2
	Înainte	După		Înainte	După	
Lipsa motivației	3,33	2,66	0,276*	3,33	3,33	0,207*
Indecizie generală	5,50	5,16	0,309**	5,00	5,33	0,084
Concepții dăunătoare	5,00	4,83	0,062	5,00	5,33	0,120
Cunoștințe lacunare	4,29	3,95	0,255*	4,25	4,08	0,001
Informații conflictuale	3,31	2,77	0,151*	3,27	2,81	0,123*
Anxietatea alegerii carierii	3,40	3,33	0,254*	3,40	3,40	0,030
Incertitudine generală	3,16	2,67	0,247*	3,33	3,25	0,011
Nevoia de informații	3,50	3,40	0,059	3,40	3,40	0,082
Autocunoaștere	3,50	2,66	0,336**	3,25	3,33	0,032
Efectul: * $r^2 > 0,10$ mic; ** $r^2 > 0,30$ mediu, *** $r^2 > 0,50$ major						

Tabel nr.2: Efectele trainingului

Pe scurt, putem spune că rezultatele ambelor chestionare (CDDQ și CFI) s-au îmbunătățit în ambele grupuri ca urmare a instruirii. Dificultățile în alegerea unei cariere experimentate înainte de a participa la formare au fost atenuate ca urmare a intervenției. Datorită numărului mic de eșantioane, concluziile trebuie generalizate doar cu precauția cuvenită, dar rezultatele obținute în cadrul instruirii pilot oferă un punct de plecare favorabil pentru cercetări ulterioare.

Efectul cel mai semnificativ măsurat a fost clarificarea obiectivelor personale ale participanților. Ar avea sens să oferim instruire în luarea deciziilor la școli sau alte instituții. O aplicație ar fi posibilă și în alt format. De exemplu, utilizarea modulelor individuale în loc de o pregătire completă s-ar putea dovedi benefică. Pregătirea decizională pentru orientare profesională ar fi utilă și pentru adulți care se gândesc la noi cariere educaționale, formare sau schimbare profesională.

CONCLUZII

Dintre cele nouă variabile examinate de chestionare, am găsit un efect favorabil în șapte cazuri. În cazul a cinci factori (lipsa motivației, lipsa cunoștințelor, informația contradictorie, anxietatea în alegerea unei cariere, incertitudinea generală) am constatat un efect mic și în cazul a doi factori (indecizia generală și nevoia de autocunoaștere) am experimentat o îmbunătățire moderată a reducerii nivelului de stres.

Pe baza celor de mai sus, putem susține următoarele: consilierea în carieră și formarea pentru sprijinirea deciziilor pot fi oferite școlilor și altor instituții, de asemenea. Pe baza acestui lucru, este chiar posibil să ne imaginăm o aplicație într-un format diferit. În locul întregului proces, cu o pregătire suficientă, chiar și utilizarea părților separate se poate dovedi utilă, deoarece un proces de decizie bine structurat poate fi împărțit în elemente și etape (Jungermann, et al., 1998; Peterson, et al., 1996; Sampson, și colab., 1999). În acest fel, poate fi util și pentru adulții care se gândesc să urmeze noi studii, se pregătesc pentru o nouă profesie sau își schimbă ocupația (cf. Mező, 2021).

Unii factori reduc generalizarea rezultatelor obținute în evaluarea impactului intervenției. De exemplu, designul eșantionului nu s-a bazat pe selecția aleatorie, iar numărul de participanți a fost mic ($n=37$). Atribuirea grupelor experimentale și de control s-a bazat pe selecția claselor de liceu, astfel încât diferența de rezultate academice dintre clase nu a putut fi eliminată. În studiul pilot, numărul de persoane din grupul de control ($n=11$ persoane) a fost, de asemenea, foarte scăzut. Ar fi necesar să se examineze eficacitatea instruirii cu implicarea unui eșantion randomizat, mai mare și să se completeze durabilitatea rezultatelor cu un studiu de urmărire.

Dezvoltarea competențelor decizionale de orice fel întărește eficacitatea personală și face ca persoana respectivă să fie în măsură să-și asume riscul și să facă față provocărilor, care, odată depășite, fac să crească sentimentul de eficacitate personală. Această atitudine duce la valorificarea aptitudinilor și talentelor, cu alte cuvinte, la dezvoltarea personală, la realizarea unei cariere de succes. Sunt convins că prin utilizarea acestui program propus și prin îmbinarea soluțiilor oferite de către orientarea profesională cu siguranță, mulți elevi vor reuși să își contureze un viitor mai sigur, să își aleagă o carieră și să fie mai încrezători în ceea ce va urma.

Identificarea nevoilor este, poate, cel mai important pas din cadrul procesului propriu-zis de consiliere în carieră. Cei mai mulți dintre tineri nu au o reprezentare clară a nevoilor pe care le au în raport cu alegerile pe care trebuie să le facă în planul carierei.

BIBLIOGRAFIE

- Amir, T., Gati, I., & Kleiman, T. (2008). Understanding and Interpreting Career Decision-Making Difficulties. *Journal of Career Assessment*, 16(3), 281–309. doi:10.1177/1069072708317367
- Auliyah, A., Artaya, I. P., (2019). The Influence of Work Facilities, Rewards, and Work Environment on Improving Employee Performance at Quds Royal Hotel Surabaya. DOI: 10.13140/RG.2.2.11854.92484
- Bordin, E. S., & Kopplin, D. A. (1973). Motivational conflict and vocational development. *Journal of Counseling Psychology*, 20(2), 154.
- Chartrand, J. M., & Nutter, K. J. (1996). The Career Factors Inventory: Theory and Applications. *Journal of Career Assessment*, 4(2), 205–218. doi:10.1177/106907279600400206
- Chartrand, J. M., & Robbins, S. B. (1990). Using Multidimensional Career Decision Instruments to Assess Career Decidedness and Implementation. *The Career Development Quarterly*, 39(2), 166– 177. doi: 10.1002/j.2161- 0045.1990.tb00837.x
- Cohen, J. (1992). A power primer. *Psychological Bulletin*, 112(1), 155–159. doi:10.1037/0033-2909.112.1.155
- Craig, R. M. (2007). *Personal Balance Sheet: A Practical Career Planning Guide*. Toronto, Knowledge to Action Press.
- Creed, P., & Wong, O. (2006). Reliability and Validity of a Chinese Version of the Career Decision-Making Difficulties Questionnaire. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 6. doi: 10.1007/s10775-006- 0003-3
- Daheim, H., König, R., Fröhlich, D., Alemann, H. von, & König, R. (2002). *Arbeit und Beruf in der modernen Gesellschaft*. Opladen: Leske + Budrich.
- Festinger, L. (1950). Informal social communication. *Psychological Review*, 57(5), 271–282. doi:10.1037/h0056932
- Fouad, N. A. (1993). Cross-Cultural Vocational Assessment. *The Career Development Quarterly*, 42(1), 4–13. OXIP0 18 doi:10.1002/j.2161- 0045.1993.tb00240.x
- Fritz, C., Morris, P., & Richler, J. (2011). Effect Size Estimates: Current Use, Calculations, and Interpretation. *Journal of experimental psychology. General*, 141, 2– 18. doi:10.1037/a0024338
- Gati, I., & Itay, A. (2005). The PIC Model for Career Decision Making: Prescreening, InDepth Exploration, and Choice. *Contemporary Models in Vocational Psychology* (pp. 15–62). Routledge. doi:10.4324/9781410600578-5
- Gati, I., Krausz, M., & Osipow, S. (1996). A Taxonomy of Difficulties in Career Decision Making. *Journal of Counseling Psychology*, 43, 510–526. doi:10.1037/0022-0167.43.4.510
- Coyle, C. T., & Enright, R. D. (1997). Forgiveness intervention with postabortion men. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 65(6), 1042–1046. doi:10.1037/0022-006X.65.6.1042
- Gollwitzer, P. M., & Brandstaetter, V. (1997). Implementation intentions and effective

