

54854

54854

54854

163

54854

TANÍTÓK
ÉS
TANÁROK
SZÁMÁRA

Ötjegyű

MÓDSZERTANI KÖZLEMÉNYEK

1992. 32. ÉVFOLYAM

3

A szerkesztőbizottság elnöke:

Dr. Szendrei János

A szerkesztőbizottság tagjai:

Dr. Frick Mária (Baja), dr. Fülöp László (Kaposvár), dr. Gácsér József (Szeged),

dr. Magassy László (Szombathely), dr. Miklovicz Árpád (Nyíregyháza),

Muhovitsné Újvári Klára (Győr), dr. Nagy Andor (Eger), dr. Nagy József (Jászberény),

Nanszákne dr. Cserfalvi Ilona (Debrecen), dr. Puskás Albert (Szeged), dr. Zúkovits Imre (Pécs)

Főszerkesztő:

Dr. Dobcsányi Ferenc

Szerkesztők:

Dr. Békési Imréné, dr. Veszprémi László

A kötet a Művelődési Minisztérium támogatásával jelent meg

TARTALOM

DR. KORMÁNY GYULA: A szülőföldismeret és a földrajztanítás	115
DR. NAY UWE: Fizikai és kémiai kísérletek gyermekmagyarázatairól	121
DR. KLEIN SÁNDOR-KISS JULIANNA: A képzelet szárnyán	130
DR. SZALAY ANDRÁS: Nyelvi hátrány a matematika tanulásában	133
BALOGH JÓZSEF: Gyakorlati tanácsadás vizitúrázáshoz	138

MŰHELY

FARKAS JÁNOSNÉ KUTASI MÁRTA: Szóbeli kezdőszakasz az alsó tagozatos nyelvoktatásban	143
CZINE GUSZTÁVNNÉ: Tanmenetjavaslat az 5-8. osztályos technika tanításához – „B” változat	153
DR. H. TÓTH ISTVÁN: Az olvasásfejlesztő irodalomtanítás követelmény-rendszere	158
POTONYECZ ISTVÁNNÉ: Játékos elemek a földrajzi ismeretek bővítésében ..	160
KÓTAI LÁSZLÓNÉ: Osztálygyűlésórák az 1-2. osztályban	161

ÖRÖKSÉG

NANSZÁKNÉ DR. CSERFALVI ILONA: Karácsony Sándor pedagógiai nézetei	166
--	-----

SZEMLE

DR. SZELÉNDI GÁBOR: Eszmecsere a pedagógusról: szakma és hivatás	168
DR. BERCZKI SÁNDOR: John Holt: Iskola kudarcok	169
DR. NAGY ANDOR: Mészáros István: Kis neveléstan – rendszerváltás idejére ...	171
DR. FENYVESI ISTVÁN: Képes szótár – tematikus felépítésben	171

1992 SEP 15



A szülőföldismeret és a földrajztanítás

A gyermek földrajzi műveltségének, erkölcsi, érzelmi tulajdonságainak fejlesztésében nélkülözhetetlen szerepet tölt be a szülőföldismeret. A szülőföld kiinduló pontja a földrajzi ismeretszerzésnek, ebben a viszonylag szűk és a tanulók nagy része által közvetlen tapasztalatból ismert környezetben alapozzuk meg azokat a földrajzi fogalmakat, folyamatokat stb., amelyeket azután a megye, a haza, a szomszédos és távolabbi tájak, országok tanításánál felhasználunk, bővítünk, rendszerezünk.

A szülőföld megismertetésének elsődlegességét a hazai földrajzoktatás szakemberei régóta felismerték, s igen fontos feladatnak tekintették, és annak tartják ma is. Pl. *Emericzy G.—Kárpáti E. (1877)* a földrajzi ismeretek elsajátításában azt a didaktikai alapelvet tekinti követendőnek, amely azt hangsúlyozza, hogy „Az ismerttől az ismeretlenre” ... „A közelitől a távolabbira” vezet. Szerintük „Az ésszerű népiskolai földrajz-tanítás ... a következő sorban tárgyalja a földrajzi tárgyakat: Szülőföld, ennek határa, vidéke, járása, megyéje, kerülete, az ország többi kerületei...”¹ *Cholnoky J. (1923)* „Lakóhelyünk környékének földrajzi tanulmányozása” c. cikkében többek között azt hangsúlyozza, hogy a földrajztanításnak... „Mindenekelőtt a lakóhelyünk topográfia-jával...”, annak tartalmi megismerésével kell kezdődnie. A lakóhely megismerésénél legfontosabbnak azt tartja, hogy tudják a tanulók „... melyik út merre vezet, hol van a patak, hol van a síkság, hol van a lejtő, hegy stb. ...”²

Márton Béla (1924) igen plasztikusan fogalmazza meg a lakóhely tanításának fontosságát: „A honismeret a földrajztanítás kiinduló pontja, de végigvonul az egész tanításon. Az idegen viszonyok elképzelésében az itt nyert ismeretek nyújtanak segítséget...”³

Fodor Ferenc (1926) mintaértékűnek tekinthető módon állapítja meg a szülőföld tanításának feladatát: „... A tanításunk a szülőföld ismeretéből induljon ki, ... ezután elvezetni a tanulókat a legtávolabbi területekre, majd ... ismét a szülőföldhöz kell visszatérni, hogy a már megismert Földön elhelyezzük a magunk szülőföldjét és hazáját”⁴

Udvarhelyi Károly (1938), a lakóhely tanításának az 1930-as évektől a legkövetkezősebb szószólója, támogatója, a következőket hirdeti: „Lehetetlen másképp helyesen tanítani a földrajzot, mint a honismeretből kiindulva”⁵

E gondolkör befejezéséül idézünk az „UNESCO Földrajztanítás Kézikönyvé”-ből (1961). „Nem hangsúlyozhatjuk eléggé azt, hogy mennyire vonzóvá és hasznossá teszik a földrajzot a tájismereti s főképpen a tanulók közvetlen környezetére vonatkozó tanulmányok”⁶ Ha a tanulók megismerkednek szülőföldjük egyéni arculatával, megértették problémáit, előnyeit és hátrányait, akkor tudnak igazán összehasonlításokat tenni, értékrendet megállapítani az ország más tájai, települései között.

A fenti vélemények összecsengést mutatnak abban, hogy a *földrajztanításban a szülőföld megismerése kiinduló állomás*, az itt szerzett ismeretek, élmények *alapvetőek, bázisértékűek* a haza és a távolabbi tájak, országok megismerésében.

Alapvető egyrészt: mert a tanuló benne él környezetében, a legközvetlenebb kapcsolatban áll a környező természeti és társadalmi valósággal. Elérhető közelségben találja a különböző felszíni formákat, a különböző képződményeket (kőzetek, talajok stb.), a földrajzi folyamatok eredményeit (talajerózió, a felszín lepusztulása, a mélyedések feltöltődése, a vizek tisztasága, szennyezettsége, tavak keletkezése, pusztulása stb.). Kedvező

feltételeket teremt az éghajlati⁴ elemek változásainak, hatásainak a megfigyelésére, értékelésére. Közvetlen tapasztalás útján, tanulmányi sétákon, kirándulások alkalmával ismerhetik meg a település szerkezetét, fejlődésének egyes állomásait, gazdasági, közigazgatási, kulturális, egyházi objektumok térbeli rendjét stb. A valóság közvetlen értékelése, észlelése valóság⁵hű képzetek kialakítását teszi lehetővé. Itt nyílik alkalom a tanulóknak a körülötte lévő földrajzi jelenségek lényeges tulajdonságainak a megismerésén túl a közöttük levő ok-okozati kapcsolatok, törvényszerűségek feltárására, elemi következtetések levonására. Mindez alakítja, formálja, fejleszti a tanulók földrajzi gondolkodását, amely nemcsak a lakóhelyismeret megszerzésében, hanem az egész földrajzoktatásban fontos, elengedhetetlen követelmény.

Másrészt, mert: A lakóhely, illetve a környéke többet foglal magába, mint csupán a földrajzi környezetnek az ismeretét, magába foglalja annak szeretetét, tisztetét, eredményeinek megbecsülését. *A szülőföld és a hazai tájak bemutatásán keresztül fejlődik a tanulók legnemesebb erkölcsi tulajdonsága, a hazaszeretet érzése,* mely egyik fontos megalapozója személyiségjegyüknek, meghatározója jellemüknek. A földrajztanításban a hazafiságra nevelés alapvető, egyben állandóan jelen lévő aktuális feladat. *A hazaszeretethez legfontosabb tartalmi eleme a szülőföld szeretete.* Annak a közvetlen környezetnek a szeretete, amelyben a tanuló él, tanul. Ezt a szeretetet, ragaszkodást akkor érhetjük el az iskolai munkában, ha megismertetjük a tanulókkal szülőföldjük természeti, gazdasági értékeit, szépségeit. Mindazt, amit az ott élő népesség munkájával, küzdelmeivel megvalósított.

A tanárnak ezt a munkát magasfokú szakmai felkészültséggel, tájékozottsággal, érzelmi fűtöttséggel kell végeznie, egyébként a kívánt nevelési hatást nem érheti el. Úgy kell tanítani a szülőföld földrajzát, írja Márton Béla (1927), hogy ... „A szülőföld múltjának és jelenének ezernyi szálával fonja úgy oda a tanítványait, hogy az idegen föld szépségei se tudják elhomályosítani a szülőföld emlékét. ...”⁷

A szülőföld természeti, társadalmi, gazdasági adottságainak ismerete meghatározó jelentőségű a hazaszeretetre való nevelésben. Ezt vallják elméleti, gyakorlati szakemberek, írók, költők egyaránt. Pl. Udvarhelyi K. (1938) ezt írja a szülőföld nevelő hatásáról: „... A szülőföld szeretete lelki gazdagság, és forrása a haza szeretetének...”⁸ Mitrovics Gy. (1924), a nevelélmélet kiemelkedő képviselője a következőket mondja: „... a közvetlen környezethez való ragaszkodás, annak megismerése, szépségeinek... szeretete lesz kialakítója a hazaszeretethez...”⁹

Darvas József így ír: „A haza konkrét megszerettetése ott kezdődik, hogy a gyermek szeresse a házat, ahol született, az utcát vagy teret, ahol barátjaival játszani szokott, az iskolát, ahol a furcsa vonalakból a legelső betűt ki tudja silabizálni nyiladozó értelmével, szeresse a fákat, ahol madárfészkek után kutatott, szeresse faluját, városát, s legyen büszke annak bármilyen kicsiny nevezettségére is. Mert így tágul ki azután ez a szeretet az egész nép, az egész haza szeretetévé.”¹⁰

A fentiekhez hasonló vélemények idézetével folytathatnánk a sort, de úgy ítéljük meg, hogy nem szükséges, hiszen napjainkban is csakúgy, mint a korábbi évszázadokban, évtizedekben, jól érzékelik a tanítók, tanárok, hogy milyen fontos szerepe van a szülőföldismeretnek a földrajzoktatás folyamatában.

A következőkben röviden arról szeretnénk szólni, hogy a régebbi és a jelenleg érvényben lévő tantervekben hol kapott helyet a lakóhelyismeret, s milyen tartalmi, strukturális finomításokra lenne szükség a hatékonyabb szülőföld megismerése érdekében.

Szülőföldismeret a tantervekben

A környező természetből való ismeretgyűjtés és szemléltetés pedagógiai gondolata először Comeniusnál jelent meg és bontakozott ki a XVII. században. Az iskolai ismeretszerzésben kiemelt jelentőséget tulajdonít a közvetlen környezet jelenségeinek a megfigyelésére, bemutatására és annak alapos feldolgozására. Hangsúlyozza, hogy a valóság megismerését a legközvetlenebb környezetben, a szülői ház és annak elérhető közelségében kell elkezdni.

