

Képzés és Gyakorlat

Training & Practice

19. évfolyam, 2021/3-4. szám

Képzés és Gyakorlat

A Magyar Agrár- és Élettudományi Egyetem Kaposvár Campus Neveléstudományi Intézetének
és a Soproni Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Karának
neveléstudományi folyóirata

19. évfolyam 2021/3–4. szám

Szerkesztőbizottság

Kissné Zsámboki Réka főszerkesztő

Szerkesztők:

Pásztor Enikő, Molnár Csilla

Kloiber Alexandra, Frang Gizella, Patyi Gábor;

Kitzinger Arianna angol nyelvi lektor

Szerkesztőbizottsági tagok:

Podráczky Judit, Varga László, Belovári Anita,

Kövérné Nagyházi Bernadette, Szombathelyiné Nyitrai Ágnes, Sántha Kálmán

Nemzetközi Tanácsadó Testület

Ambrusné Kéri Katalin, Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar, Pécs, HU

Andrea M. Noel, State University of New York at New Paltz, USA

Bábosik István, Kodolányi János Főiskola, Székesfehérvár, HU

Horák Rita, Újvidéki Egyetem, Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka (Szerbia),

Tünde Szécsi, Florida Gulf Coast University, College of Education, Fort Myers, Florida, USA

Jaroslaw Charchula, Jesuit University Ignatianum In Krakow, Faculty of Pedagogy Krakow, PO

Suzy Rosemond, KinderCare Learning Center, Stoneham, USA

Krzysztof Biel, Jesuit University Ignatianum in Krakow, Faculty of Education, Krakow, PO

Jolanta Karbowniczek, Jesuit University Ignatianum in Krakow, Faculty of Education, Krakow, PO

Maria Franciszka Szymańska, Jesuit University Ignatianum in Krakow, Faculty of Education, Krakow, PO

Abdülkadir Kabadayı, Necmettin Erbakan University, A.K. Faculty of Education, Konya, TR

Szerkesztőség

Kissné Zsámboki Réka főszerkesztő

Soproni Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Kar

Képzés és Gyakorlat Szerkesztősége

E-mail: kissne.zsamboki.reka@uni-sopron.hu

9400, Sopron, Ferenczy János u. 5.

Telefon: +36-99-518-930

Web: <http://trainingandpractice.hu>

Web-mester: Horváth Csaba

Felelős kiadó: Varga László dékán

A közlési feltételeket

a <http://trainingandpractice.hu> honlapon olvashatják szerzőink

Képzés és Gyakorlat

Training and Practice

19. évfolyam, 2021/3-4. szám

Volume 19, 2021 Issue 3-4.

Jelen kiadvány az „*EFOP-3.6.1-16-2016-00018 – A felsőoktatási rendszer K+F+I szerepvállalásának növelése intelligens szakosodás által Sopronban és Szombathelyen*” című projekt támogatásával valósult meg.

TARTALOM

Table of Contents

TANULMÁNYOK

BENCÉNÉ FEKETE, ANDREA: <i>Intercultural Education in Early Childhood</i>	5
IZSAK, HAJNALKA: <i>Public awareness of correctional education carried out in juvenile correctional facilities</i>	15
KÁNTOR ZSUZSANNA: <i>Mi jár a gyermekek fejében? – A koragyermekkorai tanulás szülői és óvodapedagógusi szemmel</i>	28
LANTOS TÜNDE: <i>A munkahelyi informális tanulás meghatározó szerepe a pedagógusok folyamatos szakmai fejlődésében</i>	41
MENDELOVÁ, ELEONÓRA – ZELENÁ, HANA: <i>The current parental role in the reflection of changes in family life</i>	54
MRÁZIK JULIANNA: <i>Az e-tanulás segítése. A tanulás-szervezés átkeretezése hagyományos és nem hagyományos környezetben</i>	64
TÓTH-MERZA KATALIN – BONTÓ PETRA – ALMÁSSY ZSUZSANNA: <i>Az óvodapedagógusok általános jóllétének és munkahelyi jellemzőinek vizsgálata</i>	73
TUDLIK CSILLA: <i>A pályaeérdeklődés három konstruktuma, amely segíti a gimnáziumi tanulók megismerését</i>	85
UNGER VIVIEN ÉVA: <i>A pedagógiai intézményekhez fűződő kapcsolatban szerepet játszó bipoláris élmények összehasonlító vizsgálata</i>	96
VIDA GERGŐ: <i>A tanulási zavar elmélete és diagnosztikája – tanulási zavarral küzdő tanulók kompenzálásának segítése</i>	110

KÉPZÉS ÉS GYAKORLAT

CSIHA TÜNDE NOÉMI:

A szülői jelenlét hatása a motivációra a kora gyermekkori nyelvvelsajátításnál 120

JUHÁSZ VALÉRIA:

A nyelvi tudatosság fejlesztése óvodásoknak és alsó tagozatos tanulóknak dobókockás játékokkal 136

KISSNÉ ZSÁMBOKI RÉKA:

Az óvodapedagógus hivatásra felkészítő képzési tartalmak vizsgálata a hallgatók szakmai gyakorlatainak tükrében 149

KOÓS ILDIKÓ:

Út a nyelvi kompetencia teljessége felé 6–10 évesek anyanyelvi nevelésében: a szintagmák központi szerepe Zsolnai József NYIK-programjában 162

KOVÁCS ELVIRA:

A kooperatív tanulás során előforduló nehézségek a tanítói vélemények tükrében 170

PÁSZTOR ENIKŐ:

Az „egy személy egy nyelv” idegennyelvi módszer bemutatása az Ágfalvi Napsugár Óvodában egy empirikus kutatás tükrében 180

TARY BLANKA:

Tanárok és tanárjelöltek olvasási stratégia használata és olvasási szokásai anya,- illetve idegen nyelven 189

IVÁNCSIK RÉKA – PETŐNÉ CSIMA MELINDA – MOLNÁR MARCELL:

A 7-14 éves sérült, fogyatékos gyerekek és a terápiában velük dolgozó lovak stressz-szintváltozása lovasterápiás fejlesztések hatására 198

RECENZIO

KÉRI KATALIN:

„Testi fordulat” a neveléstörténetben: testnevelés, egészségnevelés Európában a 20. század első felében 212

DÓRA LÁSZLÓ:

Szülők kézikönyve az okoseszközök intelligens használatához 218

KÉPZÉS ÉS GYAKORLAT

DOI: 10.17165/TP.2021.3-4.11

CSIHA TÜNDE NOÉMI¹

A szülői jelenlét hatása a motivációra a kora gyermekkori nyelvészajátításnál²

„A gyerekek hajlamosak jobban élvezni a tanulási folyamatot és jobban végezni a feladatokat, hogyha intrinzik módon motiváltak, mintha extrinzik módon próbálják őket valamilyen teljesítményre rábírni.” (Amerikai Pszichológiai Társaság, 2019). Nyelvtanárként több alkalommal is indítottam 4-6 évesekből álló idegennyelvi csoportokat. A munkám során azzal a problémával szembesültem, hogy vannak olyan szülők, akik ragaszkodnak ahhoz, hogy jelen lehessenek a gyermekük idegennyelvi fejlesztésén, mivel úgy gondolják, hogy a jelenlétükkel bátorítónak hatnak a gyermekükre, aki ezáltal a lehető legtöbb tudással fog gyarapodni a nyelvórákon. Engem meglepett ez az igény, mert az volt a tapasztalatom, hogy a szülői jelenlét ennél a korcsoportnál már inkább hátráltatja a gyerekek kibontakozását a társaik között és ezáltal negatívan befolyásolhatja az idegennyelvi fejlődést. Emiatt kismintás terepkutatásba kezdtem, indítottam két 4-6 év közötti gyerekekből álló csoportot. Az első csoport esetében csak a gyerekek, a második csoport esetében a gyerekek és a szülők is jelen voltak a gyermekek nyelvi foglalkozásain. A kutatás alatt megfigyeltem a két csoport tanulási folyamatát, a csoporttagok viselkedését és motivációját, a különböző tevékenységeken történő részvételhez kapcsolódóan, és mértem a tudásuk gyarapodását.

1. Bevezetés

Napjaink közbeszédében sok szó esik „a korán kezdett nyelvtanulásról”. Az emberek arra kíváncsiak, milyen előnyökkel jár, valóban fontos-e „az idegen nyelvek tanulását” „korán kezdeni”, vagy „később is behozható az a tudás”, amit egyes gyermekek „korán megszereznek”. Az előnyeivel szemben az az ellenérv is fel szokott vetődni, hogy „felnőtt korban egész más szókincsre van szükség”, mint amivel egy óvodás korú gyermek találkozhat. Miért érdemes hát korán kezdeni a tanulást? A kora gyermekkori nyelvészajátítás legnagyobb előnye abban áll, hogy hatására a gyermekekben kialakul egyfajta természetes érdeklődés és nyitottság más

¹ nyelvtanár, Soproni Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Kar; email: csiha.tunde@uni-sopron.hu

² Jelen publikáció az „EFOP-3.6.1-16-2016-00018 – A felsőoktatási rendszer K+F+I szerepvállalásának növelése intelligens szakosodás által Sopronban és Szombathelyen” című projekt támogatásával valósult meg.

kultúrák iránt. Olyan intrinzik motiváció ébred bennük, amely sarkalni fogja őket és biztosítja sikerességüket a későbbi nyelvtanulás során is (Furcsa, L., Sinka, A. és Szaszko, R., 2014).

2. A téma szakirodalmi háttere

A szakirodalom elkülöníti egymástól az idegennyelvi nyelvelsajátítás és nyelvtanulás fogalmait. Míg az idegennyelvi nyelvelsajátítás alapvetően az anyanyelv elsajátításához hasonlóan, ösztönösen történik egy “kritikus időszakban”, vagy “érzékeny periódusban”, melynek a határa egyes kutatók szerint a 6-7 éves, mások szerint a 10-11 éves életkor, addig a nyelvtanulást az ezutáni korszakra helyezik, amikor már a diák a nyelvet tudatosan szemléli, nyelvi struktúrákban gondolkodik és zavarja, ha nyelvtani hibát ejt (Danis, Farkas, Oates, 2011). A kora gyermekkori idegennyelvi nyelvelsajátítás során a gyermekek játékos formában ismerkednek a nyelvvel, mindig valamilyen tevékenységbe ágyazottan, ilyen a dalokkal, mondókákkal való ismerkedés, a mozgással összekötött játékos feladatok, a mesedramatizálás, stb.

A legfrissebb neurobiológiai kutatások eredményei rávilágítanak a kora gyermekkori nyelvelsajátítás egyéb pozitív hatásaira is. Kimutatták, hogy az agy struktúrájának felépítése egy hosszú és hierarchikus folyamat, amelyben az alapképességeket biztosító agyi kapcsolatok korábban jönnek létre, mint azok a területek, amelyek az összetettebb képességekhez szükségesek. A komplex képességek viszont csak alapképességekre tudnak ráépülni. Hogyha nem biztosított az alapképességek kiépülése és szilárdsága, az nehézséget szül a komplex képességek elsajátításánál. A korai életévekben történő alapozás emiatt garanciát jelent a későbbi fejlesztés során a kedvező kimenetelre, míg a hiányos alapozás, vagy az alapozás elmaradása a későbbiekben nehézségeket szül. Az agy „szenzitív periódusai”, amelyek kedveznek a különféle agyterületekérésével összefüggő képességek megjelenésének, a korai életévekben mutatkoznak a legdominánsabbaknak. A kora gyermekkori stimuláció emiatt nagy lehetőségeket rejt, mert az idegrendszer érése során „üres szinopszisok” jönnek létre, amelyek környezeti hatásra kapcsolódnak össze egymással és telnek meg tartalommal. Ez kihat a viselkedésre, és a későbbi tanulásra is (Danis, Farkas, Oates, 2011).

Az Amerikai Pszichológiai Társaság (American Psychological Association) 2019-ben közzétett ajánlásában húsz pontban rögzítette a kora gyermekkori oktatással és neveléssel kapcsolatos princípiumait. A szakemberek az alapelvek között többek között megfogalmazzák, hogy a gyermeki kreativitás a támogató nevelői magatartással fokozható. Kiemelik, hogy a

rövidtávú célok kitűzése kedvezőbben hat a gyermekek motivációjára, mintha hosszú távú célokkal találnák szemben magukat, amelyek elbátortalaníthatják őket. Alapvető fontosságúnak tartják az interperszonális kommunikációt mind a tanítási-tanulási folyamatban, mind pedig a gyermek szociális fejlődése szempontjából és leszögezik, hogy a gyermekek nagyobb örömmel fogadnak be új ismereteket és hajlamosak jobban elvégezni kisebb feladatokat, hogyha intrinzik motiváció vezérli őket, mintha extrinzik motiváció hatása alatt kell megvalósítaniuk azokat. Az, hogy egy tanulási folyamat mennyire bizonyul eredményesnek, nem csupán a folyamatban részt vevő gyermekek kognitív képességein múlik, sokkal inkább azon a motiváción, amely a tanulással kapcsolatos tevékenységekben vezérli őket. Sok kutató a belülről fakadó motivációt, amelyet a szakirodalom intrinzik motivációnak nevez, olyan energiaforrásnak írja le, amely az emberi megismerés zálogát jelenti és amely egy perspektívákat felvázoló magatartást biztosíthat a tanulás során (Kim, 1998).