- goal pursuit. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73. doi:10.1037/0022-3514.73.1.186
- Griffiths, A.-J., Parson, L. B., Burns, M. K., VanDerHeyden, A., & Tilly, W. D. (2007). Response to intervention: Research for practice. National Association of State Directors of Special Education, Inc. Jungermann, H., Pfister, H. R., & Fischer, K. (1998). *Die Psychologie der Entscheidung*. Heidelberg: Spektrum.
- Huber, O., & Potocnik, R. (1986). Entscheidungstheorie und Praxis der Berufs- und Laufbahnwahl [Decision theory and career choice practice]. In K. Daumenlang & J. Sauer (Eds.), *Aspekte psychologischer Forschung [Aspects of psychological research]* (pp. 107–121)
- Kratochwill, T. R., & Levin, J. R. (2014). *Single-case intervention research: Methodological and statistical advances*. New York, American Psychological Association.
- Lakens, D. (2013). Calculating and reporting effect sizes to facilitate cumulative science: A practical primer for t-tests and ANOVAs. *Frontiers in Psychology*, 4. doi: 10.3389/fpsyg.2013.00863
- Lukács, F. É. (2012). *A pályaválasztás és identitásfejlődés összefüggései: PhD értekezés, Eötvös Loránd Tudományegyetem, Budapest. Letöltés helye: <https://edit.elte.hu/xmlui/handle/10831/46264> (Letöltve: 2022.02.21.)*
- Maier, G. W., Heckhausen, J., & Steinmann, B. (2019). Management persönlicher beruflicher Ziele. In Kauffeld, S. & Spurk, D. (Szerk.), *Handbuch Karriere und Laufbahnmanagement* (pp. 191–215). Berlin, Heidelberg: Springer. doi:10.1007/978-3-662-48750-1_6
- Mann, L. (1972). Use of a balance-sheet procedure to improve the quality of personal decision making. *Journal of Vocational Behaviour*, 2. doi:10.1016/0001-8791(72)90036-X
- Marcovitch, S., Jacques, S., Boseovski, J. J., & Zelazo, P. D. (2008). Self-reflection and the cognitive control of behavior: Implications for learning. *Mind, Brain, and Education*, 2(3), 136–141. doi: 10.1111/j.1751-228X.2008.00044.x
- Mayrhofer, W., Meyer, M., & Steyrer, J. (2007). Contextual issues in the study OXIPO 19 of careers. *Handbook of career studies*, 215–240.
- Mező F. (2021). Javaslat a pályaaorientáció témakörében gyakori fogalmak rendszerezésére. *Különleges Bánásmód - Interdiszciplináris folyóirat*, 7(4), 7–19. doi: 10.18458/KB.2021.4.7
- Olteanu L.L. (2022) *A pályaválasztás neveléstudományi aspektusai, PhD értekezés, Eszterházy Károly Katolikus Egyetem, Eger. DOI: 10.15773/EKE.2021.009*
- Peterson, G. W., Sampson, J. P., Reardon, R. C., & Lenz, J. G. (1996). A cognitive information processing approach to career problem solving and decision making. In Brown, D. & Brooks, L. (Szerk.), *Career Choice and Development*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Porter, L. W., Bigley, G. A., & Steers, R. M. (2003). Motivation and work behavior.

- Cornel, McGraw-Hill/Irwin inc. Potocnik, R. (1990). Entscheidungstraining zur Berufs- und Studienwahl: Theorie – Konzeption – Evaluierung ; Trainingsmanual. Bern: Huber.
- Potocnik, R. (1993). Entscheidungstraining zur Laufbahnwahl: Konzeption, Evaluierung, Erfahrungen. Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie, 3(3), 177–192. doi:10.1023/B: IJVO.0000006585.2178 7.0e
- Sampson, J. P., Lenz, J. G., Reardon, R. C., & Peterson, G. W. (1999). A cognitive information processing approach to employment problem solving and decision making. *The Career Development Quarterly*,
- Teuscher, U. (2003). Evaluation of a Decision Training Program for Vocational Guidance. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 3(3), 177–192. doi:10.1023/B: IJVO.0000006585.2178 7.0e
- Tomşa G., (1999). *Consilierea și orientarea în școală*, Casa de Editură și Presă „Viața Românească”, București.
- Walsh W.B., Osipow S.H., (1988). *Career Decision-making*. Laurence Erlbaum Associates, Inc. New Jersey, p.25

Birescu Mihaela
Facultatea de Pedagogie a Universității Gál Ferenc
Gál Ferenc Egyetem Pedagogiai Kar

“E NEVOIE DE UN SAT, PENTRU A CREȘTE UN COPIL”

Dacă socotim și vacanțele și zilele libere, un copil petrece la orele de la școală doar 16% din timpul uni zile. De aceea, școala nu poate rezolva singură problema educației; ea are nevoie de parteneriate viabile cu familia, societatea, instituțiile culturale. De multe ori, există o prăpastie între ce anume învățăm la școală și ce putem utiliza – în sala de clasă sau în sufrageria de acasă. Fiecare copil este crescut prin influența întregii societăți căreia îi aparține.

Cuvinte-cheie: copii, educație, mediu social, părinți, influență

“Egy gyerek felneveléséhez egy falu kell”

Ha az ünnepeket és a szabadnapokat is beleszámoljuk, akkor egy gyerek idejének mindössze 16%-át tölti iskolában. Éppen ezért az iskola nem tudja egyedül megoldani az oktatás problémáját; szüksége van életképes partnerségekre a családdal, a társadalommal, a kulturális intézményekkel. Gyakran szakadék tátong aközött, amit az iskolában tanulunk, és amit felhasználhatunk – az osztályteremben vagy a mindennapokban. Minden gyermeket az egész társadalom hatása nevel fel, amelyhez tartozik. Erre utal az afrikai közmondás: “Egy gyerek felneveléséhez egy falu kell.”

Nu o dată, ca părinți, ne facem o mulțime de griji legate de bunăstarea fizică, materială, alimentară a copiilor noștri. Copiii noștri, însă, se preocupă de un singur lucru: **jocul**. Activitate specifică vârștelor mici, dar nu străină celor a căror experiență se numără în ani, jocul nu este doar o pierdere de timp plăcută. Pentru cei mici, jocul implică abilități sociale, utilizarea limbajului, o exprimare de tip narativ, privitul lucrurilor în și din perspectivă, precum și o funcție de planificare și execuție.

Cred că nu mai suntem în **era informațiilor**, unde acestea erau puterea, iar educația era centrată în jurul lor, unde faptele erau totul, iar o inteligență enciclopedică reprezenta o valoare socială. Am ajuns, aș spune, să trăim **era cunoașterii** (a lui știu ce ȘTIU), aceea în care cheia descifrării lumii stă în abilitatea de a integra informația și inovația, de a pune la lucru educația în care s-a investit, astfel încât să atingem un obiectiv măsurabil. Este un pas firesc, dacă ne gândim că volumul informațiilor se dublează, practic, la fiecare doi ani și jumătate.

Generația nouă este judecată și catalogată ca fiind cu ochii în ecrane, superficială, neinteresată de profunzimi culturale de modă veche. Poate... Însă noul model al clasei muncitoare are alte dotări:

- el are ca scop formarea de deprinderi și priceperi, nu acumularea de informații;

- el valorizează cunoștințele, le integrează într-un sistem de transformări interne, care se axează pe comunicare, determinarea conținutului esențial, gândire critică și colaborare; de aici vor fi extrase abilitățile brute;
- sistemul are ca output elemente de inovare creativă, un soi de *cunoștințe plus idei egal ce aduc eu nou în lumea aceasta aflată în permanentă și rapidă mișcare*;
- prin aportul de idei, omul care pășește pe piața muncii va putea să își clădească încrederea în sine, care îl va determina să se simtă **un individ unic, deosebit**.

în sine, care îl va determina să se simtă un individ unic, deosebit.

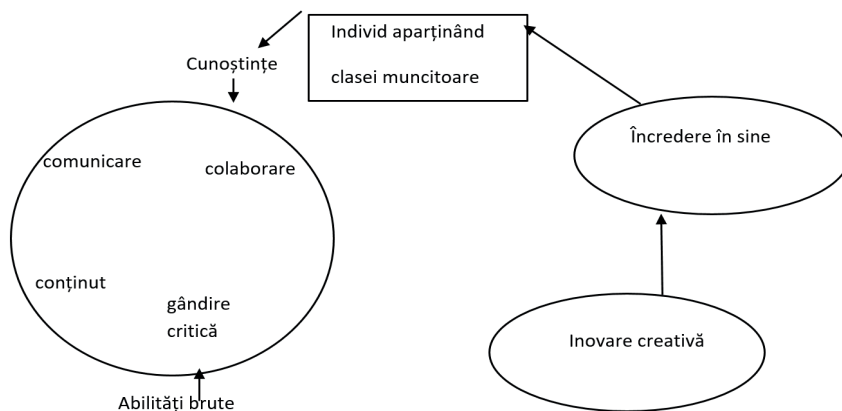


Fig. 1. Noul model al individului aparținând clasei muncitoare

“Ultimele decade au aparținut unui anume tip de persoane, cu o anumită structură mintală – programatori IT care puteau sparge coduri, avocați care realizau contracte impenetrabile, absolvenți de MBA care erau magicieni ai calculelor. Dar **cheile regatului** se dau astăzi pe alte mâini. Viitorul aparține unui cu totul alt tip de persoană, cu o foarte diferită structură mintală – creativi empatici, cunoscători ai modelelor, formatori de înțeles..” (Daniel Pink, *A Whole New Mind*, 2008) În acest nou tip de economie, bazat pe **inovare și cunoaștere**, este nevoie de **agilitate, ingeniozitate, aptitudini**.