A comeniusi gondolat hazánkban a XVIII. században, annak is első felében kezd kibontakozni és elterjedni. A XVIII. század második felében már a tantervi anyagban is szerepel a szülőföldismeret. Az I. Ratio Educationis a földrajzoktatás feladatai között kiemeli a szülőföld tanításának fontosságát, s azt tekinti haladásnak, ha a tanulmányok kezdetén nem „a világ ismeretes négy részét mutatják be”,¹¹ hanem először a környezetüket ismerik meg, s innen indulnak el a távolabbi területekre. Az I. Ratio Educationist követő tantervekben, tankönyvekben jól tükröződik, hogy kiemelt szerepet tulajdonítottak az iskolai oktatásban a szülőföldismeretnek. A XX. században továbbfejlődött, gazdagodott a lakóhelyismeret tanításának tartalma, feldolgozásának módszerei, eszközei. A népiskolai, polgári iskolai, gimnáziumi tantervekben pontosan meghatározzák a lakóhely tanításának helyét (1—2. táblázat), anyagát, az utasítási részben pedig ajánlásokat adnak a feldolgozás formáira, módjaira.

Az 1905-ös népiskolai tanterv a földrajzi alapismeretek megszerzésének kiinduló területül a lakóhelyt tekinti. A népiskola II. osztályában beszéd- és értelemgyakorlatok keretében ismerkednek meg a lakóhely domborzatával, főbb közeivel, növény- és állatvilágával, lakóival. A tantervi utasítás fontosabb követelményei között szerepel, hogy az oktatás a szülői házból vagy a tanteremből induljon ki. Az 1925-ös tanterv a földrajzot önálló tárgyként az elemi iskola IV. osztályába teszi, ahol a tanítási anyag a haza földrajza. A tanterv hangsúlyozza, hogy a haza földrajzának tanulmányozása csak akkor lehet eredményes, ha ezt a lakóhely megismerésével kezdjük el. Idézet a

1. táblázat

Lakóhely-, környezetismeret- és a földrajztanítás óraterve és jellege a fontosabb tantervekben

Iskolatípus, tanterv	Évfolyamok								Összesen
	6—12 éves életkor						13—15 éves életkor		
	I.	II.	III.	IV.	V.	VI.	VII.	VIII.	
<i>Népiskola:</i>									
1905. évi tanterv:	—	1 ^o	2	2	1	1	—	—	6
1925. évi tanterv:	—	—	3 ^o	2	2	2	—	—	6
1941. (8 osztályos népisk.)	—	—	5 ^o	2	2	2	2	2	10
<i>Alt. iskola</i>									
1946 (Föld- és néprajz)	—	—	—	—	3 ^x	3	2	2	10
1950	—	—	—	2 ^x	3	4	3	—	12
1958	—	—	—	2 ^x	2	3	2	2	11
1962	—	—	2 ^a	2 ^b	2	2	2	2	8
1978	—	—	2 ^a	2 ^b	2 ^b	2	2	2	6

Jelmagyarázat: 0 = lakóhelyismeret beszéd- és értelemgyakorlat keretében
x = lakóhelyismeret, hazánk nagy tájai
a = környezetismeret, ezen belül a földrajz aránya 25,8%
b = környezetismeret, ezen belül a földrajz aránya 59%

Év	I.	II.	III.	IV.	V.	VI.	VII.	VIII.	Összesen	
	osztály								I—VIII.	V—VIII.
1926										
Gimnázium:	3*	3	2	1	—	—	1	—	10	1
Reálgimnázium:	3*	3	2	1	—	1	2	—	12	3
Reáliskola:	3*	3	2	1	—	—	1	2	12	3
1938										
Gimnázium: (Föld- és néprajz)	3*	4	2	—	—	—	2	—	11	2
1942										
Gimnázium: (Föld- és néprajz) Term. tud. tagozaton	—	—	1	—	—	—	—	—	1	1
1950									I—IV. oszt. össz.	
Gimnázium:	3	3	3	—	—	—	—	—	9	
1962										
Gimnázium	2	2	2	—	—	—	—	—	6	
1978										
	3	2							5	

x = a tanítás anyaga: Lakóhely és a Kárpát-medence földrajza

tantervből: „... a haza fogalmának kialakításához szükséges a szülőföld megismerése, a IV. osztály földrajztanításának a III. osztály beszéd- és értelemgyakorlatainak keretében tanult szülőföldismeretből kell kiindulnia, erre kell épülnie...”¹² A község és környéke c. témakörön belül foglalkoztak: a felszíni formák típusaival, a levegő, a víz tulajdonságaival, a környék talajával, növényeivel, állataival, népeinek foglalkozásával, a térkép jelrendszerével és olvasásával.

Az 1920-as években életbe lépett gimnáziumi és a polgári iskolai tantervek — hasonlóan a népiskolai tantervekhez — előírják a szülőföld földrajzának tanítását. Pl. az 1924-ben megjelent 8. osztályos reálgimnáziumok tantervében a szülőföld megismerését az I. osztályba teszik, a Kárpát-medence elé. A polgári iskolák részére 1927-ben érvénybe lépő földrajzi tanterv első nagy témaköre a szülőföld földrajza.

A II. világháborút követő évtizedekben csakúgy, mint az azt megelőző időkben, a szülőföld megismerésével kezdték el a földrajz tanulását. Pl. az 1946-os ált. iskolai tanterv 5—8. osztályban írja elő a Föld és néprajz tanítását. 5. osztályban az első témakör a lakóhely, majd a térképismeret és a Kárpát-medence volt a tanítási anyag. Az 1950-es tanterv alapján a földrajz tanítása IV. osztályban kezdődött a lakóhelyismerettel. Az ötvenes évek végén, 1958-ban megjelent tanterv a földrajzoktatás középpontjába a lakóhely és a haza megismertetését állította. „Az általános iskolai földrajztanítás feladata a lakóhely és a haza földrajzának részletesebb, a Föld és a Föld országainak ... alapvonásaiban való megismertetése.”¹³ Az 1962-es és az 1978-as tanterv a környezetismeret című tantárgy keretében helyezi a lakóhely természeti és társadalmi adottságainak megismerését. I. osztálytól IV. osztályig fokozatos ismeretbővítéssel foglalkozik a lakóhely természeti, gazdasági földrajzi adottságainak megismerésével. A fenti hivatkozások egyértelműen

arra engednek következtetni, hogy régóta felismerték a szülőföldismeret alapozó jelentőségét a földrajzoktatásban. *A közelmúltban és napjainkban azonban mintha megfeledekezünk volna értékeink bemutatásáról, felhasználásáról.* Elgondolkodtató, hogy a II. világháború után a gimnáziumi tantervekben a lakóhelyismeretre csak éppen utalást találunk. Pl. az 1962-es tantervben a III. osztály anyagához kapcsolódó követelményekben a következőket olvashatjuk: „Ismerjék saját megyéjük gazdaságföldrajzi képét”.¹⁴ Az 1978-as gimnáziumi tantervben a megye földrajza már csak kiegészítő anyagként szerepel. Ebből arra következtethetünk, mintha az általános iskola egyszer s mindenkorra befejezte volna a szülőföld megismertetését. Pedig a legjobb módszerek szerint végzett oktató-nevelő munka sem lépheti túl a tanulók értelmi korlátait, ezért a gimnáziumi tanulók pontosabb megfigyelő, ellenőrző, szintetizáló, rendszerező, összehasonlító képességét ki kellene használnunk a mélyebb, alaposabb szülőföldismeret érdekében.

A szülőföldismeret napjaink iskolai gyakorlatában

Az 1978-as nevelési- és oktatási terv alapján *a lakóhely földrajzi adottságait fokozatos bővítéssel I—III. osztályokban sajátítják el a tanulók a környezetismeret* című tárgy keretében. Ez a tantervi anyag magába foglalja mindazt, amit egy 6—9 éves tanuló megismerhet, elsajátíthat lakóhelyének földrajzi adottságaiból. Közismert az, hogy az alsó tagozatos tanulók életkori sajátosságai miatt nem kaphatnak teljes képet szülőföldjük földrajzáról. A földrajzi jelenségeknek csak a legjellemzőbb vonásait emelik ki, sajátítják el. *A részletesebb, mélyebb, analitikusabb feldolgozásra, az ok-okozati kapcsolatok sokoldalú feltárására, a törvényszerűségek megállapítására, stb. csak később, négy év kihagyása után, 8. osztályban kerülhet sor, akkor, amikor az iskola saját megyéjének természeti és gazdasági viszonyait dolgozza fel.* Itt a lakóhely újbóli, részletesebb, alaposabb tárgyalására alig, vagy nem is jut idő a megadott 2—3 óra keretében. *A megye földrajzi adottságainak tárgyalására majd a gimnázium II. osztályában Magyarország földrajzának feldolgozása közben kerül ismételt sor, és ezzel tulajdonképpen a lakóhely és tágabb környezetének iskolai keretek között történő megismerése befejeződik.*

Javaslatok

Hazánk társadalmi, gazdasági átalakulásának időszakában, iskolarendszerünk és a tanítási anyag korszerűsítési törekvésének folyamatában nagyobb figyelmet kell fordítanunk a szülőföld sokoldalúbb megismerésére, s ezen keresztül a hazafias érzelmek fejlesztésére.

Ennek érdekében a jelenleg érvényben lévő tantervektől eltérő anyagfeldolgozásra van szükség, amelyben koncentráltabb és fokozatosan szélesedő, mélyülő szülőföldismeret megszerzésére kínálkozna lehetőség. *Ezt a törekvést a 8. osztályos iskolai struktúrában a következő formában lehetne megoldanunk.* Az általános iskola alsó tagozatában környezetismereti órákon a szülőföld alapjainak lerakására a II—III. osztályban kerülne sor, ahol elemi ismereteket szereznének a lakóhely felszíni, éghajlati, vízrajzi viszonyairól. Majd a IV. osztályban részletesebben ismernék meg a tanulók közvetlen környezetük domborzati, éghajlati, vízrajzi, talajtani viszonyait és alapvető gazdaságföldrajzi (pl. népesség számának, foglalkozásszerkezetének változásai, ipari termékei, mezőgazdasági terményei stb.) adottságait. Mindezzel elsősorban az érzelmekre hatva alapozzuk meg a lakóhely szeretetét, a meggyőződésen alapuló ragaszkodást a szűkebb és tágabb környezethez, az ott élő néphez. A lakóhely élményszerű, színes leírása egyben lehetőséget ad a valóságnak megfelelő tárgyi képzetek kialakítására, az egyszerű

általános természeti és gazdasági földrajzi fogalmak megértésére, a földrajzi jelenségek közötti elemi kapcsolatok és összefüggések bemutatására.

A szülőföld sokoldalú feldolgoása után térhetnénk át a megye és a baza földrajzának a tárgyalására az V. osztályban. A földrajz az V. osztályban nem a környezetismereti tantárgy keretében kapna helyet, hanem mint önálló tárgy szerepelne a tantárgyak rendszerében. Ebben az osztályban a tanulók először kb. 8—10 órában *a megyéjük természeti, gazdasági, földrajzi adottságaival ismerkednének meg, úgy, ahogyan ez bázánk egyéb tájainak feldolgozásánál történik.* (Pl. a megye felszíne, éghajlata, felszíni-, felszín alatti vizei, talaja, természetes növényzete, állatvilága. Ásványkincsei, ipara, mezőgazdasága. Lakossága, településhálózata, közlekedése stb.). Majd ezt a tanév legnagyobb részében a hazai nagy tájak megismerése követné. (A 8 osztályos gimnáziumban a lakóhely és a megye földrajzának tanítása az 1. osztályba kerülhetne).