3. A kutatás bemutatása

Nyelvtanárként több alkalommal is indítottam 4-6 évesekből álló idegennyelvi csoportokat. A munkám során azzal a problémával szembesültem, hogy vannak olyan szülők, akik ragaszkodnak ahhoz, hogy jelen lehessenek a gyermekük idegennyelvi fejlesztésén, mivel úgy gondolják, hogy a jelenlétükkel bátorítónak hatnak a gyermekükre, aki ezáltal a lehető legtöbb tudással fog gyarapodni a nyelvórákon. Engem meglepett ez az igény, mert az a tapasztalatom, hogy a szülői jelenlét ennél a korcsoportnál már inkább hátráltatja a gyerekek kibontakozását a társaik között és ezáltal negatívan befolyásolhatja az idegennyelvi fejlődést. Emiatt kismintás terepkutatásba kezdtem, indítottam két 4-6 év közötti gyerekekből álló csoportot. Az első csoport esetében csak a gyerekek, a második csoport esetében a gyerekek és a szülők is jelen voltak a gyermekek nyelvi foglalkozásain. A kutatás alatt megfigyeltem a két csoport tanulási folyamatát, a csoporttagok viselkedését és motivációját a különböző tevékenységekben való részvételhez kapcsolódóan, emellett mértem a tudásuk gyarapodását. Mindkét csoportnak lehetősége nyílt ugyanazon szókincs elsajátítására, azonos módszerekkel, azonos tevékenységek során és azonos időtartam alatt (ez az időtartam egy iskolai év volt). Kutatásomban a szülői jelenlét hatását vizsgáltam a kora gyermekkori nyelvelsajátításra.

Jelen tanulmány célja bemutatni, hogyan zajlott a tanulási folyamat, mennyire voltak motiváltak a gyermekek egy, a foglalkozásokon önállóan, szülők nélkül részt vevő csoportban, valamint egy másik, a szüleik jelenlétében tanuló gyerekek alkotta csoportban. Mindkét csoport 6 - 6 főből állt és mindkettőbe vegyesen, de egyenlő arányban tartoztak fiúk és lányok. A

csoportok összetétele így alakult: „A” csoport: Hanna - 4 év 11 hónap; Jázmin - 5 év, 5 hónap; Milla - 5 év, 7 hónap; Donát - 5 év, 6 hónap; Márk - 5 év, 4 hónap; Bence - 5 év, 9 hónap. „B” csoport: Gréta - 4 év, 6 hónap; Lilla - 5 év, 3 hónap; Nóra - 4 év, 9 hónap; Balázs - 5 év; Levente - 5 év, 2 hónap; Medárd – 5 év, 4 hónap. A gyerekek átlagéletkora az “A” csoportban 5 év 2 hónap, a “B” csoportban pedig 5 év, 2 hónap volt.

Another aim of the project was to promote the presentation programme developed at our university, the extremely useful MAXWHERE. The programme does not only have an attractive, modern interface, but it also helps us present the entire course material. Consequently, students do not receive the material in a fragmented way but see it in its entirety; the individual elements are juxtaposed, and thus the students can connect them mentally more effectively. The programme presents space in three dimensions, which evidently has a positive impact on the learning processes.³

Az „A” csoport esetében a szülők azt az álláspontot képviselték, hogy a gyermekeik önállóan vegyenek részt az idegennyelvi foglalkozásokon. A „B” csoport esetében a szülők úgy vélték, hogy részvételük támogató lehet a gyermekeik nyelvtanulásában, ezért ragaszkodtak hozzá, hogy az összes foglalkozáson részt vegyenek. Mivel ez a lehetőség megadatott nekik, éltek vele és részt vettek a gyermekeik óráin. A foglalkozások mindkét csoportban hasonló elvekre épültek és hasonlóan strukturálódtak. A módszer a kognitív képességek idegen nyelven történő fejlesztésére irányult, hangsúlyos szerepet kapott az érzékelés és észlelés, a figyelem és a megfigyelés, az emlékezet, az alkotó fantázia és a kreativitás fejlesztése. Tartalmukat tekintve, amint a csatolt táblázatban is látható, az idegennyelvi fejlesztés az évszakok körforgásán, a természet változásán, a naptár és az ünnepkörök ciklikusságán alapult.

A foglalkozások innovatívak és rendkívül sokrétűek voltak, kiterjedtek az idegennyelvű mesélésre, a szereplők rajzokkal és nyomdázással történő képi megjelenítésére, plasztikus megformálására, a mese kulcsszavainak képi rögzítésére, leegyszerűsített mesedramatizálásra, kis dalok közös éneklésére, mondókák elsajátítására, mozgással összekötött, ritmikus játékos feladatokra, rövid animációs filmek megtekintésére, társasjátékokra, a növény- és állatvilág egyes egyedeinek mikroszkópos megfigyelésére, mindez természetesen idegennyelven. A vizsgált időszak egy tanév volt. A foglalkozásokra heti egy alkalommal került sor, időtartamuk egy teljes óra (60 perc) volt, ami egy adott témára épülő, a 4-6 éves korosztály érdeklődésének megfelelő komplex tevékenységekből állt.

³ A jelenleg érvényben lévő GDPR szabályok miatt a gyermekek valódi nevét megváltoztattam.

4. A megfigyelések elemzése

Az „A” csoportban, a gyerekek nagyon gyorsan csoporttá formálódtak. Volt közöttük olyan gyerek is, aki nem minden hangot tudott tisztán ejteni és akinél időnként szorongás vagy stressz hatására enyhe dadogás lépett fel. Vele szemben a többiek részéről gyorsan kialakult egy elfogadó és támogató magatartás, mint ahogy általában egymással szemben is. Az enyhe dadogás főleg az induláskor mutatkozott meg, az oldott légkörben később már nagyon ritkán jelentkezett és nem volt akadályozó tényező az idegennyelvi fejlesztésnél. A „B” csoportban lévő gyerekek is szerették a foglalkozásokat, szívesen jöttek, de emellett többször előfordult, hogy ha valamelyik gyerek előző napon későn feküdt le, ezért fáradtabb volt, mint lenni szokott, akkor inkább odabújt a szülőhöz és kivonta magát az aktív részvétel alól, inkább csak külső szemlélő maradt, amíg a többiek festettek, énekeltek, vagy egy játékos tevékenységben vettek részt. Ilyen esetben általában nehéz volt visszakapcsolni őt a csoportba, inkább hagyni kellett, hogy ne vesztegessük el a közös időnkét. Ebben a csoportban az is megesett, hogy ha egy gyerek kivonta magát, akkor mások is elgondolkodtak ezen a lehetőségen és kevésbé mutatkoztak aktívnak a tevékenységekben. A csoportalakítás ezért itt sokkal nehezebb volt és teljesen más képet mutatott, mint az „A” csoportban. Itt a gyerekek között nem alakult ki szoros kapcsolat, mivel minden gyerek leginkább a jelenlévő szülőhöz kötődött. A szülők jelenlétében nem igazán nyíltak meg a gyerekek egymás felé.