Bine, vă veți gândi, dar ce legătură au aceste informații cu creșterea și educarea copiilor?! Dacă vă spun așa: copiii noștri de grădiniță sunt forța de muncă a anilor 2050? Atunci, să îi pregătim pentru 2050, nu pentru 2000...

Am pornit acest demers, al demonstrării faptului că fiecare copil este crescut prin influența întregii societăți căreia îi aparține, bazându-mă pe trei aserțiuni, pe care le-am auzit odată, la o conferință despre omul viitorului:

1. Educația timpurie este importantă, dar...
...trebuie să înveți CUM, nu CE...
2. E.Q. este la fel de important ca I.Q.
3. Fiecare dintre noi avem un rol în dezvoltarea copilului ca ființă independentă și fericită.

Să le luăm pe rând:

1. *Educația timpurie este importantă, dar...
...trebuie să înveți CUM, nu CE...*

Matematica nu înseamnă unu plus unu egal doi... Vocabularul nu înseamnă doar cuvinte... Jucăriile care au un singur răspuns corect sunt închisori ale creativității... Cercetările au dovedit că matematica, spre exemplu, se învață din:

- identificarea unor modele în natură,
- numărarea pietricelelor și împărțitul bomboanelor,
- orientarea în spațiu, la *De-a v-ați ascunselea* și *Leapșa*,
- statul de vobă cu micii prieteni,
- jocuri de masă, cuburi, puzzle.

2. *E.Q. este la fel de important ca I.Q.*

Discuțiile trebuie aduse la un nivel emoțional: de exemplu *Tu cum te-ai simți dacă...* Controlul emoțiilor este greu, iar inteligența emoțională nu se dezvoltă singură, ci se învață:

- copilul o învață de la adulții din viața sa,
- o învață de la alți copii,
- o învață prin joc – coordonat, dar și liber.

3. *Fiecare dintre noi avem un rol în dezvoltarea copilului ca ființă independentă și fericită.*

Un vechi proverb african spune că *este nevoie de un sat, ca să crești un copil.*

Un vechi proverb african spune că *este nevoie de un sat, ca să crești un copil*.

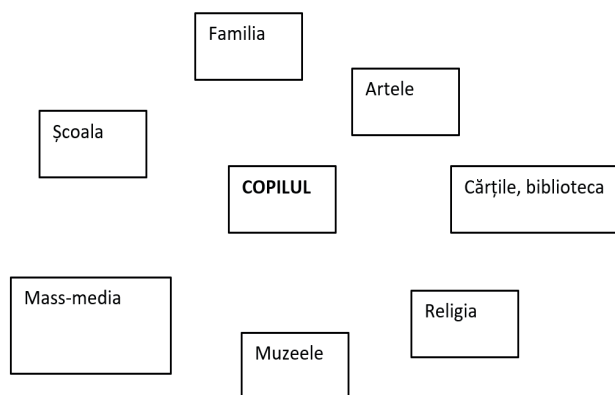


Fig. 2. Factori care influențează dezvoltarea, educarea copilului

Ce altceva este educarea, decât o investiție a omului în om, compusă din elemente organizate într-un sistem, aflate deci în relații multiple; orice modificare a unuia dintre aceste elemente, ori a uneia dintre respectivelor relații, se va resimți și în celelalte; astfel, fiecare element al acțiunii de educare poate fi o cauză sau un efect al alteia. Educația se referă, în principiu, la optima valorificare a resurselor material și umane ale societății. Educația nu este egală, în definiție, cu școlarizarea, ci include mai mulți factori de influență: familia, mediul social, școala, biserica (în anumite medii), instituțiile culturale, cluburile sportive, mass-media, inclusive cele digitale, organizațiile non-guvernamentale de profil etc. În societatea noastră, din păcate, școlarizării îi revine un procent prea mare din educație, ea fiind responsabilă, uneori exclusive, de pregătirea oamenilor pentru muncă și viață.

FACTORI DE INFLUENȚĂ

Dezvoltarea copilului este influențată de diverși factori, fiecare punându-și amprenta într-un anumit mod și într-o anumită măsură asupra viitorului adult. Acești factori sunt numeroși, dar dacă ar fi să-i enumerăm pe cei mai importanți, ei ar fi: factorii genetici, modul de viață al mamei în perioada sarcinii, mediul înconjurător, începând cu familia, stilul de parenting practicat, educația, sportul, artele, temperamentul copilului. Problema educabilității este că aceasta reprezintă nu o REconstrucție, ci o construcție, în sensul că dascălii trebuie să țină cont de contextele trecut și actual ale existenței copilului, iar nu să re-creeze persoane după un calapod. H. Atlan a spus: „Nu există *tabula rasa* în educație. Noi începem întotdeauna prin a pleca de

la ceva.” Acest ceva este un individ deja marcat de determinările individuale și socio-culturale trecute și prezente.

Ereditatea – o premisă a dezvoltării psihoindividuale. Ereditatea este caracteristica biologică a ființelor, care desemnează complexul de predispoziții transmise de la ascendenți la descendenți, prin intermediul mecanismelor genetice. Preocuparea cercetătorilor care au avut ca obiect de analiză factorii devenirii ființei umane s-a centrat pe stabilirea semnificației și ponderii moștenirii ereditare în formarea personalității. Întrebarea pe care și-au pus-o a fost dacă ereditatea poate fi socotită un factor cu rol determinat în acest sens sau dimpotrivă. Putem spune că ereditatea nu redă în mod necesar tipurile de comportament, ci numai predispoziții.

Mediul, cadru de existență și dezvoltare psihoindividuală. Mediul este ansamblul condițiilor naturale, materiale și sociale ce alcătuiesc cadrul de existență a omului și care îi oferă acestuia o diversitate de posibilități de dezvoltare psihoindividuală.

Din acest punct de vedere, ne interesează:

- care este structura mediului;
- ce componente structurale ale mediului au o influență mai mare asupra personalității umane;
- cum acționează mediul asupra devenirii ființei umane.

În funcție de momentul de referință din viața omului, înainte de nașterea sa sau după, vorbim de influențe ale mediului intern și de influențe ale mediului extern. În faza prenatală, asupra copilului se exercită anumite influențe interne determinate de ambianța intrauterină. Această influență nu este atât de importantă, dar nici nu poate fi neglijată. Totalitatea influențelor externe care se exercită asupra omului de-a lungul întregii sale perioade postnatale reprezintă mediul extern, în cadrul căruia se operează o distincție între influențele mediului fizic sau primar și influențele mediului social sau secundar.

Mediul fizic este cadrul natural în care omul își desfășoară viața și cuprinde ansamblul condițiilor bioclimatice (relief, climă, floră, faună), ce îi influențează dezvoltarea și maturizarea biologică (înălțime, culoarea pielii), precum și modul de a trăi (meserii, vestimentație, alimentație specifică). Influențele sale asupra dezvoltării psihice a omului sunt apreciate de specialiști ca nerelevante. Mediul fizic nu acționează și nu influențează direct dezvoltarea psihică a omului.

Mediul social-omul este supus și determinărilor de ordin social care au un impact mult mai puternic asupra dezvoltării sale psihoindividuale. Din punct de vedere al devenirii ființei umane, definim **mediul social** ca fiind ansamblul influențelor ce decurg din interacțiunea omului cu totalitatea condițiilor economice, politice și culturale, care își impun amprenta asupra dezvoltării psihice.

Cum este omul influențat de mediul social:

• **direct**, prin:

- membrii grupului de apartenență manifestă un anumit tip de *conduită*, iar copilul va prelua elementele acesteia, în etape, pe parcursul vieții, în scopul integrării cu succes.
- *limbaj*, ca mijloc de comunicare și transmitere a capitalului cultural și a întregii cunoașteri acumulate prin experiența grupului.

• **indirect**, prin:

- membri ai familiei, care joacă rolul de factor mediu între acesta și realitatea socială și care ei înșiși sunt influențați în comportamentul lor de cultura grupului căruia aparțin.

Comportamentul omului reflectă cultura socială care se înserează la nivelul gândirii și acțiunilor sale și prin aceasta, se asigură totodată transmisia ei de la o generație la alta. După H. Hannoun, **cultura socială** ca produs al mediului social, concretizată în anumite structuri ale personalității are patru componente:

- Componenta tehnologică.** Fiecare grup social se caracterizează printr-o tehnică și tehnologie la care toți indivizii se adaptează. Ne-am adaptat pe rând, la orice inovație tehnologică, de la hârtie, tipăritură, radio, televiziune, internet, spațiu social virtual.
- Componenta rituală.** Nivelul habitus-ului social bourdieusian impune comportamente specifice educabililor. Membrii săi respectă un anumit ritual, iar dacă persoana se abate, va fi marginalizată în grup. Fiecare membru al grupului se va comporta în concordanță cu statutul și mijloacele de imagine specific acestuia – va mânca un anumit tip de hrană, va merge la un anumit tip de grădiniță sau școală, va face un anumit sport etc.
- Componenta mitică.** Miturile sunt moduri comune de a gândi mai mult sau mai puțin stereotip și caracteristice grupului.
- Componenta limbajului.** Limba, ca mijloc de comunicare între membrii grupului, este caracteristică asemănării lor și le dă sentimentul apartenenței la un anumit mediu social. Chiar și aici se utilizează diferențe, pentru sublinierea locului în zona socială.