A lakóhely és a megye földrajzának közvetlen, egymás utáni tanítására a magyar földrajz-oktatás történetében több példát is találunk. Pl. az 1925-ös, az 1950-es tantervekben ezt mintaszerűen megoldják, de az utóbbi két tantervben (1962, 1978) a lakóhely és a megye földrajzának tanítása időben eltávolodik egymástól. Ugyanakkor tapasztalhatjuk, hogy más országokban nagy gondot fordítanak a lakóhely és környezetének tanítására, egységbe foglalására. *Pl. Finnországban a III—IV. osztályban a földrajz önálló tárgy, ahol a lakóhely és a körzetét, majd Finnország nagytájainak természeti és gazdasági viszonyait és ezt követően a szomszédos országok, (Norvégia, Svédország, Izland, Dánia) földrajzát tanulják gazdag tankönyvi, munkafüzeti illusztráció felhasználásával. Romániában az általános iskola III. osztályában néhány térképismereti óra után a tanév több mint háromnegyed részében a lakóhely és a megye földrajzát dolgozzák fel heti 2 órában.*

A külföldi példákból nemcsak az derül ki, hogyan kapcsolódik a lakóhely és a közelebbi-távolabbi hazai tájak tanítása egymáshoz, hanem ebből az is kitűnik, hogy az oktatási-nevelési feladatok kiemelt jelentőséget tulajdonítanak a szülőföld megismerésének, megszerettetésének.

Reméljük, hogy a közeljövőben megjelenő tantervek sokkal hangsúlyozottabban fogják értékelni a szülőföldismeret kérdését mint a földrajzi ismeretek kiindulópontját, a hazafias nevelés egyik legbiztosabb alapját.

IRODALOMJEGYZÉK

1. Emericzy Géza és Kárpáti Endre: Vezérkönyv a népiskolai földrajztanításban. Bp. 1877. pp. 47.
2. Cholnoky Jenő: Lakóhelyünk környékének földrajzi tanulmányozása. Modern földrajz és oktatása (Szerk.: Gróf Teleki P.—Vargha Gy.). „Studium” Bp. 1923. pp. 164.
3. Márton Béla: A földrajztanítás módszertana. GAFA A Föld, az élet és a tudomány könyvci. Debrecen—Bp. 1927. pp. 79.
4. Fodor Ferenc: A magyar elemi népiskolai földrajzi oktatás. Királyi Magyar Egyetemi Nyomda, Bp., 1926. pp. 32.
5. Udvarhelyi Károly: Magyarország földrajza az iskolában, szülőföldismertetés. A szerző kiadása, Szeged, 1938. pp. 7.
6. Fügedi Péter (szerk.): Megfigyelések és gyakorlatok a természeti és gazdaságföldrajz köréből. Tankönyvkiadó, Bp., 1972. pp. 9—10.
7. Márton Béla: Uo. pp. 43.
8. Udvarhelyi Károly: Uo. pp. 8.
9. Mitrovics Gyula: A neveléstudomány alapvonásai, Debrecen—Bp., 1933. pp. 260.
10. Kazár Leona: A szocialista hazafiságra nevelés az általános iskolai földrajzóránkon. Tankönyvkiadó, Bp., 1956. pp. 8—9.
11. Udvarhelyi K.—Göcsei I.: A földrajztanításunk története. Tankönyvkiadó, Bp. 1973. pp. 37.
12. Tanterv és utasítások a népiskola számára (1925). Királyi Egyetemi Nyomda, Bp., 1932. pp. 336.
13. Tanterv az általános iskola V—VIII. osztály számára. Tankönyvkiadó, Bp., 1958. pp. 64.
14. Tanterv és utasítás a Gimnáziumok számára, Földrajz. Tankönyvkiadó, Bp., 1965. pp. 18.

Fizikai és kémiai kísérletek gyermekmagyarázatairól

1. Bevezetés

A gyermeklélektan csak 1920 óta létezik. PIAGET [1] először a saját gyerekeit figyelte meg, így alapította meg tanítását. PIAGET előtt a gyerekek csak „redukált” felnőttek voltak, ez látható a klasszikus festmények figyelmes tanulmányozásánál is. Ezek a gyermekarcok felnőtt vonásokat hordoznak. A gyermeklélektanhoz nem értés mutatkozik meg ma is sok tantervben. Így Németországban (Nordrhein-Westfália tartományban) az általános iskola 7. osztályában tanulják az atom felépítését koncentrikus körökben (1 órában!), a reáliskolában a 8. osztályban és a gimnáziumban a 9. osztályban. Minél intelligensebb egy gyerek, annál később tanulja ezt az absztrakt témát. Ehhez azt kell tudni, hogy az általános iskola egy „kilúgozott, maradék iskola”. Az intelligensebb gyerekek magasabb fokú iskolába mennek a 4. osztály elvégzése után. A tanterv elkészítői egyszerűen lerövidítik a gimnázium anyagát az általános iskolások számára, de ezek a gyerekek nem tudnak absztrakt módon gondolkodni, ez a lerövidített tanterv viszont az absztrakt gondolkodást kívánja meg.

PIAGET tanításában találkozunk az operationalis fogalommal, ez azt jelenti, hogy egy gyerek „reverzibilisen” tud gondolkodni, azaz kísérletnél, ahol valamilyen változás lép fel, el tudja képzelni, hogy milyen volt az eredeti állapot (ha egy szelet tortát látunk, akkor gondolatban el kell képelnünk az egész tortát ahhoz, hogy meg tudjuk mondani, hogy a szelet hányad része az egésznek). Csak az operationálisan gondolkodó gyerekek értik meg a törtekkel való számolást.

Ez az operationális gondolkodás két másik gondolkodási formára osztható, mégpedig a konkrét és az absztrakt operationális gondolkodásra.

Az absztrakt gondolkodó gondolatokról is tud gondolkodni, anélkül, hogy ehhez konkrét segítségre („mankóra”) lenne szüksége. Ha valaki azt mondja: mondj egy példát valamire, akkor ez azt jelenti, hogy nem tud absztrakt módon gondolkodni, szüksége van egy „mankóra”. Maximum 20%-a az emberiségnek tud csak absztrakt módon gondolkodni.

HERRON [2] ajánlja a publikációjában: What „good” studens cannot understand (Mit nem tud a szorgalmas diák megérteni), hogy az absztrakt tanítási tartalmat konkrét helyettesítsük.

2. Gondolkodási szintek

A három PIAGET-fokozatot:

- a) praeoperationális (oki- és mágikus gondolkodás)
- b) konkrét operationális (naív- és kritikus reális gondolkodás)
- c) absztrakt operationális (alacsony- és magas kauzális gondolkodás)

én a zárójelben megadott kifejezésekkel helyettesítettem. A következőkben csak ezeket használom. A gyerekek által adott válaszok értékelésekor kényelmesebb egy fokozatot a nem használható válaszokból is beiktatni. A zárójelben megadott és az ezek elé beiktatott fokozat így 7 szintet ad, ezeket behatóbban tárgyaljuk most.

Hibás válaszok, melyeket nem lehet használni

Példák: 7 kémcsőben bázisok vagy savak voltak, amihez indikátort adtunk. Különböző színűek lesznek.

Nem használható válasz lenne: a bácsi 7 kémcsövet rakott oda. Ez igaz, de nem használható.

Célirányos gondolkodás

Az ember, pl. a tanár, a természet mindent úgy csinált, hogy működjön.

Példák PIAGET-nál: „A Nap süt, mert az emberek sétálni akarnak”, vagy „A Hold süt, mert olyan emberek is vannak, akik éjjel is dolgozni akarnak”. „A parafadugó azért könnyű, mert ha nehéz lenne, tönkre menne az üveg”, „A kövek azért nehezek, mert avval házat építenek, és hogy a szél ne vigye el a házat”.

Nálam azt mondták: „Esik az eső, mert a virágoknak víz kell”. „Azért dörög az ég, mert ez nekem tetszik”.

Mágikus-animisztikus gondolkodás

Anima-lélek (latinul). A gyerek egocentrikusan gondolkodik. Számára az élő és élettelen dolgok azonosak. Az élettelen dolgoknak is lelke van, mint a mesében. Ezek előidéznek vagy csinálnak valamit.

Egy gyertya kialszik a főzőpohár alatt: „A gyertya ki a kar aludni”.

A gyerekek az általuk ismert valóságba építik be a választ. Egy rézlemezt lángba tartottunk, hogy bemutassuk az oxidáció jelenségét. Ekkor a következő választ kaptuk: „A nagymamának is ilyen rézkannája van”.

Egy ilyen mesevilágban élő gyerekekkel még nem lehet a kémiát megértetni. A babonás gondolkodás is ide tartozik.

Naiv-reális gondolkodás

Ezeknél a gyerekeknél egy kísérlet leírása és magyarázata ugyanaz. Pl. :Mit látsz, és ennek mi az oka? — mind a két kérdésre ugyanaz a válasz.

Az úgynevezett „*ha — akkor*” magyarázat is ide tartozik. Pl. „Ha dörög az ég, akkor villámlik”. A *ha* és *akkor* nem mindig ok és okozat. Pl.: „A villámlás nagyon furcsa, ha tízig számolok, és addig nem dörög, akkor nem is dörög”.

A gyerek csak az esemény sorrendjét látja, nem pedig az okot és a hatást. Nem különböztet meg fontos és nem fontos jelenséget. Egy Bunsen-égő meggyújtása pl. így hangzik: „Egy gyufaszál elaludt, elővett egy másikat, az is elaludt, a harmadiknál visszacsapott a láng, a negyediknél sikerült meggyújtani”. Idősebb gyerekek ezt nem említénék meg.

Ezen a szinten szerepet játszik a *valahol* és *valahogy* kifejezés. Az ehhez a korosztályhoz tartozó gyerekek úgy rajzolnak le egy vízzel töltött üveget, hogy a víz valahol van. A vizet úgy rajzolják bele, mintha az egy gyapjúcsomó lenne, a víz felszínét pedig ferdén vagy valahogy, de nem párhuzamosan a föld felszínével.

Kritikus-reális gondolkodás

Ezen a szinten a gyerek örül egy elmélet felállításának, de nem vizsgálja felül, hogy stimmel vagy nem. Nem veszi észre, hogy ebben ellentmondások vannak. Például azt

mondják, hogy „A vasgyapot egy könnyű és egy nehéz anyagból áll, ha izzik, akkor a könnyű elég, és ezért az egész nehezebb lesz”. Felcserélik az abszolút súly és a specifikus súly fogalmát.

A kritikus-reális gondolkodásnak 4 alcsoportja van:

a) *Perpetuum-mobile gondolkodás*

Az ok és okozat egy kört képez. Pl. „A mozdony húzza a vonatot”. És miért megy a mozdony? — „Mert a kocsiknak lendülete van, és ez tolja a mozdonyt”.

b) *Szubsztanciális gondolkodás*

Egy rézlelél a lángba tartva belül fényes marad. Miért? — „Mert a meleg nem megy át a lemezen”. A meleg a gyerekeknek egy szubsztanciális dolog, amely nem tud keresztül menni a lemezen.

c) *Dinamisztikus gondolkodás*

Ennél a gondolkodásnál ez a mondat fontos: mi az erősebb? Pl. „Egy kő a vízben elmerül, mert a kő erősebb, mint a víz, és egy fa úszik, mert a víz erősebb, mint a fa”. „Egy sav a lakmuszt pirosra festi, mert a sav erősebb, mint a lúg, és a piros erősebb, mint a kék”.

d) *Analógiás gondolkodás*

A gyerekek egy olyan analógiát állítanak fel, ahol a felnőttek nem látnak analógiát. Ez egy naiv analógia.

Alacsony-okozati gondolkodás

Az okozati értelmezés kezdete. A kísérletek elején és végén felületes okozati gondolkodás figyelhető meg.

Magas-okozati gondolkodás

Az egész kísérletet kauzálisan értelmezik. Az ott történtek az általános természet-tudományi törvényeknek vannak alárendelve.