A foglalkozások ettől még hasznosak voltak mindenkinek és már a második-harmadik hónapban az látszott, hogy mindkét csoportban szépen gyarapodott a gyerekek tudása és szókincse. Az órákon olyan egyedi légkör alakult ki, amit mindannyian nagyon szerettek. A szülő órákon azonban előfordult, hogy a gyerekek közül valaki nem akart dobni a kockával, ezért a szülőnek kellett dobnia helyette, vagy nem állt fel a mozgásos feladatnál, csak ha a szülő is vele mozgott. A „B” csoportra az is jellemző volt, hogy ott a gyerekek nem fogadtak el minden tevékenységformát. (1. és 2. táblázat)

	Mindig	Gyakran	Néha	Soha
Mesehallgatás	6 gyerek			
Mesei elemek vizualizálása	6 gyerek			
Festés	6 gyerek			
Témához kapcsolódó nyomdázás, színezés	6 gyerek			
Egyszerűsített mese vagy történet dramatizálás	6 gyerek			
Dalok éneklése idegen nyelven		3 gyerek	3 gyerek	
Ritmikus gyakorlatok			4 gyerek	2 gyerek
Növények és állatok mikroszkópos megfigyelése	6 gyerek			
Társasjátékok állatokfigurákkal	6 gyerek			
Rövid kis filmek megtekintése adott témában (5-10 perc)	6 gyerek			

1. táblázat: Az „A” csoportba járó gyerekek aktív részvétele a különféle tevékenységekben

	Mindig	Gyakran	Néha	Soha
Meschallgatás	6 gyerek			
Mesei elemek vizualizálása			2 gyerek	4 gyerek
Festés		3 gyerek	3 gyerek	
Témához kapcsolódó nyomdázás, színezés		4 gyerek	2 gyerek	
Egyszerűsített mese vagy történet dramatizálás				6 gyerek
Dalok éneklése idegen nyelven			4 gyerek	2 gyerek
Ritmikus gyakorlatok				6 gyerek
Növények és állatok mikroszkópos megfigyelése	5 gyerek		1 gyerek	
Társasjátékok állatfigurákkal			6 gyerek	
Rövid kis filmek megtekintése adott témában (5-10 perc)	6 gyerek			

2. táblázat: A „B” csoportba járó gyerekek aktív részvétele a különféle tevékenységekben

A legmeglepőbb az volt, hogy időnként olyan feladatban nem kívántak részt venni amelyek a szülők nélküli csoportban nagyon népszerűnek számítottak. Ez történt pl. a nagyon leegyszerűsített mesedramatizálással, vagy egészen egyszerű kis szerepek eljátszásával. Egy Halloween-nel kapcsolatos játék közben pl. körben ültek a gyerekek, egy cukorkás zacskó körül. A játék lényege abban állna, hogy miközben egy pillanatra mindenki becsukja a szemét, valaki elcseni belőle a cukrokat. A csoportnak ki kell találnia, kinél vannak a cukrok, amelyeket együtt gyűjtöttek Halloween titokzatos estéjén. A csoport egy ritmikus mondókában teszi fel a kérdést, hogy ki vette ki a cukrokat a zacskóból, talán a szellem, vagy a varázsló? Talán a vámpír, vagy a kalóz? (Ehhez a játékhoz mindenkinek választania kell egy szerepet.) A játékosítás (gamification) itt nagyon fontos lenne, hisz a szerepe abban rejlene, hogy a gyerekek a játék hevében nagyobb beleéléssel, szinte észrevétlenül sajátíthatnak el új ismereteket (jelen esetben idegen nyelvű mondókát), jobban elmélyülhetnek a tevékenységben (Prievara, 2015). A „B” csoportban azonban volt olyan gyerekek, aki nem oldódik könnyen, ezért a szülők jelenlétében nem szeretett volna se szellem, sem pedig varázsló lenni. A szülők jelenlétében ez számára felért egy nyilvános szerepléssel, márpedig a nyilvános szerepléseket a legtöbben sosem vállalják könnyű szívvel. Itt nagyon jól tetten érhető volt az, hogy a felnőttek jelenléte egyfajta kontrollt jelent a gyerekeknek.

A gyerekek tudása ezzel együtt mindkét csoportban folyamatosan nőtt és a csoporttagok mindkét csoportban megszokták a közös munkát, de a csoportokon belüli kapcsolódások teljesen másként festettek mindkét esetben. Az „A” csoportban a gyerekek teljes autonómiát, önállóságot mutattak a tanulási folyamatban. Az ismert és kedvelt tevékenységformáknál szinte maguktól kezdeményeztek, szerveződtek, osztották el a szerepeket, vagy vállaltak feladatokat. A csoport összetartott, emellett a csoporttagok bizonyításvágya egészséges verseny formájában

is megnyilvánult. A gyerekek ugyanakkor egymásnak támogató társai maradtak. Ha valamilyük beteg volt, vittek neki minden egyes feladatból, aggodalmuknak adtak hangot, hogy mikor tud legközelebb jönni a beteg, stb. A szociális viselkedésük is nagyon fejlettnak mutatkozott. A „B” csoportban, ha valakit csalódás ért a saját maga által tett összehasonlításban, (pl. nem látta a saját rajzát olyan szépnek, mint a mellette ülőét), inkább visszahúzódott egy kis vigasztalásra a szülőhöz. Volt, aki könnyet is hullatott. Ilyenkor hiába vigasztaltuk, dicsértük, eltökéltnek látszott abban, hogy nem tér vissza többé a munkához.

A tanév végére már nagy szókinccsel rendelkeztek a csoportok. Addigra már tanultunk az évszakok körforgásáról, ünnepkörökről, a természetről és különféle más témakörökről. A játékos visszakerdezésekkor megdöbbenő volt az eredményesség. Arra számítottam, hogy a témakörök szókinccse a szavak és kifejezések több feladatban, tevékenység típusban történő használata, „megforgatása” során eléggé elmélyült, de ezzel együtt is meglepőek voltak a gyerekek eredményei.

A két csoport között mutatkozott azonban néhány fontos különbség. Mindenekelőtt a motivációban. Azoknak a gyerekeknek, akiket a szülők felnőttesebben kezeltek („A” csoport), és akik nagyobb önállóságot élveztek a tanulásban, azoknak az órákon egyetlen felnőttre kellett figyelniük. A kapott támogatással részt vettek különböző érdekes tevékenységekben, apró kihívásokkal teli feladatokat oldottak meg, úgy, hogy közben élvezték, nem terelte el semmi a figyelmüket a tevékenységekről. Egymásban egyenlő partnert láttak, támogató társat és egy kissé megélték a pozitív értelemben vett versenyt is. Ebben a helyzetben érezték, hogy helyt kell állniuk az érdekes és ösztönző feladatok között az egyébként is inspiratív légkörben. A tanulási folyamatot és a csoportmunkát annak járulékos dolgaival együtt természetesnek vették és nem veszítették el a motivációjukat. Mindvégig lelkesek maradtak.