Mediul social acționează asupra dezvoltării psihoindividuale a omului prin grupul social care determină o obișnuință comună. Caracteristica principală a mediului social este diversitatea, neuniformitatea. În funcție de impactul și conținutul lor, precum și de gradul lor de organizare, influențele mediului social sunt: organizate și spontane. Influențele cu specific organizat, instituționalizat, din mediul social, sunt exercitate de familie și școală, dar și de diverse instituții socio-culturale, mass-media etc. Mediul social exercită, însă, și influențe spontane, neintenționate educative, ce rezultă din activitățile cotidiene, din întregul mediu de viață al copilului: civilizația urbană, viața satului, grupurile de vârstă, cercul de prieteni etc.

Educația, factor determinant al dezvoltării psihoindividuale a ființei umane. Educația (nu școlarizarea) este factorul determinant al dezvoltării psihoindividuale a persoanei. Ea sistematizează și organizează influențele mediului. Are o funcție socială, fiind intermediarul între om și condițiile de mediu. Copilul dobândește prin educație norme, valori, modele, care se manifestă apoi ca opțiuni personale, în comportamentul său. Formarea și dezvoltarea personalității umane este deci, un proces orientat, organizat și conștientizat prin educație. În acest sens, E. Surdu arată că *educația depistează dispozițiile ereditare, le diferențiază, le modifică, le grăbește funcționarea, le suplimentează forța, facând din ele calități. Totodată, influențele mediului, neorganizate, sunt direcționate de educație, oferindu-le omului în forma pedagogică.*

Educația și provocările lumii contemporane. Se afirmă pe bună dreptate, ca unul dintre elementele definitorii ale societății contemporane este schimbarea. Noul mileniu a moștenit însă multe probleme sociale, economice și politice, care, deși au marcat în mare măsura ultima jumătate de secol, sunt departe de a-și fi găsit soluțiile: terorismul internațional, rasismul, creșterea numărului săracilor, a analfabeților și a șomerilor etc. Analfabeți nu sunt doar cei ce nu știu să scrie și să citească, ci și cei care au deficiențe în cunoștințele de bază, vezi analfabetismul funcțional, iar mai nou și pe cel computerial.

Școlarizarea caută să contribuie la ameliorarea acestor probleme, prin acțiuni specifice de prevenție, dar nu de puține ori se lovește de decalajul dintre rezultatele învățământului și așteptările societății. Dintre soluțiile specifice și generale găsite, enumerăm:

- inovații în conceperea și desfășurarea proceselor educative;
- introducerea noilor tipuri de educație în programele școlare;
- întărirea legăturilor dintre acțiunile școlare și cele extracurriculare;
- formarea inițială și continuă a cadrelor didactice;
- conlucrarea dintre cadre didactice, elevi, părinți și responsabili de la nivel local;
- organizarea de schimburi de informații între statele europene;
- regândirea procesului de educație, în vederea integrării cu succes a tinerilor în viața profesională și socială.

Iată care cred eu că ar fi un top 10 al factorilor care influențează educația unui copil... în ceea ce privește formarea și procesul de predare-învățare

- 1. Factori de mediu** Este important unde crește și trăiește copilul, pentru că el este influențat de tot ceea ce îl înconjoară. Este ca în clasică povestioară... copilul de oraș va petrece mult timp în fața ecranelor, așa că latura sa tehnologică va fi mai dezvoltată; pe când copilul de la țară va petrece mai mult timp la câmp, printre animale, așa că poate va avea înclinații către agricultură. Nu putem traduce aceste aserțiuni în faptul că un copil este mai deștept, iar altul mai prost, ci că aceștia vor dezvolta abilități în conformitate cu activitățile obișnuite.

2. **Diferențe individuale între copii.** Fiecare copil este diferit, iar acest lucru îl face unic; pentru sistemul de învățământ, acestea sunt importante, pentru a ști limitele și potențialul fiecărui copil; în general, copiilor li se cere să învețe aceleași lucruri în același ritm, dacă au aceeași vârstă – demers contraproductiv, pentru că nu se ține cont exact de acele diferențe individuale.
3. **Practici în creșterea copiilor.** Aici mă gândesc la modul cum copiilor li se induc ideea că învățarea este un process distractiv, însă acesta depinde de valorile, de obiceiurile parentale. De exemplu, dacă părinții le citesc zilnic copiilor, acasă, cărți cu imagini interesante, acest lucru va conduce la dezvoltarea obiceiului lecturii. Cititul acasă poate înlătura dificultățile din acest domeniu, întâlnite la școală. În fond... repetiția este mama învățaturii.
4. **Factori ereditari.** Mă gândesc aici la probleme congenitale care pot împiedica dezvoltarea maximă a capacităților intelectuale ale copiilor.
5. **Violența împotriva copiilor.** Violența împotriva copiilor îi afectează pe aceștia nu doar fizic și fiziologic, dar le afectează și capacitățile de învățare, prin inducerea sentimentelor de teamă, reticență, furie și gânduri care fug de la studiu.
6. **Părinți care-și văd prea puțin copiii, din cauza serviciului.** Astăzi, și mama, și tatăl muncesc multe ore, pentru a satisface financiar familia; lipsa lor de acasă, indiferent de motiv, îi face pe copii apatici și îi distanțează de plăcerea studiului, mai ales din cauza lipsei de modele în acest sens. Soluția nu este renunțarea părinților la serviciu, ci petrecerea unui timp de calitate cu copiii, eliminând astfel senzația de abandon.
7. **Factori socio-economici.** Aceștia pot influența dezvoltarea exhaustivă a copilului, atât în mod pozitiv, cât și negativ. Uneori, copiii proveniți din familii sărace nu au acces la o educație care să le dezvolte întregul potențial; alții, copiii cu un background satisfăcător din punct de vedere material, își pierd motivația de a învăța și ia, cum se spune, totul de-a gata.
8. **Divorț.** Uneori, copiii înșiși se simt vinovați de divorțul părinților. Alții, părinții îi folosesc pe copii în demersurile lor de răzbunare pe fostul partener. Aceste tipuri de atitudine îi dezrădăcinează pe copii, care se îndepărtează de studiu și refuză să fie educați. Ar fi bine ca acești copii să nu fie la mijloc, în conflictul dintre părinți... poate că un mediator ar ajuta.
9. **Factori geografici.** Copiii care locuiesc în mici cătune pot fi influențați de distanța de parcurs până la mijloacele de educare; să meditam dacă nu cumva situația se aplică și copiilor care fac naveta către o școală depărtată, aleasă de părinți. Aceștia pot fi obosiți de drum și pot deveni plictisiți.
10. **Factori culturali.** Cultura minorităților este importantă, dar nu este mereu abordabilă pentru copii; aprofundarea acestei culturi și a diversității este un proces constant și complex.

În loc de **concluzie**

Diferențiem între învățare și **educație**... pentru că prima este acțiunea copiilor, iar a doua, a societății în care aceștia trăiesc. Educația își are rolul ei, important, dar învățarea reprezintă bătăile de inimă ale unei societăți.

Dacă socotim și vacanțele și zilele libere, un copil petrece la orele de la școală doar **16%** din timpul uni zile. De aceea, școala nu poate rezolva singură problema educației; ea are nevoie de parteneriate viabile cu familia, societatea, instituțiile culturale. De multe ori, există o prăpastie între ce anume învățăm la școală și ce putem utiliza – în sala de clasă sau în sufrageria de acasă.

Învățarea prin joc îi ajută pe copii să dezvolte abilități necesare acestui secol:

- colaborare,
- comunicare,
- concentrare pe conținut,
- gândire critică,
- inovare creativă,
- dar mai ales încredere în sine.

Nu este suficient ca cei mici să învețe **fapte**; trebuie să poată pune aceste fapte într-un cadru creativ, care să îi ajute la rezolvarea problemelor. Pentru a atinge productivitatea în 2050, copilul de astăzi, adultul de mâine, trebuie să (se) **gândească**... Îl las pe Einstein să încheie pentru mine: *Imaginația este mai importantă decât cunoașterea.*

BIBLIOGRAFIE SELECTIVĂ

- Atlan, H. (1991), *Tout, non peut-etre*, Le Seuil, Paris.
- Bontas, I. (1994), *Pedagogie*, Editura All, București.
- Dumitru, I. (2005), Ungureanu, C., *Pedagogie și elemente de psihologia educației*, Editura Cartea Universitară, București,
- Hannoun, H. (2004), *l'intégration des cultures*, L'Harmattan, Paris,
- Neveanu, P.P. (1972), *Dictionar de psihologie*, Editura Albatros, București.
- Nicola, I. (1992), *Pedagogie*, E.D.P., București.
- Pink, D. (2008), *A Whole New Mind*, Penguin PI, New York.
- Rosca, Al., Chircev, A. (1985), *Psihologia copilului*, Editura de stat și pedagogică, București.
- Surdu, E. (1995), *Prelegeri de pedagogie generală. O viziune sociopedagogică*, E.D.P., București.
- Todoran, D. (1982), *Probleme fundamentale ale pedagogiei*, EDP, București.