3. *Fizikai kísérletek*

BANHOLZER ÁGNES [3] 1935-ben 6 kísérletet mutatott be a gyerekeknek. 1971-ben az intézetünkben megismételtük ezeket. A kísérletek a következők:

1. *Úszni vagy elmerülni*

Különböző tárgyakat teszünk a vízbe, a gyerekeknek azt kell megmondani, hogy miért úsznak, illetve merülnek el.

Miért úsznak a hajók? A válaszok: „A hajók azért úsznak, mert egy propellerjük van”, vagy „Azért, mert a kikötőben ki vannak kötve”.

2. *A víz felemelkedik az itatóspapíron*

3. *CHLADNI-hangképek*

Egy acéllemezen homok van. A középén befogott acéllemezt rezgésbe hozzuk. Egy álló hullám keletkezik, a rezgési csomópontokban az acéllemez nyugalomban van, és ott gyűlik össze a homok. A hullámhegyekből és völgyekből kirepül a homok, mert itt maximális mozgás van. Így keletkeznek az ún. CHLADNI-hangképek.

4. *A vízben a bot megtörve látszik*

5. *A vízben az érme felemelkedve látszik*

Egy konzervdobozban van egy érme. A gyerek olyan messze megy vissza, hogy a doboz szélétől már nem látja az érmét. Most vizet öntünk a konzervdobozba, és ekkor újra láthatóvá válik az érme. A gyerekek azt gondolják, hogy az érme elmozdult, még akkor is, ha egy körrel berajzoltuk a helyét. Ez az effektus az optikai törés törvényén alapszik.

6. *A mágnes vonzza a vasat*

WAGENSCHHEIN [4] megkérdezte egy Pedagógiai Főiskola hallgatóit is, miért vonzza a mágnes a vasat. Ők sem tudták megmondani, hanem csak olyan címszavakat adtak meg, mint mágnesség, mágneses tér stb.

Amikor erről a témáról előadást tartottam, minden alkalommal megkérdeztem a hallgatóságot, hogy az előbb említett 6 kísérlet közül melyik a legnehezebb, illetve a legkönnyebb a gyerekeknek, szinte mindenütt azt a választ kaptam, hogy az „úszni vagy elmerülni” kísérlet a legkönnyebb, és a CHLADNI-hangkép a legnehezebb. A valóságban ez éppen fordítva van. A CHLADNI-hangképnél látják a gyerekek, amint a homok mozgásban van, és a hullámcsomóban összegyűlik.

Az „úszni vagy elmerülni” kísérletnél a tömeg és a térfogat fogalmakat kell ismerni és ezek egymásrahatását. Ehhez kb. 11—13 évesnek kell lennie a gyerekeknek.

A tanulság ebből: amit a felnőttek könnyűnek találnak, az a gyerekeknek nehéz, és fordítva.

Az első osztályban a gyerekek túlnyomó többsége mágikusan értelmezi a kísérleteket, csak a CHLADNI-hangkép könnyebb számukra. A második osztályban a súlypont még mindig a mágikus gondolkodáson van. Csak a mágneses és a hangkép-kísérlet esik a naiv-reális gondolkodásba.

A negyedik osztályban a súlypont a naiv-reális gondolkodáson van, a mágneses kísérletnél a válaszok egy része a kritikus-reális gondolkodásba esik, az érmés kísérletnél viszont a válaszok a mágikus gondolkodás tartományában maradnak. A két fénytani kísérlet értelmezése különböző nehézségi fokot jelent a tanulóknak.

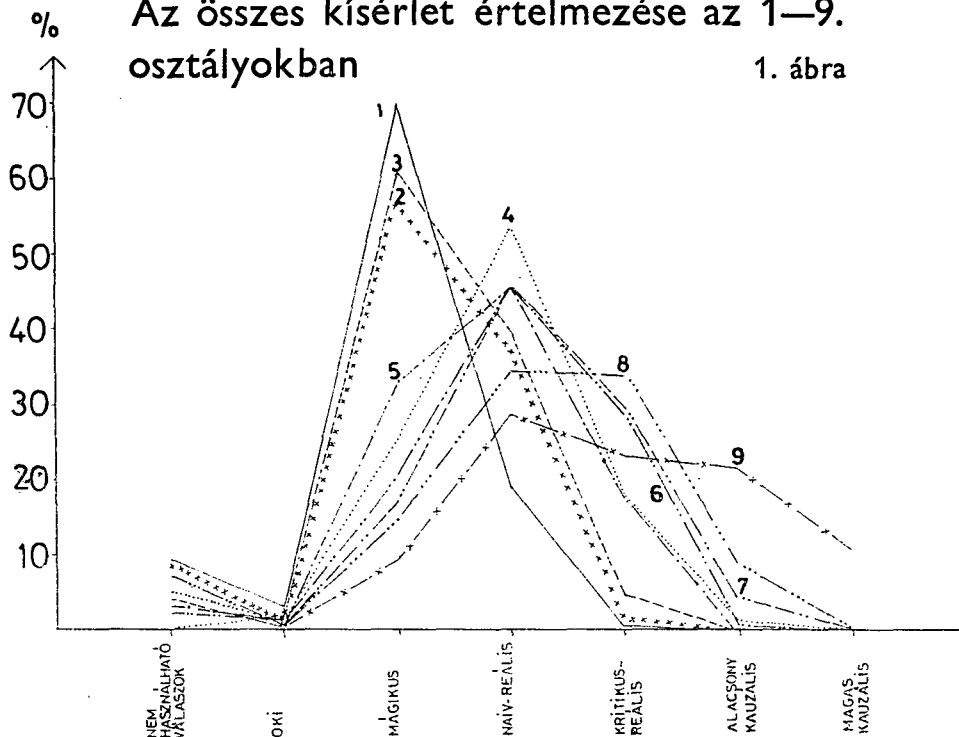
Ez még jobban látható a hetedik osztályosoknál. A legtöbb tanuló az érmés kísérletet (5) mágikusan értelmezi, mialatt a botos kísérletet (4) naiv-reális szinten.

A tanulság ebből: az első osztályban minden kísérlet egyforma nehéz a gyerekeknek, idősebb korban következik a differenciálás könnyű és nehéz kísérletekre. Minden témához több kísérletet lehet bemutatni, ezek közül azt kell kiválasztani, amelyik a gyerekek számára a legegyszerűbb.

Az 1. ábrán valamennyi kísérletet együtt dolgoztuk fel. A vízszintes tengelyen a különböző gondolkodási szintek vannak feltüntetve, a függőlegesen pedig az ezekhez

Az összes kísérlet értelmezése az 1—9. osztályokban

1. ábra



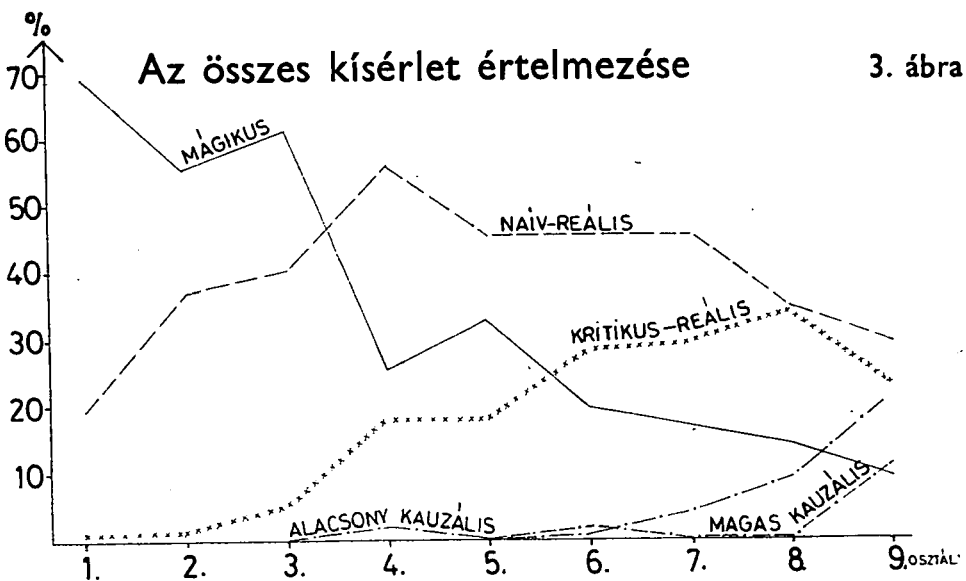
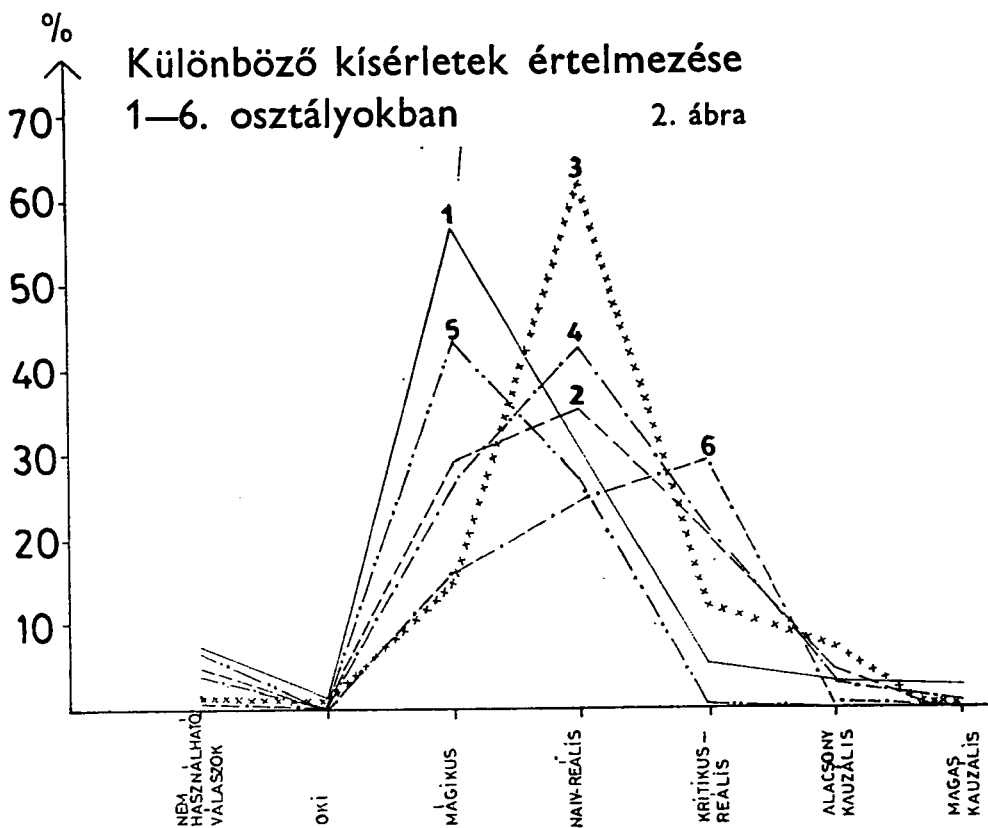
tartozó válaszok százalékban kifejezve. Ha a görbe jobbra, azaz a magasabb gondolkodási szintek felé tolódik el, ez azt jelenti, hogy a kísérlet a gyerek számára jobban érthető.

Az első három osztály a mágikus gondolkodás szintjén adja a válaszokat, a következő négy osztály a kritikus-reális, és a nyolcadik, kilencedik osztályosok válasza esik csak a magasabb gondolkodási szintbe.

Ugyanazon osztály tanulói nem tartoznak ugyanabba a gondolkodási szintbe. Sok tanár csodálkozik ezen [5]. PIAGET [1] azt mondja, hogy a 11 évesek már megértik a specifikus súly fogalmát. Nem szabad a tanárnak meglepődni [6], akinek az osztályában 13 évesek vannak, és mégsem értik meg.