Az intrinzik motiváció fenntartásában rendkívül fontos az együttműködés (Johnson és Johnson, 1985). „*Amit a gyermekek ma közösen tudnak megoldani, azt holnap egyedül is meg fogják tudni oldani*” - idézi Lev Vigotszkijt Kagan és Kagan (2009) a kooperatív tanulással és a csoporton belüli együttműködés hatékonyságával kapcsolatban. A kooperatív tanulás előnyét Kagan és Kagan (2009) abban határozzák meg, hogy azok, akik korábban egymásnak idegenek voltak, a csoportmunka során szinte barátokká válnak, így a tanulási folyamatban résztvevő gyerekeknek nem jelent stresszforrást az, hogy nem ismerik eléggé a résztvevőket. Ezért nincs veszélyérzetük, ellazulhatnak és nyugodtabban végezhetik a tevékenységüket. Az egymástól való függés megélését egy pozitív folyamatként írják le, amiben minden résztvevő kölcsönös segítséget és bizalmat tapasztal meg a többiek részéről és a többiek iránt (Kagan és Kagan, 2009).

Visszatérve a csoportokhoz, a „B” csoportban lévő gyerekek ezzel szemben nehezebb helyzetben voltak. Először is azért, mert azt érezhették, hogy nem csupán a többi gyerek előtt kellett helyállniuk. Minden gyerekhez kapcsolódott egy szülő. A gyerekek figyelmére már az is zavaróan hathatott, hogy több felnőtt vette körül őket. Ha ettől el tudtak volna vonakoztatni, akkor egészen biztosan nem tudtak elvonakoztatni attól, hogy melyik gyerek-szülő páros éppen mit csinál a csoportban. Melyik gyermek bújik éppen oda a szülőhöz vigasztalásért, mert elkeseredett, kinek engedte meg a szülő azt, hogy csak csöndesen az öléből figyelje a foglalkozást, de ne vegyen benne részt aktívan. Ha van valaki, aki csak csöndben figyelhet, akkor a többieknek miért kell mindenképpen részt venniük? Hogyan suttogja egyik vagy másik szülő a gyerekének, hogy figyeljen oda, és így tovább. Ha a foglalkozások nagyon érdekesek, a figyelem akkor is időnként elkalandozhat ilyen és hasonló gondolatok mentén. Amikor az érdekes játékok lefoglalják a gyermeket és átéléssel figyel, vagy részt venne benne, akkor a tevékenység öröme ragadja el, intrinzik motiváció mozgatja. Valahányszor elveszti a fonalat, mert elvonja valami a figyelmét, amint hallja, hogy a mellette ülő gyerekek a fülébe súgják, hogy ha jó lesz és figyel, elviszik fagyizni, vagy cirkuszbá, vagy éppen tőle is azt kéri a szülő, hogy figyeljen jobban, akkor már extrinzik motiválással, külső elvárásokkal találja szemben magát. Ebben a helyzetben sokkal nehezebb valamilyen belső motivációt megélni.

Amíg az „A” csoportban dolgozóknak az órák időtartama alatt egyetlen felnőtt személyre kellett a figyelmüket irányítaniuk, aki vezette és segítette a foglalkozásokat, de nagy önállóságot hagyott a gyerekeknek, akik sok esetben szabadon kibontakozhattak, addig a „B” csoportban lévők figyelmé állandóan megoszlott a foglalkozásokat vezető személy és a szülő között. Amikor a foglalkozásokat vezető és segítő személy önállóságot biztosított a gyerekeknek és ezáltal a tanulási folyamathoz szükséges autonómiájuk kibontakozhatott volna, akkor ezek a gyerekek nem tudtak, mit kezdeni az önállósággal, inkább átruházták a szülőre a felelősséget, inkább tőle vártak kezdeményezést és megoldást.

Ebből egyenesen adódott, hogy amíg az „A” csoportban egy éven át csupa egyéni munka született, amelyeket a résztvevők az órák végén boldogan vittek haza megmutatni, addig a „B” csoportban többször láttunk olyan munkákat, amibe szülők festettek, ragasztottak bele, hogy elkészüljön, ők színezték készre, a kishangya ugyan mozgott a ritmusra, de a vonulás közben anyuka hangja hangját lehetett hallani, amint éneklő a dalt, a társasjátéknál pedig a kis mókusgyerekek csak azért jutottak minden körben eleséghez, mert valamelyik szülő megkegyelmezett nekik és megetette mogyoróval a gyereke helyett, aki aznap fáradt volt. (3. táblázat)

	A Csoport (átlagérték/6 fő)	B Csoport (átlagérték/6 fő)
Kíváncsiság és érdeklődés	4.66	2.66
Kezdeményezőkézség	5	1
Csoporthoz való alkalmazkodás	4.66	2.33
Autonómia, önállóság	5	1

3. táblázat: A csoporttagok viselkedését jellemző numerikus skála táblázatba foglalt értékei

Az autonómia megélésének nagyon jelentős a szerepe az intrinzik motiváció fenntartásában, hiszen az embernek alapvető szüksége, hogy ne csak elszenvedője legyen valamilyen külső meghatározottságnak, hanem alakítója lehessen saját viselkedésének (De Charms, 1968). Egy kontrolláló környezetben ez nehezebben tud megvalósulni. A szülő jelenléte mindenképpen egy külső elvárást közvetít a gyermek fele. Ha a gyermekek egy kontrolláló környezet bármilyen külső nyomást érzékelnek a teljesítményükkel kapcsolatban, kevesebb lehetőségük lesz az önmeghatározásra (Deci, 1982). Az autonómiát célzó környezetben az önértékelés, a motiváció és a kompetenciaérzet között Ryan és Grolnick (1984) is szoros kapcsolatot lát. Az autonómiát célzó csoportokban az intrinzik motiváció és az önértékelés kedvezőbb hatást tud kifejteni (Deci, 1982).

Az önértékelésbeli nagy különbség a két csoport között a kisebb, vélt egyéni kudarcok kezelésében is megjelent. (Itt természetesen nem tanulási kudarcról van szó, csupán arról, ha egy játékban nem sikerült mindenkinek nyernie – ami természetes, hisz nem is nyerhet mindenki vagy szebbnek látta a szomszédja rajzát, stb.) Míg az „A” csoportban a kisebb vélt egyéni kudarcokat (pl. egy másik gyerek szebb színt használt, stb.) a gyerekek a tanulási folyamat természetes velejárójaként könyvelték el, addig a szülők jelenlétében tanuló gyerekek ezeket a természetes helyzeteket felnagyították. Az, hogy valamelyik társuk szebben festett ki egy saját készítésű papírhajót ahhoz, hogy a nyárról tanuljanak, azt eredményezhette, hogy az a gyerek, aki magát emiatt rosszul érezte, többé már nem kívánt részt venni a további tevékenységekben, bármilyen érdekesek is voltak. Helyette annál keresett menedéket, akiről tudta, hogy ott mindig ő lesz az egyetlen (legalább is az óra ideje alatt), és ez a szülő volt.

Az „A” csoportot a gördülékeny csoportmunkán kívül a csoporttagok közötti interakció jellemezte, a „B” csoportban a gyerekek nem annyira egymáshoz kapcsolódtak, sokkal inkább az a helyzet mutatkozott tartósan, hogy adott gyerek a társak helyett adott szülőhöz tartozott.