Fűrész-Balázs Annamária
szlovák nemzetiségi óvodapedagógus szak
Gál Ferenc Egyetem Pedagógiai Kar

EGY RÉGI-ÚJ TÖRTÉNET A DOROGI SZLOVÁKSÁGRÓL: KOVÁCS LAJOS *A DOROGI SZLOVÁKOK TÖRTÉNETE*

Kniha je 58. zväzkom série „Dorogi Füzetek“, ktorá zostala nedokončená na počítači miestneho historika Lajosa Kovácsa ako neupravená verzia jedného z jeho nedokončených diel. Autor študoval túto prácu až do dňa svojej smrti, ale nedokázal ju dokončiť. Zlomky rukopisu našiel dr. Attila Bombitz, kurátor vybraného vydania, a navrhol štúdiu uverejniť ako verejný majetok. Dielo vyšlo v roku 2021. Pri výskume sa opiera o rodné listy a tlač Ostrihomskej župy a hlavne Doroga a jeho okolie, sprevádzajúc históriu tu žijúcich Slovákov.

Okrem popisu výskumnej práce môj príspevok stručne predstavuje vzorového autora aj jeho prácu učiteľa.

Starý-nový príbeh a Slovákoch v Dorogu: Lajos Kovács: História Slovákov v Dorogu

A könyv a Dorogi Füzetek sorozat 58. kötete, mely a helytörténész Kovács Lajos számítógépén a szerző halála után fellelt munkájának szerkesztett változata. Kovács Lajos e tanulmányával halála napjáig foglalkozott, befejezni azonban nem tudta. A töredékes kéziratot a válogatott életműkiadás gondozója, dr. Bombitz Attila találta meg és ő javasolta a tanulmány közkinccsé tételét. A munka 2021-ben jelent meg, Peragovics Ferenc utószavával és jegyzetivel. A kutatás anyakönyvekre és főként az Esztergom vármegyei írott sajtóra támaszkodva kíséri végig Dorog és környéke szlovák származású lakosainak történetét.

A kutatómunka ismertetésén túl, írásomban röviden bemutatásra kerül a szerző példaértékű pedagógusi munkássága is.

A kötet előszavát Závada Pál, Kossuth- és József Attila-díjas író, szerkesztő, szociológus írta. Tótkomlós híres szülőtte elismeréssel nyilatkozik a szerzőről, valamint a szlovák nemzetiség múltjának és jelenének hozzáértő ismerőjeként fogalmazza meg a kutatómunka összegzését.

A könyv bemutatását Závada a következőképpen kezdi: “Utolsó munkájának egyikét Kovács Lajos (...) épp azzal a mondattal indítja, amely az én szülővárosom, Tótkomlós fő terén álló Szent István szobor talpázatán is olvasható: ‘Mert az egynyelvű és egy szokású ország gyenge és esendő’ Az államalapítónak a fiához intézett intelme soha nem vesztette el érvényét (...) nem véletlen, hogy különösen nemzetiségi vidékeken szokták felidézni újra és újra ezt a figyelmeztetést, hiszen évezredek tanulságára utal: A magyarság nemcsak segítőkészségből és könyörületből teszi jól, ha befogadja a szomszédból – vagy a távolabbi idegen földről – érkezőket, hanem legtöbbször ön érdeke is ez: A jövővények által az ő hozzáértésük, szakértelmük, szorgalmuk vagy éppen tőkéjük, avagy egyszerűen csak megélhetési törekvésük révén válik lehetségessé

egy-egy vidék, település, valamely vállalkozás, egy iparág vagy más gazdasági-gazdálkodói törekvés felvirágoztatása.” (Závada, 2021. 6)

“Nemzetiségi nevelés és oktatás új kihívásai és lehetőségei” nevet viselő konferenciához a kötet a nemzetiségi tartalom túl egy másik ponton is kapcsolódik. Kérem engedjék meg, hogy a szerző példaértékű pedagógusi munkássága is helyet kapjon a könyv bemutatása mellett.

Kovács Lajos (Piliscsév, 1949. november 3. – Dorog, 2017. október 10.) Honismereti Egyesületi tagtársai, Dankó József és Forróné Virág Zsuzsa megemlékezéséből idéznék egy részletet: “Kovács Lajos halálával fájdalmas veszteség érte Dorogot és a Honismereti Szövetséget. Olyan ember távozott közülünk fizikai valójában, aki a minőséget képviselte íróként, pedagógusként, helytörténészként egyaránt. (...)Vezetése alatt került a tantervbe a dorogi Zrínyi iskolában a „gyakorlatközeli pedagógia” programja, és annak egyik fontos eleme a „Kutató Gyerekek Tudományos Konferenciája”. Irányításával és mentori példájával az ország egyik legsikeresebb iskolájává vált a dorogi, a tudománypedagógia minőségi művelése terén. Kovács Lajos pedig egyértelműen a mozgalom legtöbb sikert felmutatni tudó tagja lett. Ez volt pedagógiai munkásságának Zsolnaival egybecsengő lényege: sikeres tehetségkiválasztás, és valódi teljesítményre ösztönzés, élethosszig tartó készségek, kompetenciák fejlesztése. (...) Pedagógiai törekvéseit azért is tudta sikeresen megvalósítani, mert rendkívüli színvonalú és mennyiségű saját teljesítményt mondhatott magáénak íróként, szerkesztőként, közéleti személyiségként, kutatóként egyaránt. Szenvedélyesen érdekelte a helyi értékvilág. (...) Tanítványaival is helytörténeti témakörben érte el legnagyobb sikereit. Szépirodalmi munkásságának is jellemzője, hogy a helyi környezetben játszódnak mély humanizmust tükröző történetei. Magával ragadó volt kifejezőereje, műfajhoz illeszkedő stílusa. (...)Helyismereti sorozatai (a Dorogi Füzetek 53 kötete, a Dorogi értékek nyomában 27 kötete) Magyarország honismereti térképén egyik legjelentősebb helyé tették Dorogot. (...) Külön fejezetet jelent közéleti munkássága. Tizenhat évig volt a képviselő-testület tagja. Ott is közösséget képviselt, Dorog Város Barátai Egyesületét, amelynek létrehozatalában is kiemelkedő szerepet játszott. A DVBE megalakulásakor a szervezet céljairól többek között ezt írta: „Egyesületünk politizáló, de nem politikai szervezet. Amiért szót emelünk, az a várospolitikai. Nyitottak vagyunk minden iránt, amire egy kisebb vagy nagyobb közösség igényt tart. Szeretnénk megőrizni a városközpont lebontott, történelmi épületeinek emlékét, szobrainkat, múltunk ereklyéit. Kiadványokkal, füzetsorozattal kívánjuk megőrkíteni múltunkat.” Mindez tökéletesen megvalósult. (...) Dorog városa jól megérdemelt országos és megyei díjai mellett többszörösen és a legmagasabb formában is kifejezte elismerését Kovács Lajos életműve iránt. Minőségre törekvése, lakóhelyéhez való termékeny hűsége örök példa marad, teljesítménye viszont megismételhetetlen.” (Dankó et al.)

A könyv leírásait olvasva fény derül rá, hogy ezek a szavak Dorog esetében különösen figyelemre méltóak, ahogyan elmélyülünk az olvasásban, egyre inkább értünk egyet az előszó megalkotójával: “Számomra azért is izgalmas olvasni ezt a nyomon-

követést, mert a figyelme fókuszába állított szlovákság történetét Kovács tanár úr nem csupán az egyetlen többségi magyar lakossággal való viszonyában vizsgálja meg - ahogy azt az én dél-alföldi vidékem szlovákjainak betagozódását szokták bemutatni a kutatók-, hanem mint a több-nemzetiségű beáramlás újabb és újabb hullámaiba beérkezettek rétegződését.” (Závada, 2021. 6)

A szlovákok letelepedésének három fő szakaszát a szerző Fügedi Erik nyomán a következőképpen írja le:

1. „Az első betelepülési szakasz 1690 és 1711 között zajlott, ekkor főképpen azon megyéből érkeztek jobbágyok, amelyek a töröktől felszabadult megyékkel voltak határosak és ezek a területek csupán állomásai voltak a tovább költözésnek. Ebben az időben népesült be például Pilisszántó, Keszthely, Piliscsév, Vanyarc.
2. A harmadik letelepedési szakaszban keletkezett Bükkszentkereszt (Újhuta) és Répáshuta. E telepítések révén nemzetiségi települések speciális struktúrája alakult ki Magyarországon, amelyben a nemzetiségek nyelvterületeket képeznek, azaz még az egyazon etnikumhoz tartozók is egymástól távoli eltérő földrajzi és ökológiai területen telepedtek le.
3. A betelepülés második fázisa 1711 és 1740 közé esik. 1720-ig lezajlott a földesurak által kezdeményezett kolonizáció, azaz azok a földesurak, akik északon és délen is rendelkeztek birtokkal egyszerűen délre költöztették jobbágyaikat. A betelepítés másik módja az állami hivatalok engedélyével szervezeten zajlott. Az ily módon letelepült szlovákok szerződést kötöttek a földesúrral, és három évig adómentességet élveztek. Túlontúl szigorú kötelezettségek esetén új szerződést próbáltak kötni a földesúrral, vagy egyszerűen éltek a szabad költözés jogával és továbbálltak.” (Kovács, 2021. 12) (megjegyzés: a szakaszok leírása a könyvben is ebben a felcserélt formában szerepel, szerk.)