A 2. ábrán minden osztály válasza együtt van feldolgozva, és kísérletek szerint differenciált. Az elénk táruló kép a következő: az 1. és 5. kísérletre (azaz: úszni-hajók, érme) adott legtöbb válasz a mágikus gondolkodás szintjébe tartozik, még a 2., 3., 4. kísérletre (azaz: itatóspapír, hangkép és botos) adott válaszok a naiv-reális szintbe esnek. A mágneses kísérlet [6] válasza leginkább a kritikus-reális szintbe sorolható. A tanulság, hogy a gondolkodási szint magassága nemcsak az életkortól függ, hanem a kísérlet nehézségétől is. Jóllehet a gondolkodási szint magassága a kísérletek nehézségétől függ, mégis lehetséges egy átlagot felállítani az egyes osztályokra vonatkozóan.

A 3. ábrán látható, hogy az első osztályosok 70%-a mágikus választ ad. Az életkor emelkedésével esik a mágikus válaszok száma, ugyanakkor a naiv-reális válaszok száma emelkedik a 4. osztályig, azután lecsökken, mert most kezd emelkedni a kritikus-reális válaszok száma. A két kauzális szint a 8. osztály után játszik szerepet; ezért esik ott a

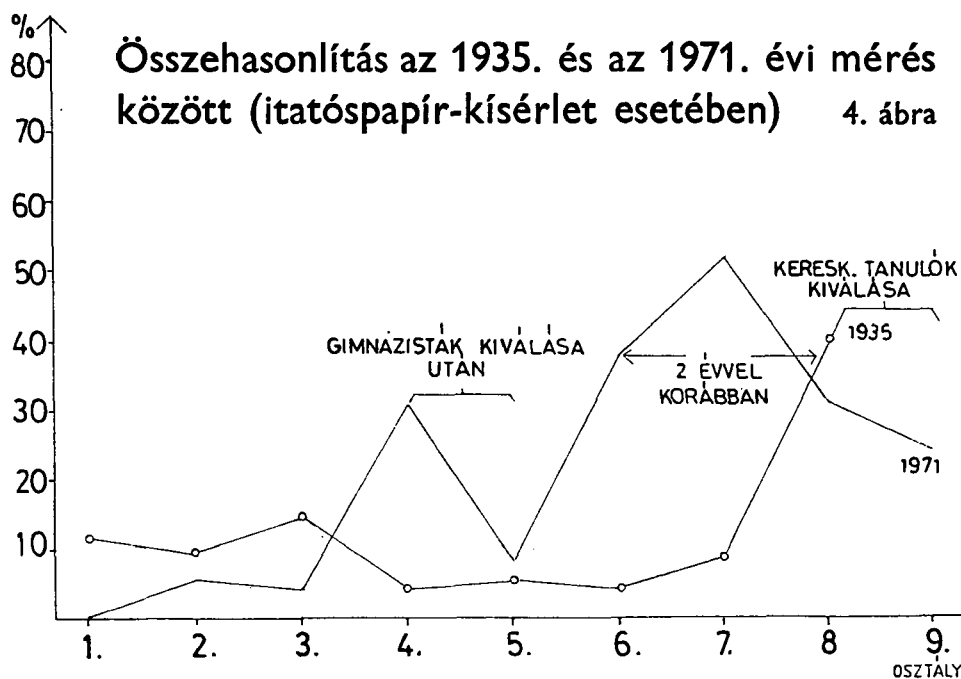


kritikus-reális gondolkodás. Ezeket a felméréseket vidéki környezetben végeztük egy általános iskolában. Az általános iskolából a 4. osztály elvégzése után a tanulók egy része gimnáziumba megy, így ez az iskolatípus szegényebb lesz a jó teljesítőképességű gyerekekben, ezért látható a görbénél (a 3. ábrán) a 4. osztály után egy törés. (Ezért emelkedik a mágikus görbe, és a naiv-reális esik.)

A tanulság ebből: egy alacsonyabb gondolkodási szint a növekvő életkorral esik a magasabb szintek javára. Hasonlítsuk össze, hogy mi változott meg 35 év alatt (a két felmérés időszaka között)!

BANHOLZER ÁGNES [3] disszertációs munkájában csak görbéket adott meg, mérési adatok nélkül. Ezért mi az adatainkat az ő ma már elavult rendszerezéséhez dolgoztuk át.

A 4. ábrán látható, hogy ma kevesebb tanuló gondolkodik mágikusan (az első osztályosok kivételével), mint 35 évvel ezelőtt. Érdekes az összehasonlítás az ún. teoretizáló gondolkodásnál (azaz: nem stimmelő és stimmelő teóriák felállításai). 1935-ben nem látható egy törés, mert abban az időben kevés gyerek ment el a gimnáziumba. A görbe először a 7. osztály után kezd emelkedni. Az 1971-es görbe már a 3. osztálynál emelkedik, és 2 évvel korábban éri el azt az értéket, mint az 1935-ös görbe. Ha a tanulók nem mentek volna el a gimnáziumba, akkor sokkal korábban emelkedett volna a görbe. Látható, hogy a gyerekek ma a TV és a műszaki környezet következtében korábban jutnak el a teoretizáló gondolkodáshoz. A hetedik osztály után a görbe újra esik, mert ebből az iskolából sok gyerek ment el akkor a kereskedelmi iskolába. Most teljesen kilúgozódott az osztály, egy „maradék iskola” lett. Az optikus bot kísérletnél nem találunk a két vizsgálati évben erősen eltérő görbéket. Ez azzal magyarázható, hogy az optikus kísérletek nem keltik fel a gyerekek érdeklődését. Csak a 8. osztályban jut el egy differenciálódáshoz: 80% ma, az akkori 60%-hoz viszonyítva.



A tanulság, hogy a 35 év alatt egy akceleráció ment végbe. A tanulók ma magasabb szinten értelmeznek. 1971 óta újra 20 év telt el. Meg akarjuk vizsgálni, hogy újra egy akceleráció ment-e végbe. Ha a felmérések befejeződtek, arról is tanulmányt készítenk.

4. Kémiai kísérletek

a) Egy vízzel félig megtöltött petri-csészében egy égő gyertya áll. Egy főzőpohárral leborítva, elalszik a gyertya, és a víz felemelkedik a pohárban. Hogy értelmezik ezt a gyerekek? „A gyertya azért alszik el, mert valami jelen van a környezetben” — „mert a víz felmegy a kanócon” — „mert úgy alszik el, mint egy élőlény” — A víz felemelkedik: „mert a főzőpohár üres”, vagy „az oxigénhiány miatt”, vagy „egyszerűen magától”.

b) Egy rézlemez összehajtogatunk levéllé, és a tűzbe tartjuk. Kívül oxidálódik a réz, és fekete lesz, belül változatlan marad. Az előbbieken során már említést tettünk mind a két kísérletről. Példák a gyerekek válaszaiból: „kívül a hő által változott meg a szín”, vagy „magától” — „lepattogott a máz”, vagy „bekormozódott kívülről”, holott nem világító, tehát nem kormozó lángot használtunk.

Ahhoz, hogy belül változatlan maradt, azt gondolták a gyerekek, hogy az magában a hajtogatásban rejlik (anélkül, hogy a hatást felismernék). Vagy „a hő egy olyan anyag, amely nem tud keresztül menni a lemezen”. Idősebb gyerekek felismerik, hogy az oxigénhiány az ok.

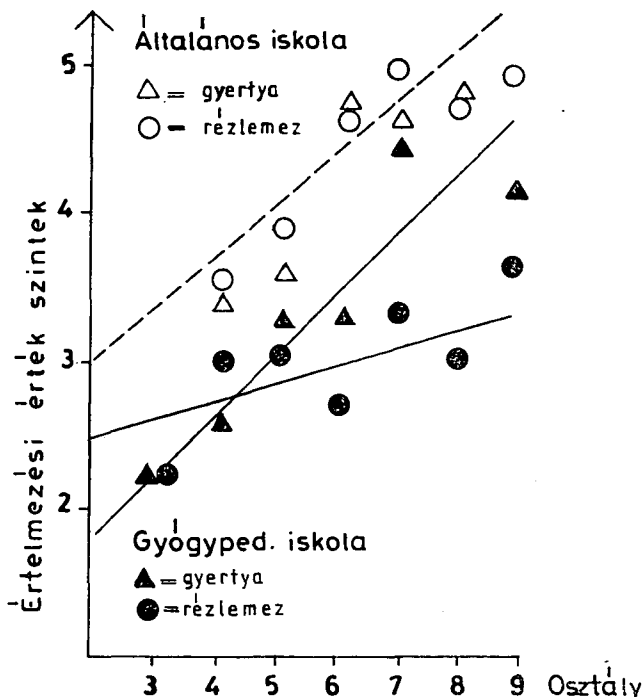
A gyerekek válaszait besoroljuk a megfelelő értelmezési szintekbe, és ezeknek a középértékét vesszük, például 3,4-et kaptunk. Ezt az értéket a 6. osztályban kaptuk. Most ábrázoljuk a koordináta-rendszerben, több pont berajzolásával egy egyeneshez jutunk. Ha ez az egyenes kevésbé emelkedik, akkor a gyerekek idősebb korában sem lesz sokkal meredekebb, nem jut el a magasabb értelmezési szintekbe. Ez azt jelenti, hogy a kísérlet a gyerekeknek nehéz, nem tudják értelmezni. Ha meredek a vonal, ez azt jelenti, hogy idősebb korban hamarabb jutnak el a magasabb értelmezési szintbe. A kísérlet könnyű a számukra. Figyeljük meg az értékelés eredményét az 5. ábrán! Az iskola jó teljesítőképeségű tanulóinál (szaggatott vonallal jelöltük) látható, hogy a szaggatott vonal melletti jelölések (üres háromszög=gyertyás-kísérlet, üres kör=rézlemez-kísérlet) közvetlenül a vonal mellett helyezkednek el. Ez azt jelenti, hogy az intelligens tanulóknál nincs különbség a két kísérlet között az értelmezés szempontjából. Ez a kép teljesen más lesz, hogy ha a másik extrém esetet vizsgáljuk: mégpedig a gyógypedagógiai gyerekek értelmezését. Itt különbség van a két tömör vonal között. A meredekebb a gyertyás-kísérletet reprezentálja, a másik pedig a rézlemez-kísérletet. Tehát a gyengébb képességű gyerekeknél a gyertyás kísérlet könnyebben érthető, mint a rézlemez.

A tanulság ebből: intelligens gyerekeknél nem játszik szerepet a kísérlet nehézsége. Gyenge tanulóknál igenis fontos az érthetőség kedvéért egy könnyebb kísérletet bemutatni (lásd fent).

A gyertyás-kísérlet vonala párhuzamosan halad az általános iskolások szaggatott vonalával. De a bizonyos szinteket 2 és fél év eltulodással éri el.

A gyógypedagógiai gyerekek tehát ugyanúgy magyarázzák a kísérleteket, mint a normális gyerekek, de csak idősebb korokban. Gyakran csodálkozunk, hogy a jó szellemi képességű gyerekek számunkra érthetetlen magyarázatot adnak. Itt segítségünkre van a gyógypedagógiai gyerekek megfigyelése, náluk lassítva játszódik le a magyarázat mintája, láthatjuk a „közti szinteket”, lépésről lépésre megfigyelhető, amint megmagyaráznak egy jelenséget.