5. A gyermekek aktivitásának vizsgálata

A gyerekek aktivitásának a vizsgálatához deskriptív skálát használtam. A deskriptív skála megmutatja, hogy a vizsgált tevékenységben egy csoporton belül hány gyerek, milyen gyakorisággal vett részt. Az „A” csoportba járó gyerekekről megtudhatjuk, hogy mindig minden gyerek figyelemmel hallgatta a meseolvasást, mindig minden gyerek örömmel vett részt a mese elemeinek a lerajzolásában, mindig minden gyerek szívesen vett részt festésben, nyomdázásban és színezésben. Az „A” csoportban mindenki szerette, ezért szívesen vett részt mesedramatizálásban.

Az „A” csoport fele gyakran bekapcsolódott az éneklésbe, a csoport fele csak néha kapcsolódott be. A ritmikus gyakorlatok nem tartoztak a csoport kedvenc tevékenységei közé, négy gyerek csak néha vett részt bennük, két gyerek soha nem kapcsolódott be mozgásos feladatba. A mikroszkópos megfigyelésben mindig minden gyerek lelkesen részt vett, a csoport nagyon szerette az állatos társasjátékokat, azokkal is mindig mindenkinek felkeltették az érdeklődését a csoportból és a csoporttagok nagyon szerettek rövid kis filmeket nézni a témánkkal kapcsolatban. *(1. táblázat fentebb)*

A „B” csoportban összesen két olyan foglalkozást láthatunk, amelyben mindig minden gyerek részt vett: ezek a mesehallgatás és a rövid filmek megtekintése. Hatból négy gyerek soha nem volt hajlandó a mese elemeinek lerajzolására, két gyerek csak néha. A csoport fele gyakran vett részt festegetésben, három gyerek csak néha. Négy gyereknek gyakran volt kedve nyomdázni, két társuknak csak néha. Ebben a csoportban sosem tudtunk mesét dramatizálni, mert a csoport tagjai erre soha nem voltak hajlandóak. Énekelni négy gyereknek csak néha volt kedve, kettőnek soha. A ritmikus gyakorlatokat ez a csoport sem szerette, ezt a gyerekek elutasították, soha senki nem akart mozgásos feladatban részt venni. A mikroszkópos növény és rovarmegfigyelésben hatból öt gyerek mindig részt vett, egy csak néha. Társasjátékozni az egész csoportra jellemzően a gyerekeknek csak néha volt kedvük. Rövid kis filmeket nézni az egész „B” csoport szeretett. *(2. táblázat fentebb)*

Numerikus skálát használtam a két csoport esetén a csoporttagok viselkedésének rögzítésére. Az egytől ötig terjedő skálán az egyes jelentése elégtelen, a kettes jelentése kielégítő, a hármas jelentése közepes, a négyes jelentése nagyon jó, az ötös jelentése kiváló. A csoporttagok viselkedését a skála alapján értékekkel láttam el, hogy megtudjuk, mi jellemző a csoporttagokból álló csoportok egészére. Ehhez definiáltam a vizsgálni kívánt magatartást kifejező fogalmakat. (1) Kíváncsiság, érdeklődés: a gyerek kíváncsi arra, hogy mi következik a következő pillanatban, érdeklődő figyelmet tanúsít, együtt gondolkodik vagy cselekszik a

különböző tevékenységek során. Kérdéseket tesz fel a tevékenységgel vagy az adott témával kapcsolatban. (2) Kezdeményezőkézség: a gyerek a foglalkozás során javaslatokkal él. Magának és társainak szerepeket javasol (pl a mesedramatizálásnál). A gyerek kifejezi, ha nem szeretne részt venni egy adott tevékenységben, de javaslatot tesz, hogy helyette milyen más játékos tevékenységet végezne szívesen, a társainak is javasolja. A tevékenységekkel kapcsolatban, ötletekkel, javaslatokkal él. (3) A csoporthoz való alkalmazkodás: a gyerek figyelembe veszi azt, hogy egy csoport tagja, tekintettel van a többiek kívánságára, háttérbe tudja helyezni a saját igényét, hogy másokhoz, a csoport céljaihoz igazodjon. (4) Autonómia, önállóság a nyelvelsajátítás során: a gyerek önállóságot mutat a játékos feladatok során, képes meghozni döntéseket, a szülőtől függetlenül képes részt venni a tevékenységekben. Kíváncsiság és érdeklődés tekintetében az „A” csoport átlagértéke 4.66, vagyis kiváló, a „B” csoport átlagértéke 2.66, vagyis közepes lett. A kezdeményezőkézség alapján az „A” csoport átlagértéke kiváló (5), a „B” csoport átlagértéke elégtelen (1), a csoporthoz való alkalmazkodás tekintetében az „A” csoport kiváló (4.66), a „B” csoport átlagértéke kielégítő (2.33) lett. A tanulói autonómia és önállóság tekintetében az „A” csoport átlagértéke kiváló (5), a „B” csoport átlagértéke elégtelen lett. (3. táblázat fentebb) A két csoport szókincsének növekedését az 4. és a 5. táblázat szemlélteti.

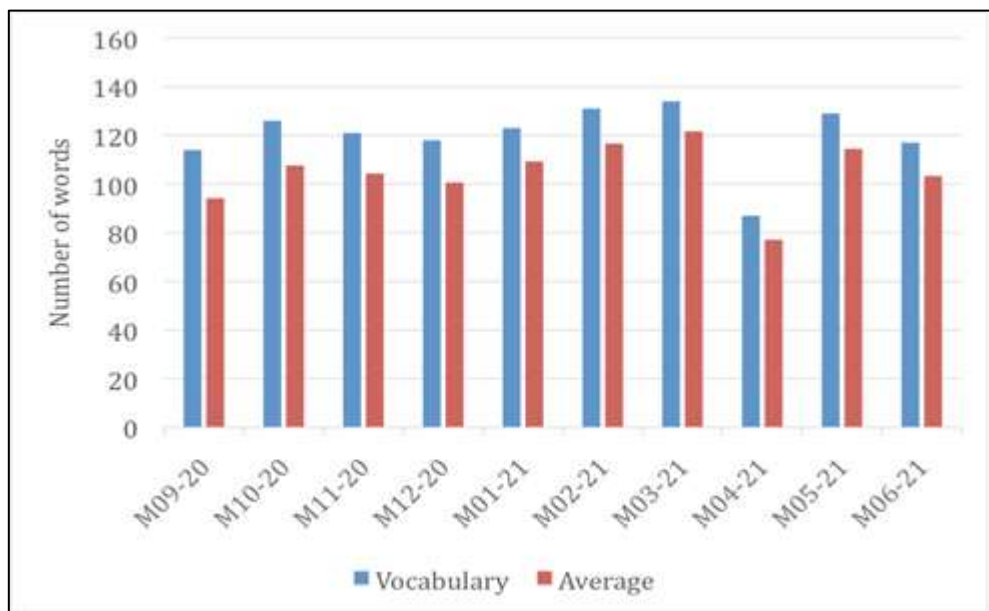
Foglalkozások	Szókincs	Hanna	Jázmin	Milla	Donát	Márk	Bence	Average
2020. 09.	114 szó	96	89	99	103	87	91	94
2020. 10.	126 szó	114	105	109	117	95	106	108
2020. 11.	121 szó	108	93	107	114	90	114	104
2020. 12.	118 szó	92	97	101	104	112	98	101
2021.01.	123 szó	111	115	112	107	107	104	109
2021.02.	131 szó	117	119	116	120	115	113	117
2021.03.	134 szó	125	121	122	118	124	120	122
2021.04.	87 szó	76	80	82	75	77	73	77
2021.05.	129 szó	112	115	117	115	113	115	115
2021.06.	117 szó	101	102	105	106	109	97	103
Összes	1200 szó							1050
Átlag	120							105