A szlovák lakosság első megjelenésének körülményeiről, arról, hogy a bányászat, mint megélhetési forrás vonzotta a térségbe a szakképzett munkarőt és hogyan gazdagodott újabb nemzetiséggel a túlnyomóan német lakta terület a következőket olvashatjuk: „Az 1700-as években Dorog kezdeti vegyes (magyar-német) lakossága hamarosan abszolút német faluként jelenik meg a leírásokban (a magyarokat nyilván elriasztották a zárt német közösség szokásai). A falut kedvező földrajzi fekvése tette a Bécs-Buda közti országút közlekedési csomópontjává, jelentős posta- és lóváltó-állomás forgalmas helyszínévé, plébániájához pedig több környékbeli község filiaként csatlakozott az esztergomi székhelyű káptalan döntése nyomán. A német lakosság nem örült az országút növekvő forgalmának (...) A fő életforma továbbra is a gazdálkodás maradt, már a mostoha környezeti viszonyok komoly jövedelemforrást, gyarapodást nem tettek lehetővé a családok számára. a nemzetiségi jelleg zárt közösségeket teremtett, csekély esélyt kínálva a kereskedelmi kapcsolatokra. A szénmedence létrejöttéig, az ipari fejlődés új perspektíváig a dorogi határ a szlovák települések lakóit

sem vonzotta. A szénbányák nyitása a szakmához értő munkások tudását igényelte, ennek helyi hagyományai nem voltak. A szlovák (szláv) származású bevándorlókat már egészen más remények kecsegtették, mint 150 évvel korábban. Ők nem földet, telket, jószágot, adómentességet reméltek, hanem munkát, fizetést, a korábbinál biztosabb egzisztenciát. Hírek terjedtek olyan munkás lakótelepről, ahol családot is lehet alapítani (...) Dorog első szlovák (szláv) betelepültjei az iparfejlődés következtében jelentek meg a közösség életében a 19. század közepétől.” (Kovács, 2021.18)

A kutatás statisztikai adatai a lakosság nemzetiségi összetételét illetően elsősorban levéltári, anyakönyvi adatokra támaszkodnak a térségre vonatkozóan, melyek nehezen követhetőek. A 10 évenkénti népszámlálás bevezetése után, 1910-es adat már csak Dorog városra vonatkozik. A szlovák lakosság arányának bemutatására a könyv 1910-es és 1920-as adatait alátámasztják Závada Pál összegző megállapításai: “Dorog példája abban is különbözik az általam jobban ismert magyarországi szlovákok-lakta vidékektől, hogy itt a német volt a döntő a legjelentősebb kisebbség. A szlovákok viszont (akiket időnként a csehekkel-morvákkal egy kalap alá véve szlávokként vettek számba) itt csak a második kisebbségnek számítottak, és a XX. század derekára önálló nemzetiségként szinte már el is olvadtak: Addigra csupán néhány tucat ember vallotta magát szlováknak Dorogon. Noha anyanyelvükként ennél jóval többen beszélték a szlovákot.” (Závada, 2021. 7) Az előszó írója ennek lehetséges, vagy inkább tényszerű okait is felsorolja:

“...a bányavállalati munkakörben való szigorúbb tagozódása magyarokéval azonos regulát, szakszó-használatot és köznyelvi beszédet, előírással viselkedést és munkahelyi szokást követelt meg a távolabbról érkezett svábtól vagy morvától-szlováktól csakúgy, mint a környező falvak dorogi bányásznak beállt szülötteitől, ezért a szlovák tradíciók töredezetten maradtak fenn, a közösségi nemzetiségi szerveződésére nem kerülhetett sor, és felmenőik nyelvét inkább csak otthon beszélték a szlovákok is. Nem szólva az itt sokkal gyakoribb egyes házasságokról-más nemzetiségűekkel, illetve többségi magyarokkal.” (Závada, 2021. 7)

A könyv alkotója a kitelepítések, lakosságcserek eseményeiről a következőképpen ír: “1940-re Dorog lakossága 8182 főre emelkedett, a századfordulótól megnégyszereződött. Ennek az évnak a népszámlálási statisztikája a negyvenes évek végén, a kitelepítések idején drámai, sőt tragikus fejlemények kiindulópontja lett. Elsősorban a németiség elűzéséhez használta fel a lakosságcsere névezett kitelepítések tömeges végrehajtásakor a politika. Dorogon Csehszlovákiába önként távozókról nem készült felmérés. (...) a Dorog környéki szlovák nemzetiségi településekről elsősorban szlovákiai bányavidékekre, vagy a határhoz közeli falvakba távoztak a szerencsét próbáló családok. A lakosságcsere során még az is előfordult, hogy megbánva elszett döntésüket, egyesek visszatértek magyarországi szülőföldjükre.” (Kovács, 2021. 28)

Kovács Lajos munkásságának megismerése után joggal mondhatjuk, hogy a tőle megszokott módon külön fejezetben is megemlékezik a város szlovák származású neves személyeiről, Dr. Hüke Kálmán körorvos, Pehatsek Artúr plébános, Honvéd



(Holicsek) Ferenc bányamunkás életútja is helyet kap a könyvben. A szerző a következőképpen indokolja ennek fontosságát: „Arányában lélekszámában az itt élő szlovákok lényegesen elmaradtak ugyan a továbbiakban is a domináns németiségtől, de a bányamunkásság – még inkább a bányáértelmiség – szereplői között számosan töltöttek be fontos álláshelyeket. A másodgenerációktól kezdve a tanult szakmunkások már szép számban erősítették a bányatársaság altiszti állományát. A felsőfokú műszaki végzettségű bányatisztek és orvosok közt ugyanúgy megtaláljuk a Monarchia szlováklakta területeiről érkező szakembereket, mint a közigazgatás (jegyzők), a közlekedés (vasúti szakalkalmazottak), vagy a tanítók értelmiségi rétegét. Róluk külön fejezetben található válogatás úgy, mint a meghatározó jelentőségű dorogi szlovák (szláv) személyiségekről a település történetében.” (Kovács, 2021. 21)

Bízom benne, hogy a bemutatómban a könyv lapjairól vett idézetek csak annyira voltak leleplezőek, hogy felkeltsék a leendő olvasók érdeklődését és minél többen kedvet éreznek majd ahhoz, hogy átlapozzák ezt az alapos kutatómunkát. Azt gondolom, ezeken kívül is számos érdekességet találnak még a műben.

FELHASZNÁLT IRODALOM:

Kovács Lajos: A dorogi szlovákok története Dorog Város Barátainak Egyesülete, 2021. 98 p.

<https://dorigikonnyvtar.hu/gyujtemenyeink/dorogi-fuzetek/> 2021.04.25.

<https://honismeret.hu/honismeret-folyoirat/in-memori-am-kovacs-lajos-2021.04.25.>

Erika Zemenová Palecková
Základná škola Jozefa Beneho v Pišpeku
Püspökhatvani Bene József Általános Iskola

MOŽNOSTI ROZVOJA ŽIAKOV DYSLEXIE VO VÝCHOVE SLOVENSKEHO JAZYKA POMOCOU METODICKÝCH OB- RÁZKOV I.-II.

A diszlexiás tanulók fejlesztésének lehetőségei a magyarországi szlovák nyelvoktatásban a módszertani képgyűjtemény felhasználásával

Az utóbbi időben megnőtt a sajátos nevelési igényű tanulók száma az általános iskolákban. Ez a helyzet azokban a nemzetiségi iskolákban is, ahol a szlovák nyelvet tantárgyként oktatják. A nyelvórák nagy száma egyértelműen megnehezíti a diszlexiás vagy diszgráfiás tanulók számára a szlovák nyelv elsajátítását. Másrészt új lehetőségeket és időt ad a nyelv más módszerekkel történő elsajátítására. Fontos, hogy a lehető legkorábban felismerjük és azonosítsuk a rendellenesség típusát, és megtaláljuk a leggyorsabb és legmegfelelőbb módszert a gyermek képességeinek fejlesztésére. Az I-II. módszertani képek változatos palettát adnak a játékos tanuláshoz, amely során a tanuló képességei a nyelvórákon is fejleszthetők. A specifikus tanulási zavarok az egyén tanítási és tanulási folyamatának egészére kihatnak. Nemcsak az iskolai életében kísérik végig, hanem a személyes és későbbi szakmai életében is mindenütt jelen vannak. A pozitív megerősítés, a motiváció és a gyermek iránti szeretet legyőzi az akadályokat, és segít a tanulóknak abban, hogy pozitívan éljék meg az iskolai éveket és felkészüljenek az életre.