5. ábra



Egy másik oldalról is világítsuk meg a kapott eredményeket! Ehhez használjuk fel az intelligencia quotienst, az IQ-t. Az átlagos IQ=100, a normális intelligencia 90—110 között van, a jó intelligencia 110 fölött, és a gyenge 90 alatt. Az alacsony IQ-val rendelkező gyerekek általában alacsony gondolkodási szinten értelmekzik a kísérleteket (azaz mágiusan), a magas IQ-val rendelkezők pedig egy magasabb gondolkodási szinten (azaz kauzálisan). A korrelációs koefficiens $r=0,85$. A statisztikában $r=0$ azt jelenti, hogy egyáltalán nincs összefüggés két nagyság között, $r=1$ esetében nagyon jó az összefüggés. Az $r=0,85$ tehát egy jó összefüggés. A tanulás ebből, hogy csak nagyon intelligens gyerekeknek lehet valamit absztrakt módon elmagyarázni, a többieknél a konkrét-operacionális szinten kell magyaráznunk, magától értetődő modellekkel kell dolgoznunk.

Fordította: Dr. Nay Uwené Szilágyi Zsuzsanna

IRODALOM

- [1] G. PETER: Die geistige Entwicklung des Kindes im Werk von JEAN PIAGET — Bern/Stuttgart (Huber) 1966.
- [2] J. D. HERRON: PIAGET for chemists Explaining what „good” students cannot understand — J. Chem. Education 52 (1975.) 146—150. oldal.
- [3] A. BANHOLZER: Die auffassung physikalischer Sachverhalte im Schulalter — Dissertation, Tübingen 1936.
- [4] M. WAGENSCHHEIN: Die pädagogische Dimension der Physik — Braunschweig (Westermann) 1962. 276. oldal, vagy Z. f. Päd. 6 (1960.)
- [5] P. VOIGT, P. HEYER: Das Fliegen — P. HEIMANN, G. OTTO, W. SCHULZ: Unterricht Analyse und Planung — ban — Hannover (Schroedel) 36 310. 4. kiadás. 1964. 64. oldal.
- [6] R. MERTEN: Über den Einfluß von Vorkönnen und Übung auf den Erwerb physikalischer Sachverhalte — Z. Didaktik d. Physik u. Chemie — ben — Hannover (Schroedel) 1973. 1. rész 87. oldal.

A képzelet szárnyán

„a fölnöttek azt ajánlották, ne rajzoljak többé óriáskígyót se nyitva, se csukva, hanem inkább foglalkozzam földrajzzal, történelemmel, számtannal és nyelvtannal.”

(Antoine de Saint-Exupéry)

A gyermekkor: harc a képzelet és a valóság között

Árpi a kispadon ülve húzza fel a cipőjét, és közben hevesen magyarázza a barátjának „... és akkor az apukám beugrott a kocsijába, bekapcsolta a szirénát, és utánaeredt a betörőnek.”

Julcsa nem is hallja a tanár hangját: a fehér papíron előtte kacskaringós indákon zöld bozótos keletkezik, amelyen mindhiába próbál utat vágni barátjával a királyfi.

Géza nem meri lekapcsolni a villanyt. A székéből menten barna medve lesz, félelmetesen vicsorgó szájjal.

A gyermekkor mintha állandó harcot jelentene a valóság és a képzelet között. Az egyik oldalon a gyerek tágranyílt szemmel mondja a hihetetlen történeteket, a másik oldalon a szülők, a tanárok és gyakran a pájtások, akik ragaszkodnak az igazsághoz:

„... apukád nem is üldözte a betörőket, csak kihívta a rendőrséget.”

„... ne bámulj a papírlapra, ide figyelj!”

„Sötétben nem kell félni, látod? Nem medve az, csak egy szék. És ha újra lekapcsolom a villanyt, akkor is szék marad.”

Általában a felnőtt az erősebb. De a képzeletet gyermekkorban nehéz legyőzni. „Egyhangú életet élő, világtól elzárt, magányos gyerekek — egyedül vagy testvéreikkel — gyakran dolgoznak ki maguknak olyan játékokat, amelyekben az élet érdekesebb, változatosabb” — írta Mérei Ferenc és Binét Ágnes (1985, 256. o.). „A gyerekek képzeletben hoznak létre maguknak egy szenvedélyesebb életet.”

A tanítás ne ölje meg a képzeletet!

Haim *Ginott*, amerikai pszichiáter és pedagógus írja: „Ha egy kisfiú azt mondja nekünk, hogy karácsonyra egy élő elefántot kapott, akkor sokkal többet segítünk neki azzal, ha azt válaszoljuk, hogy ezt *szerettél* volna kapni, mintha bebizonyítjuk neki, hogy hazudik.

„Ugye *szeretnéd*, ha elefántod lenne!”

„Ugye azt *szeretnéd*, ha saját állatkerted lenne!”

„Ugye *szeretnéd*, ha lenne őserdőd, teli állatokkal!”

„És mit kaptál karácsonyra?””

(62. o.)

Meg kell tanulnunk, hogy a valóságot és a képzeletet *biztonságosan meg tudjuk különböztetni*. De az is nagyon fontos, hogy ez a tanítás ne ölje meg a képzeletet.

Elsőéves főiskolásoknál gyakran tapasztaltam, hogy azt hiszik: minden kérdésre *ezetlen* válasz van. Ha az órán azt mondom: „képzeljétek el, hogy a táblára írtok valamit, és egyszer csak megdob egy gyerek papírrepülővel...” — többnyire csak nagy

nehezen mozdul meg egy-két tanárjelölt képzelete. Hogyan lesznek a találékony, színes, szórakoztató gyerekekből unalmas, sematikusan gondolkodó fiatalok, felnőttek? Talán úgy, hogy az ismeretek elsajátítása *mellett* nem fordítunk elég figyelmet a képzelet fejlesztésére.

Pedig, mint minden más emberi funkció, ez is *fejleszthető*, ha használjuk, ha gyakoroljuk.

Egy jó példa

Maureen *Murdock* kaliforniai tanárnő 5. osztályosai már nem lepődnek meg, amikor 9 óra előtt 5 perccel eloltja a villanyt. Lassanként abbahagyják, amivel éppen foglalkoznak, és letelepednek körben a szőnyegre:

— „Keress magadnak egy kényelmes helyzetet! Csukd be a szemedet! Figyeld a lélegzetedet! Így, jól van, engedd el magad! Érezd, ahogy minden lélegzettel elszáll a testedből, izmaidból a feszültség. Beszívod..., kiengeded..., be..., ki... .

És most képzeld el, hogy csodálatos fehér fényzuhatag hull a fejedre. Érzed, amint finom, gyógyító energiája szétárad az agyadban, szétömlik az arcodon, befolyik a nyakadba. A fehér fényzuhatag tovább árad a mellre, a válladra, a hátadra. Lefolyik a karodon, a kezeden, az ujjaid hegyéről, és magával visz minden kényelmetlen érzést a testedből... .

Egész testedet elborítja a fehér fényzuhatag. Hagyd, hogy ez az energia átmosson, élvezd a kellemes hűvösséget... .

És most lassan térj vissza! Tízig számolok. Hatnál te is számolj velem hangosan, és tíznél nyisd ki a szemed, megkönnyebbülve és éberen! Egy, kettő, három..., nyolc, kilenc, tíz.”

Hasonló gyakorlatokkal fejleszti a *képzelet és az érzékelés* (az egyes érzékszervek *kapcsolatát* is. A tanárnő most Vivaldi „Négy évszak”-át tette fel a lemezjátszóra. A gyerekek már túl vannak a nyugodt figyelmet biztosító bevezető mondatokon:

„...És most érezd meg a zene finom, kellemes ízét a nyelveddel. Érezd a zene illatát, és azokat a gyönyörű színeket és képeket, amelyeket a zene előidéz. (Szünet)

A zene hátán lesiklasz egy hosszú lejtőn, és érzed a hó ropogását. (Szünet.)

Képzeld el, hogy kék bársonyon táncolsz. Érzed a többi gyerek kacagásának hangját, hallod egy kiscica szórénekingatását...”

Ahogy vége van a csodának, a gyerekek egymás szavába vágva mesélik az élményeiket:

— „Mintha kisemberkék táncoltak volna a mellemen...”

— „Olyan volt, mintha egyszerre bicikliztem és szaladtam volna...”

— „Én csak hallgattam a zenét, de nem tudtam mindazt megcsinálni, amit mondtál...”

A tanárnő figyelmesen meghallgat mindenkit. Az utóbbi kislány megkérdezi: mit *érezett* a gyakorlat alatt. „Nyugodt voltam” — hangzik a válasz, mire a tanárnő: „Ez jó.”

A gyerekeknek a gyakorlat alatt nem *kell* látniuk, hallaniuk, ízlelniük, szagolniuk a képzelet képeit. A képek a gyakorlás során válnak egyre élőbbé.

„Tedd anyát a plafonra!”

Richard *de Mille* ugyancsak kaliforniai: televíziós produkciókat vezetett, tudományos fantasztikus novellákat írt, mielőtt a pszichológia professzora lett. Így talán érthető, hogy kedvenc területe a képzelet fejlesztése lett.

„Tedd anyát a plafonra!” című könyve 30 egyszerű képzeletet fejlesztő gyakorlatot tartalmaz gyerekek számára.

A címadó játék valahogy így szól:

„Anya fel tud mászni a létrán, és meg tudja érinteni a plafont. Így van, ugye? És a plafonra tud-e állni? Nem hallottam még, hogy egy anya ilyet tudna. De most játsszunk egy kicsit!

Képzeld el, hogy anya ott áll a sarokban: Adj anyára egy kalapot! Milyen színű kalapot adtál neki? Milyen színű ruhát adnál rá? Milyen cipőt? Jó, most változtasd meg a kalapja színét! Változtasd meg a cipője színét!

Menjen át a szoba egy másik részébe! Menjen ki a házból!

Álljon a háztetőn! Üljön egy fán! Főzzön a fa tetején! Legyen anya egy áruházban, vásároljon! Lovagoljon! Üljön egy tevére! Üljön egy hínalovon! Sétáljon az őserdőben! Utazza át a sivatagot!

Mit szeretnél most anyával csináltatni? Jó, csinálja... Legyen boldog! Köszönje meg neked, hogy olyan érdekes helyekre vitted!”

A többi játék szereplői is mindenki előtt ismereteseek: FIÚK és LÁNYOK („Tedd fel őket a háztetőre! Tedd őket az iskolaudvarra! Minden gyerek kiabáljon és futkározzon!”) ÁLLATOK („A szobában van egy kiséger. Hová szeretnéd tenni? Jó, üljön és integessen.”)

OTTHON („Most forgassuk fel a fürdőszobát... Tegyük ki a fürdőkádat az ablakon... A padló változzék üveggé...”)

ISKOLA („Te vagy a tanár. Legyen tele a terem ugráló majmokkal! Küldd el őket az igazgatóhoz, aki leszidja őket!”)

Saját próbálkozásaink

Ezekkel a képzeletfejlesztő játékokkal mi is megpróbálkoztunk. Például a *rádió* kora reggeli műsorában. Úgy gondoltam, nem ártana, ha az izmaink tornáztatása mellett a fantáziánkat is megmozgatnánk, mielőtt hozzákezdünk a napi munkához: „Képzeld a szoba sarkába egy kiskutyát! Ugasson! Üljön fel és nevéssen! Nevezd el Félixnek! Kérdezd meg tőle a nevét, és válaszolja azt, hogy Félix! Legyen kisebb! Még kisebb.

Legyen akkora, mint egy borsószem! Legyen belőle cica, de csak akkora, mint egy borsószem...!”

De a hallgatók kissé értetlenül fogadták ezeket a „sületlenségeket”.

Annál jobban élvezték a *gyerekek* ezeket a gyakorlatokat. Egy anyuka így ír a 11 éves fiával való játék után: „... Gergő fáradtsága ellenére egyre többet nevetett a játékok folyamán. Végül már szinte alig tett megjegyzéseket, csak a belső 'képeire' figyelt és nevetett...”. Egy tanárnő el is játszotta „a majmok tanítását”. Így ír róla:

„A majmok össze-vissza ugrálnak, makognak.