4. táblázat: Az „A” csoport gyarapodása szókincsben

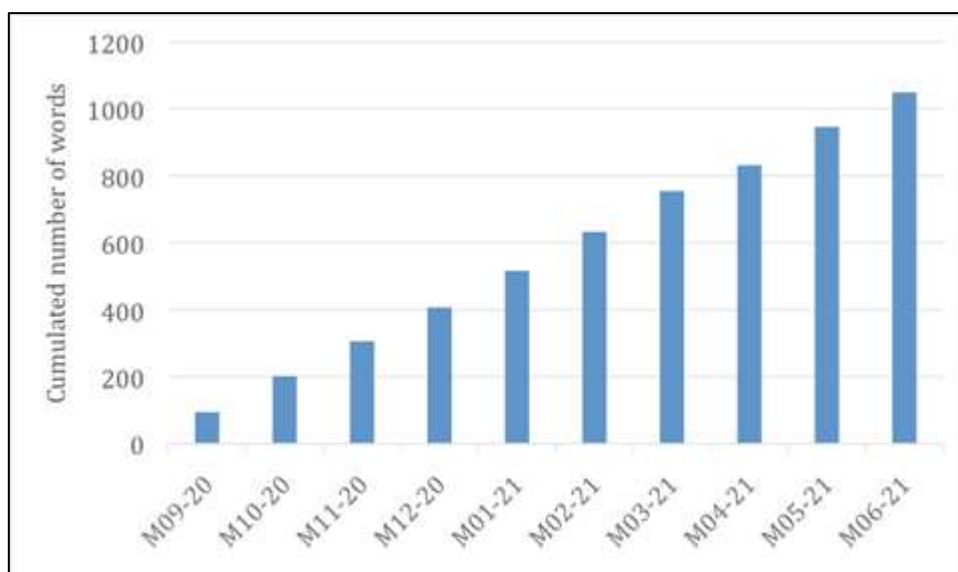
Foglalkozások	Szókincs	Gréta	Lilla	Nóra	Balázs	Levente	Medárd	Average
2020. 09.	114 szó	87	85	86	93	89	96	89
2020. 10.	126 szó	89	89	93	90	94	99	92
2020. 11.	121 szó	88	90	92	96	91	92	92
2020. 12.	118 szó	84	79	85	88	86	97	87
2021.01.	123 szó	90	93	91	87	88	95	91
2021.02.	131 szó	84	89	93	86	93	102	91
2021.03.	134 szó	95	97	96	94	93	101	96
2021.04.	87 szó	74	57	69	58	60	77	66
2021.05.	129 szó	96	93	93	90	91	93	93
2021.06.	117 szó	89	84	88	91	89	98	90
Összes	1200 szó							886
Átlag	120							89

5. táblázat: A „B” csoport gyarapodása szókincsben

A táblázatokhoz tartozó kumulatív ábrákon (1., 2., 3., 4. ábrák) a folyamatos gyarapodás üteme látszik mindkét csoport esetén.