V poslednom období sa zvýšil počet žiakov, ktorí na základných školách v Maďarsku, majú nejaké poruchy a to najmä špeciálne poruchy učenia. Problematika je nie novorodá, takáto porucha sa zjaví v každej oblasti učenia sa. Žiak má problémy s čítaním, učením sa pojmov, vypočítaním príkladov atď. Tieto prekážky negatívne vplývajú na úspechy v škole, výkon daného dieťaťa a tým pádom aj na postoj k inštitútu, teda ku škole. Pre nás pedagógov je nesmierne dôležité, aby sa dieťa v škole cítilo dobre, aby malo úspechy, lebo len v pozitívnej atmosfére sa dá dobre učiť a byť efektívny. Preto je dôležité, aby sme spoznali prekážajúce fakty, s ktorými zápasia niektorí žiaci na našich hodinách, aby sme sa im pokúsili pomôcť. Poruchy učenia vplývajú aj na úspešnosť učenia sa jazykov, v našom prípade učenia sa slovenského jazyka. Národnostný jazyk ako môžeme povedať, sa vyučuje už ako cudzí jazyk, lebo je málo takých rodín, v ktorých sa ešte bežne hovorí po slovensky. Odkiaľ by si mohli deti bezprostredne osvojiť tento jazyk, ako nie z rodiny. Vo svojej práci sa dotýkam takých oblastí, ako sú výučba národnostného jazyka v dnešnej dobe, v našom prípade slovenčiny, poruchy učenia a najmä dyslexia v učení sa jazyka. Poukazujem na výhody a možnosti Metodických obrázkov I-II. pri učení sa slovenčiny. Snažím sa uviesť rôzne možnosti rozvoja jazykových schopností cez výučbu jazyka. Samozrejme tieto

témy sa spájajú jedna s druhou, z jednej vychádza druhá problematika. Verím tomu, že každý žiak sa dokáže naučiť daný jazyk, tajomstvo úspechu je vo výbere vhodnej metodiky.

Pochádzam zo slovenskej národnostnej rodiny zo Slovenského Komlóša, v ktorej rodičia a starí rodičia plynule hovorili po slovensky, preto u nás neboli jazykové bariéry. Nevedome som sa naučila po slovensky, a až keď som bola vysokoškoláčkou, vtedy som si uvedomila dané gramatické pravidlá. Každodenné používanie jazyka mi stačilo, aby som ovládala jazyk. Viac, ako desať rokov pracujem ako učiteľka slovenského národnostného jazyka. Počas týchto rokov som sa citlivo a oduševnene obracala nielen k talentovaným žiakom, ale aj k tým, ktorým učenie sa jazyka bolo menej úspešnejšie. Ako pedagóg som zistila, že nie pre každé dieťa je jednoduché naučiť sa jazyk, ako to bolo u mňa. Národnostná výučba jazyka v Maďarsku sa podľa terajších školských nariadení vykonáva týždenne na piatich vyučovacích hodinách. Vysoký počet vyučovacích hodín pozitívne vplýva na žiakov, lebo každý deň počujú jazyk, precvičujú slová, pojmy a toto je najdôležitejšie pre efektívne učenie sa jazyka. Ďalšia výhoda je, že stále opakovanie dáva možnosť a dosť času na to, aby sa nové získané poznatky mohli zabudovať hlbšie a trvalejšie do jazykových vedomostí žiakov. Učebný materiál je koncentricky zostavený podľa Rámцovej osnovy, teda dané tematické okruhy aj na nižšom, aj na vyššom stupni sa každý rok znovu preberajú, obohatené o slovnú zásobu a gramatiku. Kľúčovým bodom je prehľbovanie a trvanlivosť predošlých vedomostí a ich sústavné fixovanie. K získaniu vedomostí sú dôležité pomôcky, obrázky. Na nižšom stupni sa deti učia skôr hrovou formou, učia sa rôzne piesne, básne, pomocou ktorých sa postupne rozširuje ich slovná zásoba. Táto forma výučby je vhodná aj pre menej talentované deti, lebo učebná látka sa dostáva k žiakom naraz cez viaceré zmyslové orgány, ako napr. zrak, sluch, ale aj pohyb. Na vyššom stupni sa menej spieva, pohybuje na hodinách, je menej možností prejavu a napovrch sa dostanú rôzne, dovtedy skryté poruchy učenia. Na druhej strane vysoký počet hodín vyvoláva v rodičoch pocit neistoty, či sa ich dieťa naozaj potrebuje naučiť slovenský jazyk. Čoraz viac sa stáva, že sa rodič zriekne tejto možnosti a pre zafarženosť svojho dieťaťa ho dá vypísať z výučby slovenského jazyka. Ak sa u dieťaťa diagnostizuje nejaká špeciálna porucha učenia, v tom prípade si rodič myslí, že najlepším riešením je, vypísať ho z tohto predmetu. Myslím si, že to nie je správne riešenie. Šancu treba dať každému, aj žiakovi ale aj pedagógovi. Spoločná práca zrodí svoj plod. Väčšina našich žiakov zápasí s nejakou špecifickou poruchou učenia. Štatistiky poukazujú na to, že dievčatá sú schopné dlhší čas kompenzovať svoje poruchy, nedostatky schopností. Tie „šťastnejšie“ deti, u ktorých vysvitne porucha už v mladšom veku, sa dostanú na diagnostiku, pre nich je odborná pomoc a pozornosť špeciálneho pedagóga a učiteľa záchranou. Ale čo s tými žiakmi, ktorí nezápasia s vážnou poruchou, ale sa do pozornosti dostane viac ich dyskalkulia, alebo napr. porucha čítania, alebo pozornosti? Tieto deti potom na hodinách jazyka len ticho sedia, niekedy majú úspech, ale väčšinou sú len vonkajšími pozorovateľmi hodiny.

Poruchy učenia môžu byť spôsobené dôsledkom nejakého ochorenia, ktoré postihuje mozog a nervový systém (pre-, peri-, postnatálne obdobie). Pritom má aj iné charakteristické príznaky, problémy s učením sú len druhotným symptómom. Môžu sa vyskytnúť dôsledkom genetickej odchýlnosti, alebo aj nejakej vážnej traumy, zranenia. Matějček (1993) definuje: "špecifické poruchy učenia ako súhrnné označenie pre rôznorodú skupinu porúch, ktoré sa prejavujú výraznými problémami pri nadobúdaní a používaní takých vedomostí a zručností ako je rozprávanie, porozumenie hovorenej reči, čítanie, písanie, matematické usudzovanie alebo počítanie. Tieto poruchy sú typické pre postihnutého jednotlivca a predpokladajú dysfunkciu centrálného nervového systému." Harčariková (2008, s.7) delí poruchy nasledovne: "Na základe všeobecných prejavov špecifických porúch učenia môžeme definovať špecifickú poruchu čítania (*dyslexiu*), písania (*dysgrafi*u), pravopisu (*dysortografi*u), počítania (*dyskalkúli*u), kreslenia (*dyspinxi*u), hudobnosti (*dysmúzi*u), schopnosti vykonávať zložité praktické úlohy (*dyspraxi*u)." Chcela by som spomenúť aj posledné dva roky pandémie, ktoré v každom prípade negatívne vplývali na žiakov. Poklesol ich záujem o učenie sa jazyka, niektoré deti sa dokonca stali apatickými. Stratili každodennú učebnú zručnosť, ktorú v škole získali a vedeli ju používať na hodinách a získavať úspechy. V domácom prostredí, cez počítač sa nevedeli tak rýchlo opierať o pomoc učiteľa, alebo spolužiaka, zostali so svojimi ťažkosťami sami. Aj pedagóg má v takejto situácii zviazané ruky. Bez osobnej prítomnosti žiaka má na rozvoj porúch dieťaťa menej metodických možností. Čo sa týka učenia sa jazyka, musíme žiakom ponúkať rôzne metodické možnosti, aby si našli svoj tzv. efektívny učebný profil.