— Csönd! Mindenki leül!

— Maki kihozza az ellenőrzőjét!

— Egyes! Csönd! Letül!

— Mindenki kihozza az ellenőrzőjét!

— Letül a helyére!

— Letülni!

— Sorakozó! Megyünk az igazgatóhoz!

Visszamegynek. Az igazgató szigorúan néz, mindenkinek kétféle húzza a fülét, és megnyomja az orrát. Beír minden majomnak egy-egy egyest.

Az óra végén kórusban kérdezték: „Mikor játszunk megint ilyet?”

Az ilyesfajta játékból nemcsak a gyerekek, de a tanárok is sokat tanulhatnak, hiszen a gyerekek játéka tükröt tart eléjük.

Végeztünk néhány ilyesféle gyakorlatot tanári továbbképzéseken is, és azt tapasztaltuk, hogy a résztvevők nem csupán szívesen végezték a néhány percet igénybe vevő gyakorlatot, de erőt is merítettek belőle maguknak a további munkához. Volt, aki arról számolt be, hogy megszűnt a fejfájása, és most már képes odafigyelni a többiekre.

Fantáziajátékok felnőtteknek

Természetesen vannak kifejezetten a *felnőttek* képzeletének „megjáratására” kidolgozott gyakorlatok is. Hadd idézzünk egyet befejezésül ezek közül is!

Zavaros helyzetekben, amikor úgy érzed, hogy jó lenne, ha össze tudnád szedni magad, amikor attól félsz, hogy „elveszted a fejed”, a kontrollt önmagad felett, hasznos lehet a számodra a következő gyakorlat (amelyet Janette *Rainwater*, ugyancsak kaliforniai pszichológusnő tanított meg szegedi látogatásakor):

Keress magadnak egy csendes helyet, ahol nyugodtan elhelyezkedhetsz 5—10 percre. (Ha módod van rá, feltehetsz egy kis halk, lágy zenét is — de enélkül is elengedheted a képzeletedet.)

„Képzeld el, hogy kis fadarab vagy az óriási óceán közepén... irány, cél, iránytű, kormány, evezőlapát nélkül. A szél és a hullámok sodornak... egy nagy hullám egy időre a víz alá nyombat, de gyorsan újra felbukkansz... Eld át ezt a sodrást, felbukkanást az óceán felszínén...! Eld át a hullámok lökését... a nap melegét... az eső koppanását... a tengert, ahogy párnaként megtart...! Figyeld meg, mi mást tapasztalsz kis fadarabként a tenger közepén!”

Fantáziajátékokkal a teljes emberért

A „fantáziajátékok” fontos célja, hogy szellemi működésünket felfrissítse, megszabadítsa az évek során ráakódott sablonoktól, lehetőséget teremtsen az újszerű problémák szokatlan, kreatív megoldására. Nem a logikus gondolkodás helyét szeretné elfoglalni, inkább úgy tűnik, hogy gyakorlásával a képzelet és a gondolkodás megbomlott egyensúlya állítható helyre, a *teljes* emberi szervezet egészsége, hatékonyabb működése érdekében.

IRODALOM

- Antoine de Sanit-Exupéry: A kis herceg. Móra Könyvkiadó, Bp. 1975. 3. kiadás 8. o.
Ginoth, H.: *Szülők és gyermekek*, Gondolat, 1977, 1980.
Mille, R.: *Put your mother on the ceiling*. (Children's imagination games) Penguin books, 1976.
Rainwater, J.: *Az öngyógyítás művészete*. (Rajtda múlik) Rakéta Könyvkiadó Kft., 1990.
Merei Ferenc—V. Binét Ágnes: *Gyermeklélektan*. Gondolat, 1970, 1985. (6. kiadás).

DR. SZALAY ANDRÁS

Dunakeszi

Nyelvi hátrány a matematika tanulásában

Az esélyegyenlőtlenség legelhanyagoltabb tünete és ezért az iskolai kudarcok leggyakoribb forrása: a nyelvi hátrány.

Nem alakulhat ki interakció ott, ahol a partnerek nem értik egymás szavát. Mégis sokszor elmarasztaljuk a gyermeket, ha kérdésünkre helytelen választ ad, vagy nem az általunk kívánt módon hajtja végre a cselekvést. Pedig ő jót akar mondani, helyesen akar cselekedni, csak nem érti a nevelő szavát. Ha biztosítani akarjuk együttműködését, különös figyelemmel kell kísérnünk nyelvi nehézségeit, és segít enizok leküzdésében.

A nehézség abban rejlik, hogy a tanár nem veszi észre a gyermek problémáit, átsiklik fölöttük, holott kísérleti megfigyelések szerint pl. „az intézeti gyermekek közül

beszédképességben az életkornak megfelelő szintet csak minden ötödik gyerek éri el” (Mércsi—Binét: Gyermeklélektan).

Nagy segítséget nyújt gyakorló pedagógus számára is Nagy József hatalmas adatbázisra épülő munkája, az „5—6 éves gyermekeink iskolakészültsége”. Egyrészt útmutatóul szolgál, hogy a szóbeli kifejezőképesség milyen konkrét területeit kell figyelemmel kísérnünk, másrészt rámutat arra a meglepő tényre, hogy az 5 éves gyermekek között az eltérő környezeti feltételek ellenére is csupán ± 1 évnyi a különbség a nyelvi fejlettség tekintetében. A hátrány az iskolai évek alatt mélyül el, és 11 éves korban már ± 5 évnyi lemaradás is mutatkozik. (Hasonló J. Turner: Az értelmi fejlődés).

Ezek a megfigyelések egyrészt felhívják a figyelmet a beszédfejlesztés jelentőségére, másrészt arra is utalnak, hogy a felzárkóztatás nem oldható meg egy — az iskolábalépést megelőzően szervezett — kompenzáló tanfolyammal. Folyamatosan kell arra gondolnunk az iskolabajlás 8 évén át. Nem elégedhetünk meg az általános jellegű biztatásokkal: „Nem egyforma”, hanem „egybevágó” „Használd pontosan a szavakat!” A gyenge tanulót csak azzal támogathatjuk a tanulásban, ha ismerjük iskolai kudarcainak konkrét megnyilvánulási formáit, azokra azonnal reagálunk, és pillanatnyi állapotának és az adott tantárgy igényeinek megfelelő speciális intézkedésekkel segítjük.

E célt szolgálja a matematikatanítás néhány tapasztalatának bemutatása.

Sok gyermeknek — anélkül, hogy beszédhibásak lennének — okoz nehézséget *a fejletlen beszédtechnika*. Egyes gyermekek azért idegenkednek a pontos műszavak használatától, mert nemcsak az idegen eredetű szavakat (koordináta rendszer, reciprokok stb.) hanem az újszerűnek tűnő magyar szavakat (ellentettje, kölcsönös és egyértelmű megfeleltetés stb.) sem képesek helyesen kiejteni, és félnek a felsüléstől. Később jelentkező megértésbeli zavarokat előzhet meg a tanár, ha ilyen szavak bevezetésekor külön gyakorolják a szó kiejtését is.

A verbalizmust mint módszert elítéljük, azonban a gyermek *verbális képességének fejlesztését* nem hanyagolhatjuk el. Komoly figyelmeztetést jelentett az „Új matek” bevezetése során a „szorzótábla tanítása” körüli vita. A „technika” lebecsülése nem egy iskolában odavezetett, hogy még a 8. osztályosok közül is sokan csak az ujjakon tudták kiszámolni „Mennyi 3-szor öt?” Helytelen volna feltételezni, hogy a verbális tanulás önmagában elegendő a fogalom kialakításához, azonban az olyan tényeket sem hagyhatjuk figyelmen kívül, mint pl. a kisgyermekkorai számlálás. A számok neveinek felsorolásával történő játék, amihez nem kapcsolódik semmiféle mennyiségi felfogás, mégis előkészíti a számfogalom kialakítását (Clauss és Hiebsch: Gyermekpszichológia, J. Piaget: Válogatott tanulmányok). Sőt, mint Nagy József — némi túlzással — megállapítja, „akinek nem alakult ki a számlálási készsége, annak számára megoldhatatlannak a legegyszerűbb feladatok, nem alakulhatnak ki legelemibb szinten sem számfogalmak”.

A szó hangállománya önmagában „üres”. Vigotszkij szerint, mint „csomó a zsebkendőn” csak akkor használható, ha eszünkbe juttatja „Miért kötöttük?” Eredményesen segítik ezt a szerepet az emlékezés megkönnyítésére kialakított *mnemotechnikai fogások*.

Tanulóink verbális és megértési nehézségein segíthetünk azzal, ha „olyan megfogalmazást adunk a nehéznek minősülő anyaggal szemben... az anyag más szemléletmódjának felderítése érdekében, hogy triviális legyen. Következtetési feladatoknál: Első kérdés „Több lesz vagy kevesebb?” 2 zárójel felbontásnál a + jel a „maradás”, a — jel a „változás” jele stb.

Az egyszer hozzákapcsolt név befolyásolja mindazt, hogy mit látunk, mindazt, hogy mit idézünk fel: A törzstényezőkre bontásnál megakadó nevelőotthonos gyermek,

felvidult, és azonnal munkához kezdett, amikor megkérdeztem: „Nem emlékszel az akasztófára?”

A szavak és kifejezések, amelyek a gyermek társadalmi csoportjában népszerűek, segítik a felidézést. Az osztók találkozását a közös többszörös esetében az egyik, veszedéseiről ismert tanuló úgy „fedezte fel”, hogy azok „ütik egymást”. A félegyenesnek az egyik, a szakasznak mindkét végét „beszeggük”. A feladatban szereplő mennyiségeket „elkereszteljük”, mielőtt a megoldáshoz kezdünk. A problémát megoldó gyermek elmondja a „meséjét”, hogyan oldotta meg a feladatot.

A komikusnak tűnő szókapcsolat bizonyosan reprodukálódik. A gyerekek éveken át hallják a kifejezést „azonosság”, mégis ha 8. osztályostól megkérdezzük „Mi jut eszedbe erről?, a legtöbbjük semmit sem tud mondani, de ha megjegyezzük, valami olyan, mint „Eb vagy kutya” — legalább is kíváncsivá lesz.

A segítség sohasem mehet a *szakszerűség* rovására. Nem fogadható el a B. Bernstein által ajánlott megoldás, hogy a gyermek mindennapi tapasztalatainak nyelvét tegyük az iskolai tanulás nyelvévé.” A matematika olyan pontos és szabatos nyelvet igényel, amelyben minden szimbólumnak pontosan meghatározott értelme van. Közvetítő megoldásokat azonban találhatunk.

Majdnem lehetetlent kívánunk ezektől a gyerekektől, amikor azt a feladatot adjuk: olvassák el, és saját szavaikkal mondják el a tankönyvek olvasmányos magyarázatait, fogalmazzanak meghatározásokat. „A követelmények pontatlansága a hozott előnyöket erősíti; viszont, ha pontosan megmondjuk, mit kell tudni, ezt hol lehet megtalálni, akkor az eltérő otthoni kultúrából származó hátrány csökken?” (Ferge Zs.: Iskolarendszerünk).

A segítség egy másik mozzanata lehet, hogy kezdetben nem követeljük meg a fogalom összes jegyeinek felsorolását, megelégszünk egy lényeges jegy felismerésével. Pl. A „távolság” a „legrövidebb út”; két párhuzamos távolsága a síkban a „merőleges”. Elfogadunk egyszerűsített, később pontosításra szoruló kifejezéseket „A téglalap területét úgy számítjuk ki, hogy a szélességét szorozzuk a hosszúsággal” (a szabatos „a szomszédos oldalak mérőszámait összeszorozzuk” helyett).