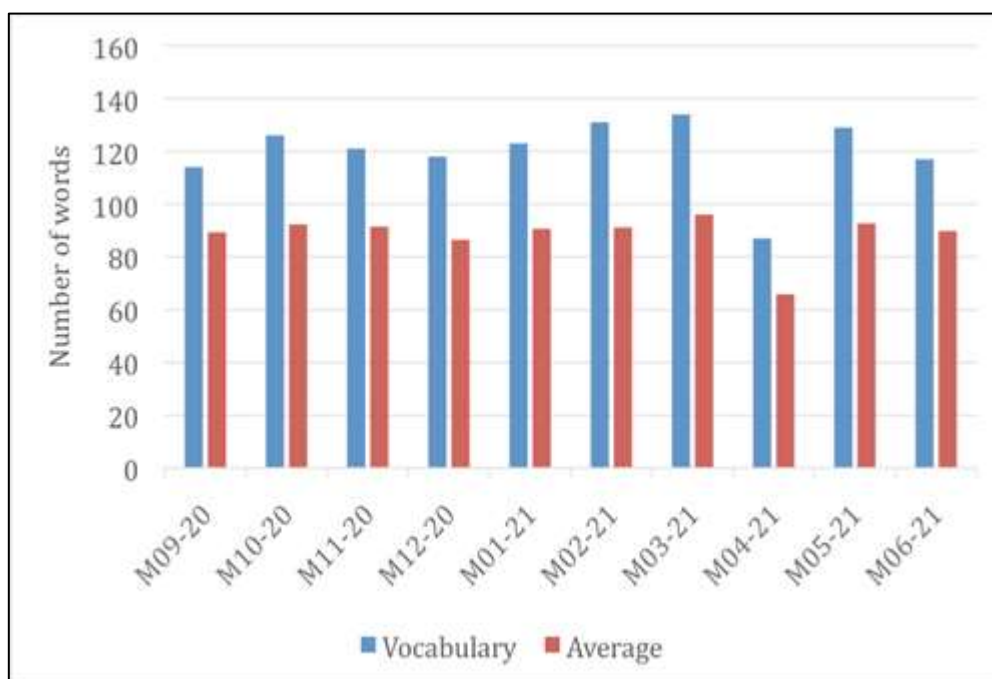


1. ábra: Az „A” csoport fejlődése a szókincs tekintetében

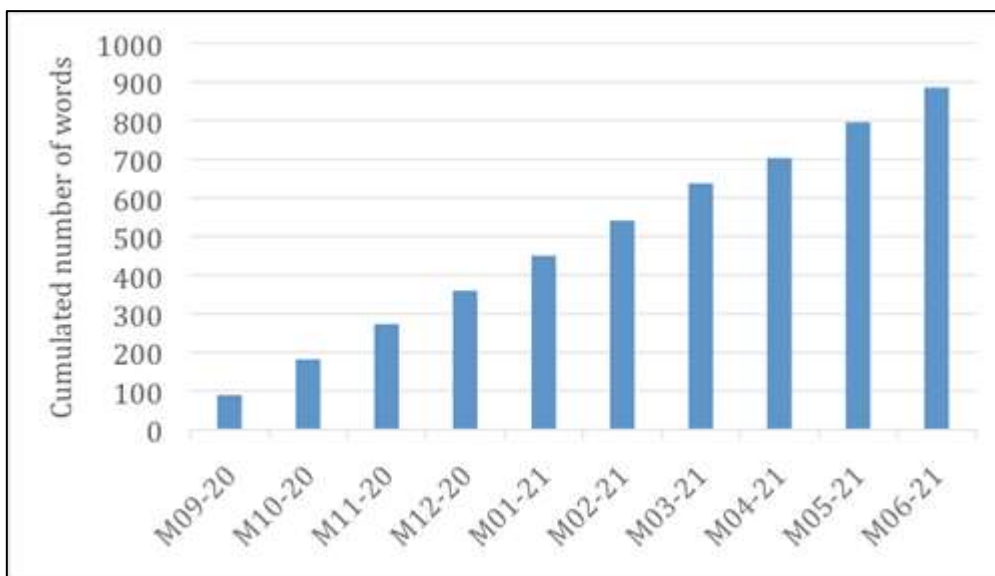


2. ábra: Az „A” csoport kumulatív fejlődése a szókincs tekintetében

A két táblázatból és a diagrammokból kitűnik, hogy a szülők nélkül tanulók az 1200 szóból 1050 szót sajátítottak el az iskolai év során, a szülők jelenlétében tanuló csoport 1200 szóból összesen 886 szót sajátított el, ami összesen egy 15, 6 százalékos negatív különbséget, lemaradást jelent a „B” csoport tagjai számára az „A” csoport tagjaihoz képest.



3. ábra: A „B” csoport fejlődése a szókincs tekintetében



4. ábra: A „B” csoport kumulatív fejlődése a szókincs tekintetében

6. Összegzés

Összegzésként elmondható, hogy a két csoport megfigyelése során szembetűnő volt, hogy a szülői jelenlét inkább beszűkítette, mintsem kiszélesítette a gyerekek idegennyelv elsajátítása során az autonómia kiteljesedésének lehetőségét. A felnőttek részvétele a „B” csoportban nem segítette elő a gyerekek közötti együttműködés kialakulását, nem tudott létrejönni a gyerekek közötti bizalmi légkör, amelyben egymást kölcsönösen segítették volna. Így amikor olyan helyzetek voltak, amelyekben a szülők jelenlétében idegennyelvet elsajátító gyerekek autonómiát, önállóságot élvezhettek volna, inkább lemondtak róla és áthárították a szülőre, nem tudták saját előnyükre fordítani. A szülők nélküli csoportban („A”) ezzel szemben a gyerekek között nagyon gyorsan kialakult a bizalom és az együttműködés, amely biztosította számukra a zavartalan előrehaladást az új ismeretek elsajátításában. Az önértékelésüket támogatta az, hogy megfelelő autonómiát élveztek és ezzel tudtak is élni, előnyükre tudták fordítani és ez a eredményükön is megmutatkozott. A szülők jelenléte nélkül tanuló csoportban a gyerekek 1200 szóból összesen 1050 szót sajátítottak el, ami a foglalkozások során megismert szókincs 87,5%-át jelenti. A szülők jelenlétében tanuló csoportban a gyerekek 1200 szóból 886 szót sajátítottak el, ami a foglalkozások szókincsének 73,8%-át fedi le és a szülők nélküli tanuló csoport eredményeihez képest jelentős, mintegy 15,6% - os elmaradást jelent.

BIBLIOGRÁFIA

- American Psychological Association, Coalition for Psychology in Schools and Education. (2019). *Top 20 principles from psychology for early childhood teaching and learning*. [online]<https://www.apa.org/ed/schools/teaching-learning/top-twenty-early-childhood.pdf> [2021.04.17.]
- Danis, I. – Farkas, M. – Oates, J. 2011. Fejlődés koragyermekkorban – hogyan gondolkodjunk róla? In: *A koragyermekkorai fejlődés története – fejlődési lépések és kihívások*. Nemzeti Család- és Szociálpolitikai Intézet. 2011. pp. 32–34.
- De Charms, R. 1968. In Deci, E. L. 1975. A kognitív értékelés elmélete. Az extrinzik jutalmak hatása az intrinzik motivációra. In Barkóczi I. – Séra L. (szerk.): *Az emberi motiváció II. Szöveggyűjtemény*. ELTE BTK. Nemzeti Tankönyvkiadó, (1993). pp. 333–360.
- Deci, E. L. – Spiegel, N. H. – Ryan, R. M. – Koestner, R. – Kauffman, M. (1982). The effects of performance standards on teaching styles: The behavior of controlling teachers. *Journal of Educational Psychology*, V. 74, pp. 852–859. p. DOI: [10.1037/0022-0663.74.6.852](https://doi.org/10.1037/0022-0663.74.6.852)
- Furcsa, L. - Sinka, A. - Szaszko, R. 2014. A kisgyermekkorai nyelvtanulás aktuális kérdései. *Jászsági Évkönyv*. Letöltés dátuma: 2021. 03. 22., forrás: http://epa.oszk.hu/02200/02295/00022/pdf/EPA02295_jaszsgai_evkonyv_2014_260-269.pdf 2021.
- Johnson, D. W. – Johnson R. Z. (1985). Motivational processes in cooperative, competitive and individualistic learning situation. In Ames, C. – Ames, R.: *Research on motivation in education. Volume 2. The classroom milieu*. Orlando, Academic Press, Inc.
- Kagan, S. - Kagan, M. (2009). *Kagan Cooperative Learning*. Kagan Publishing, 4.8. – 4.9. p.
- Kim, R. (1998) A belső motivációt befolyásoló tényezők és megjelenésük a Montessori-pedagógiában. *Új Pedagógiai Szemle*, 1998 március [online] <https://epa.oszk.hu/00000/00035/00014/1998-03-ta-Kim-Belso.html> [2021.04.17.]
- Pievara, T. (2015) *A 21. századi tanár*. Neteducatio Kft., pp. 56–59.
- Ryan, R. M. – Grolnick, W. 1984. In Ryan, R. M. – Conell, J. P. – Deci, E. L. 1985. A motivational analysis of self determination and self regulation in education. In Ames, C. – Ames, R.: *Research on motivation in education. Volume 2. The classroom milieu*. Orlando, Academic Press, Inc.

CSIHA, TÜNDE NOÉMI

*THE EFFECT OF PARENTAL PRESENCE ON MOTIVATION IN EARLY
CHILDHOOD LANGUAGE ACQUISITION*

“Children tend to enjoy learning and to do better when they are more intrinsically rather than extrinsically motivated to achieve.” (American Society of Psychology, 2019)

During my work as a language teacher, I launched language groups for 4-6 year old children several times. As a teacher, it caused a problem for me that there were parents who insisted on the parental presence at the lessons of their children. They used to think, that their presence would encourage their children to acquire as much knowledge as possible during the lessons. I was amazed at this need because I was of the opinion, that the presence of parents at this age already hinders children’s progress among their groupmates and thus affects negatively children’s foreign language acquisition. Therefore, I launched a small sample field research with the participation of two groups of 4-6 year old children. In the case of the first group only children, in the case of the second group their parents also were present in their children's language lessons. During the research, I observed the learning process of the two groups, the behavior and motivation of group members to participate in various activities and measured the increase in knowledge of the two groups.