Najznámejšia a najrozšírenejšia porucha v učení sa jazyka je dyslexia a menej dysgrafia. (Bartoňová, 2004, s. 10) hovorí: „*Dyslexia je špecifická porucha čítania, prejavujúca sa neschopnosťou naučiť sa čítať bežnými výukovými metódami. V doslovnom preklade znamená problém so slovami alebo v práci so slovami, presne poruchu v písaní a v spracovaní písanej reči (v čítaní).*“ Táto porucha je neurologicky, často konštrukčne podmienená. Vzniká na základe zrakového vnímania, často ide o poruchu pravo-ľavej a priestorovej orientácie. Podľa vývinu dyslexie môžeme rozdeliť rôzne miery, ako hlboká, povrchná až po poruchu porozumenia textu. Najprv sú možno viditeľné len sprevádzajúce syndrómy, ako je hyperaktivita alebo porucha pozornosti.

Ako pri každej poruche, najdôležitejšia je identifikácia dyslexie. My, radoví pedagógovia akým spôsobom dokážeme spoznať poruchu učenia? Popri tom, že na danej hodine odovzdávame učebnú látku, musíme dobre pozorovať žiakov, ich reakcie, správanie sa. Dieťa s nejakou poruchou sa správa nasledovne: často klesá jeho záujem a pozornosť, klesá emocionálna reakcia, má slabú pamäť, hlási sa, ale nevie odpovedať, má slabú krátkodobú pamäť, jeho grafický obraz- písmená sa otvárajú, vypadnú alebo sa vymenia, slabá orientácia v priestore, porucha slovnej pamäti, a porucha vizuálneho vnímania textu. Ak sa niektoré z uvedených symptómov u žiaka prejavujú každodenne, alebo dosť často, konzultujme so školským špeciálnym pedagógom, ktorý žiaka môže pozorovať, môže s ním urobiť špeciálne testy na prvotnú diagnózu.

Diagnostiku a prvotné hodnotenie dávajú Centrá špeciálno-pedagogického poradenstva. Ako pomôcť takýmto deťom? Najprv vhodný výber jazyka. Odborníci a ligvisti skúmali jazyky z viacerých hľadísk, napr. spojenie písmena s hláskou, morfológické rozlišnosti alebo gramatické pravidlá. Podľa takéhoto skúmania vysvitlo, že anglický jazyk je najnevhodnejším jazykom pre žiakov s dyslexiou. Podľa Tánzos (2007) dobrým rozhodnutím je taliančina alebo španielčina. Slovenčina, so svojím hromadením a artikuláciou viacerých spoluhlások, tiež nepatrí medzi jazyky, ktoré sa učia ľahko. Pri výbere jazyka sa v každom prípade musia brať do úvahy schopnosti jedinca a možnosti v danej inštitúcii. Ak má žiak nejakú poruchu učenia, vždy je potrebné vychádzať z jeho osobných špecifickostí. Pokúsme sa pripraviť žiaka na to, aké ťažkosti ho očakávajú, ale popri tom ho musíme aj povzbudzovať a motivovať.

K špecifickým poruchám učenia sa často pridružujú aj problémy v komunikácii, jednotlivci majú problémy v čítaní a písaní. Komunikačné problémy často zasahujú aj do písanej formy jazyka. Harčaričková (2008, s.33) hovorí o tom: „*Vhodnou intervenciou a vzdelávacími stratégiami môžu jednotlivci s poruchami učenia založenými na jazyku kompenzovať svoj problém. Ide o problémy v týchto oblastiach: rozvoj slovných zásob, porozumenie hovorenej reči, spracovanie zvukov v slovách, hľadanie slov potrebných k vysloveniu myšlienky, vyjadrenie myšlienok správnym spôsobom, porozumenie otázkam a následné splnenie úlohy.*”

Na vyučovacích hodinách slovenčiny sa smelo pohrávame so slovami, použijeme napr. metódu: barlu pamäti (koberec-perec, vaňa-baňa), na vyššom stupni na začiatku tematického okruhu pozbierajme čo najfarebnejšiu mapu pojmov. Farba nám tiež pomôže zafixovať nové, kľúčové slová. Ak pracujeme s textom, použijeme veľké tlačené písmená, lebo je ich ľahšie čítať. Obrázky, farby, kresby tiež pomáhajú pri vizualizácii. Pre žiakov s poruchami učenia je veľkou pomocou neustále opakovanie. Pred spracovaním textu pomôže, ak sa o danom obrázku, ktorý sa spája s textom, porozprávame. Pri počúvaní textu, ak to žiaci potrebujú, im pripojíme aj napísaný text. Posilníme fonému s grafémou, teda hovorme a kreslíme. Pri kontrole uprednostňujeme ústny prejav žiaka, dajme mu viac času na prípravu. Žiaci s poruchami učenia majú silnú vizuálnu pamäť. Využijeme to!

Ako členka Slovenského spolku Identita som pred niekoľkými rokmi mala požnosť pripraviť a pomocou spolku vydať Metodické obrázky I.-II. Tieto dve publikácie pomáhajú pedagógom hravou formou učiť slovenčinu. Po vydaní publikácií som zistila, že sa k mnohým úlohám sa dajú využiť viac, ako som pôvodne plánovala. Karty, obrázky sú zostavené podľa tematických okruhov, ako rodina, zelenina, ovocie, zvieratá, odev, obuv, dopravné prostriedky, nábytok. Ku každému obrázku patrí jeho graficky napísaný názov. V druhej časti sú už aj hry, karty (Čierny Peter, Pexeso) s opozitami prídavných mien a spoločenské hry pre vyššie ročníky. Obrázky sú farebné, dajú sa zalaminovať, deti môžu s nimi manipulovať. Môžu sa použiť k vizuálnym, pohybovým úlohám a k rozvoju hovorovej reči. Možností na využitie týchto metodických

obrázkom je nesmierne veľa. Záleží na fantázii pedagóga ako ich využije aj pre žiakov s poruchami učenia.

Dôvera medzi žiakom a pedagógom je nesmierne dôležitá, dieťa musí pocítiť našu dôveru, pomocnú ruku. Harčaríková (2008, s.33) hovorí: „*Za veľmi dôležité je potrebné poskytovať pomoc jednotlivcovi s poruchou učenia zo strany učiteľa a rodiny. Učiteľ by mal pomôcť svojmu študentovi so špecifickou poruchou učenia stanoviť si realistické ciele, ktoré nebudú vzhľadom na štúdium a následne na ďalší kariérny postup nedosiahnuteľné.*” K tomu, aby sme žiakovi vedeli pomôcť, musíme spoznať jeho poruchu, zoznámiť ho s ňou, aby si bol žiak vedomý toho, ktoré sú jeho nedostatky, ale aj klady. K úspechu treba vytrvalosť, motivácia a aktívna práca dieťaťa, ako aj sympatizujúce prostredie, akceptujúci prístup zo strany rodiny a školy.

ZHRNUTIE

V poslednej období vzrástol počet žiakov so špeciálnou poruchou učenia na základných školách. Týka sa to aj národnostných škôl, kde sa slovenčina vyučuje ako predmet. Vysoký počet jazykových hodín jednoznačne sťažuje učenie sa slovenského jazyka žiaka s dyslexiou alebo dysgrafiou. Na druhej strane dáva nové možnosti a čas na osvojenie si jazyka inými metódami. Zistili sme ako sa môže vyskytnúť porucha učenia, čo znamená pojem dyslexia, ktorá sa najviac spája s učením sa jazyka. Dôležité je čo najskôr spoznať a identifikovať typ poruchy a nájsť čo najrýchlejšiu a najvhodnejšiu metódu na rozvoj schopností dieťaťa. Metodické obrázky I.-II dávajú pestrú paletu na učenie sa hrovou formou, počas ktorej sa dajú rozvíjať aj schopnosti žiaka na jazykových hodinách. Na záver by som chcela zdôrazniť, že špecifické poruchy učenia sa premietajú do celého procesu vyučovania a učenia sa jednotlivca. Spreádzajú ho nielen životom v škole, sú všadeprítomné aj v jeho osobnom a neskoršom profesionálnom živote. Pozitívne posilnenie, motivácia a naša láska k dieťaťu prekoná bariéry a pomôže žiakom pozitívne prežiť školské roky a pripraviť sa na život.

ODBORNÁ LITERATÚRA

- Bartoňová, M. 2004. Kapitoly se specifických poruch učení I. Vymezení současné problematiky. Brno: MU, 2004. ISBN 80-210-3613-3
- Harčaríková, T. 2008. Pedagogika jednotlivcov s poruchami učenia (Vybrané kapitoly). MABAG spol. s r. o. Bratislava, 2008. 94 s. ISBN 978-80-89113-57-6
- Matějček, Z. 1993. Dyslexie – specifické poruchy čtení. Praha: H&H, 1993. 270 s. ISBN 80-85467-56-9
- Tánczos, J. 2006. A kognitív folyamatok zavarainak hatása az idegen nyelv tanulására. Iskolakultúra 2006/11. pp. 3-11.
- Képgyűjtemény 1-Metodické obrázky 1: <https://youtube/FePdnIFHMkQ>
- Képgyűjtemény 2-Metodické obrázky 2: <https://youtube/jZ0Fu82-MDc>

KÉPMELLÉKLET