Lényeges, hogy minden szónak egyetlen jelentése legyen. A „24-nek 3/4 része a 18” kifejezésben a tankönyvek a 3/4-et meg a 18-at is „tört résznek” nevezik. Érthetőbbé tesszük a szavakat, ha a 18-at a tört részértékének nevezzük, amit a százalékérték kiszámításánál hasznosítani tudunk.

A nyelv szabja meg, hogy mit és hogyan tanul meg a gyermek, ezért segítségünk csak akkor tekinthető eredményesnek, ha sikerül őket eljuttatni a beszédképességnek arra a szintjére, ahol a szavak, mint absztrakt jelek is a megismerés forrásaivá válnak.

Az iskolakészültség tekintetében 4—5 éves lemaradást mutató hátrányos helyzetű tanulókra az ún. *szituatív beszéd* a jellemző. Még a 7. és 8. osztályos tanulók között is sok olyan tanuló akad, aki egy szó jelentését csak egy adott beszédhelyezethez, szituációhoz rögzítve képes felfogni.

Tankönyveinkben sok példát találunk arra, hogy új fogalmak bevezetésekor igyekeznek mozgósítani a tanulók mindennapi életben szerzett tapasztalatait. Ezek hasznosítását azonban sokszor elmulasztjuk, mert túl egyszerűeknek tartjuk, vagy időhiányban szenvedünk. Holott a szó éppen azért válik jelzésértékűvé a gyermek számára, hogy egy olyan élethelyzetet idéz, melyben maga is részt vett, és fontosnak tart.

A pedagógiai elméletben is sok ötletet találunk a szituáció hasznosítására. A Gyermektanulmány (Nagy László) az egyénies nevelés érdekében azt ajánlja, ne a „kutyáról” hanem a gyermekek által ismert „Bodriról”, ne a „növényről”, hanem az udvaron álló „eperfáról” beszéljünk.

N. A. Mencsinszkaja sok példát idéz a nevelők gyakorlatából, hogyan tették élővé

a fogalmakat azáltal, hogy az elvont szó egy valós élethelyzethez idéz, esetleg a példa szövegében maga a gyermek a cselekvő személy. A Madison Terv az amerikai élethez igazítva az előjeles számok bevezetését „a postás bácsihoz” kapcsolja, aki csekket (+ szám) vagy számlát (– szám) hoz. J. Piaget-nél a tornaórát játszó babák a sorszám és a tőszám szavak jelentéstartalmának megértését segítik elő. A. Page a függvények és más alapvető témák megértését elvont számok helyett a számegyenesen ugráló tücsökökkel hozza közelebb a gyerekekhez.

Így a szó — amelynek egyébként semmi közös vonása nincs a jelzett dologgal — „motivált jelentéshordozóvá válik, amely érzelmeket és konkrét élményeket is meg-szólaltat affektív nyelven” (J. Piaget: Szimbólumképzés 300.)

A szó alkalmazhatóságának feltétele azonban, hogy elszakadjon az őt életre hívó szemléleti képtől, elérjen a *kontextusos beszéd szintjére*, amikor a beszéd tartalma függetlenedik a szituációtól, és a hallgatónak mindent a közöttük lévő kontextusból kell megértenie. A szituációból megmaradt emlékkép: a séma egy helyzet élményének visszamaradt tudatosítható nyoma azonban ekkor sem veszíti el jelentőségét, segíti a kontextusos beszéd megértését.

Ahhoz, hogy a gyermek elsajátítsa a szó helyes használatát, képes legyen azzal gondolatban is műveleteket végezni, meg kell ismernie a szó jelentését. A szemantikus megértés a nyelvi elsajátítás alapja. Ennek hiánya a verbalizmus, amikor a gyermek csakis szavakkal dolgozik, anélkül, hogy értené azok tartalmát. Gyökere pedig az, hogy nem hozza kapcsolatba szavait a valósággal, nem tudja elképzelni, milyen tartalom rejlik a szó mögött. Nem érti az éveken át hallott szavak: azonosság, függvény, halmaz stb. jelentését.

A feladatmegoldásokban jelentkező gondolkodási hibák gyökere legtöbbször az, hogy nem látják a valóságos feltételeket. Sokszor azt sem tudják megmondani, milyen mértékegységben kapják az eredményt.

A verbalizmus elleni küzdelem egyetlen eszköze a nyelvi formában kifejezett ismeretek állandó összekapcsolása a reális benyomásokkal, elválaszthatatlan a fogalomalkotástól, mert a „szó a fogalom létezési formája”. Vizsgálunk kell, hogy a szavak mögött milyen reális tartalom rejlik, milyen mértékben irányítják a gyermek képzeit reális benyomások. A tapasztalt hiányosságoknak megfelelően vissza kell térnünk a megismerési folyamat korábbi lánczemeihez. A verbális tevékenységnek ez a leképezése történhet J. Bruner szerint:

Konkrét tárgyi cselekvés formájában (enaktív): pl. a kerületet „ujjal” mutatom, a területet pedig „tenyérrel”; a 10-zel, 100-zal történő szorzáskor, illetve osztáskor bal kezünk, illetve jobb kezünk megfelelő számú ujjainak felmutatásával jelezzük, „hova kerül a tizedes vessző” stb.

A mértékváltással nemegyszer még az érettségén is probléma van. A segítség feltétele, hogy kialakuljon az adott mértékegység nevével kapcsolatban valamilyen tárgy szenzoros képe. Pl. a „3 kg=30 dkg” megoldás tévességéről nem a helyes megoldás szóbeli közlésével tudjuk meggyőzni a gyereket, hanem ha megkérdezzük: „Vásároltál már 10 dkg cukrot? Három ilyen zacskó már kitenne 3 kg-ot?” A mennyiségek tárgyi képei: a fehér kocka éle, az 1 kg só vagy az 1 liter tej stb. azok szimbólumaivá lesznek, megkönnyítik az alkalmazást és a hiba javítását is.

A szavak valóságtartalmának megértését jól segíti az ún. „félabsztrakt híd”, amely az absztrakt mennyiségek közötti összefüggést szemléletesen mutatja be. Kitüntetett szerepe van ezek között a számegyenesnek, de tankönyveink, munkalapjaink gyakran használják egyéb formáit is, mint a grafikonok, táblázatok, gráfok stb. Ezek alkalmazása azonban csak akkor lesz sikeres, ha megtanulják a gyerekek az azokról való leolvasást is.

A vizuális leképezés (ikonikus) azt jelenti, hogy a szót visszafordítjuk képre. A vizuális kép ugyanis közelebbi kapcsolatban van a fogalommal, mint a verbális szimbólum, mert idézi a fogalom valamely tulajdonságát. Meghatározás helyett azt kérjük: „Rajzolj két pontot, és húzd meg a távolságukat!”

Végül absztrakt verbális formában megadott feladatokkal is segíthetjük a szó jelentéstartalmának „meglátását”. Ehhez azonban a programozott oktatáshoz hasonlóan a tevékenységet eléggé elemi jellegű műveletekre kell tagolnunk, amelyek magukban foglalják a helyes és egyértelmű végrehajtás lehetőségét.

A gyermekek sokszor jobban alkalmazzák a fogalmat, mint ahogyan meghatározzák. Ezért célszerű előbb feladatot adni: „Írj három törzsszámot!” Azután kérdezzük meg, miért nevezzük ezeket törzsszámoknak.

A gyermek beszámolóinak értéke nemcsak szókincsük gazdagságától függ, hanem attól is, hogy milyen mértékben sajátították el a „kifejező beszédet”, a „megértő olvasást”, a nyelvtani viszonylatokat, (a nyelv szintaxisát), amelyek közvetítésével szerezhetik meg a tudást.

Beszélni csak beszéd útján lehet megtanulni. Ezért a leghatékonyabb segítség önmaguk megsegítéséhez, ha minden alkalmat megragadunk, hogy beszédre készítsük őket. Nem elégedhetünk meg azzal, hogy megtalálja a helyes megoldást, el kell mondania azt is, hogyan jutott hozzá.

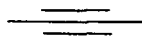
A beszéd és értelem fejlesztése elválaszthatatlan. Nagy László didaktikájában az alsó tagozat kiemelt anyagának tekinti a „beszéd és értelemgyakorlatokat”. A napjainkban folyó nyelvi kísérletek, mindenek előtt a nyelvi-irodalmi kommunikációs kísérlet (Zsolnai József) a matematikát tanulóknak is sokat segíthet.

Segítő munkánk szervezésében folyamatosan kell kutatnunk a kudarc, a hátrány okait is, mert a fejletlen nyelvhasználat és az ebből származó iskolai teljesítménybeli eredménytelenség közötti összefüggés inkább szociális, mint pszichológiai (J. Turner: Az értelmi fejlődés 120.) Nagy József kutatásai számszerűen is igazolták az iskolakézsültség nyelvi területeinek a családra jellemző mutatóktól való függését.

A családi szocializáció egyebek mellett abban is jelentkezik, hogy a gyermek nyelvi tapasztalatainak terjedelmét, valamint nyelvhasználatának természetét az a kontextus befolyásolja, amelyben a nyelvet elsajátította. A szociális helyzetből adódó kulturális hátrány alapvető tünete, hogy hiányzik a szónak a megértést segítő jelentése a gyermek kommunikációs rendszerében. A rájuk jellemző „korlátozott kód” szemben a „kidolgozott kóddal” sztereotipizált, kevés alternatívát enged meg, hiányzik belőle az a meghatározottság és pontosság, amely nélkülözhetetlen a precíz fogalomalkotáshoz.

Nem hanyagolhatjuk el ezeknek a megállapításoknak a figyelembe vételét, mert csak akkor érthetjük meg, mekkora nehézséget jelent egyes gyerekeknek „megszokni”, hogy a szögnek „szárai”, a téglalapnak „oldalai”, a téglatestnek „oldalélei” vannak.

Természetesen a nyelvi fejlesztés csupán egyetlen területe az iskolai segítségnek, amely nem képes mindent megoldani, figyelmen kívül hagyása azonban kockára teszi egész munkánk eredményességét.



Gyakorlati tanácsadás vízitúrázáshoz

A „Kenusport” című német szaklap 1987-ben közölt egyik cikke elemzi a vízitúrázók baleseteit, és leírja azt is, milyen sokféle tényezőre vezethetők vissza a vízi tragédiák. A magyarországi vízitúrázók körében is ismertek sajnálatos tragédiák. A túra-evezés pedig egyre nagyobb méreteket ölt, egyre népszerűbb lesz hazánkban. Aki csónakjával vízre száll, tudnia kell, hogy az átlagosnál több kockázatot vállal. A szabad vízen való közlekedés, evezés rengeteg, előre nem mindig látható veszélyt rejthet magában, ezért nagyon fontos a vízen való közlekedés biztonságának növelése. A borulás-helyzetek optimális megoldása éppúgy a biztonságot szolgálja, mint a megfelelő túra-felszerelés (pl. csónak, ruházat), az evezős egészségi és kondicionális állapota, vízismerete, evezéstechnikája, úszástudása, a mentési eljárások és mentő intézkedések szakszerű alkalmazása, a vízi közlekedés szabályainak betartása stb.

Tanulmányomban az úszástudásra, a felszerelés problémakörére, a borulás helyzet-elemzésére, a helyzetnek megfelelő önmentési és mentési eljárásokra, valamint röviden az újraélesztésre térek ki. Az itt tárgyalandó ismeretek — amelyekre a vízenjárás biztonsága érdekében szükség van — elsősorban azok számára fontos, akik diák, kezdő vagy kevésbé képzett evezősökkel túráznak, de a háladók, gyakorlott túrázók is számíthatnak arra, hogy egy-egy újabb információval találkoznak.

AZ ÚSZÁSTUDÁS

Aki a kajak—kenu sportot űzi, annak kötelezően tudnia kell *úszni*. Úszni nem tudók nem tartózkodhatnak a csónakban. A vízbe esett sportolónak mindenek előtt biztos úszástudással kell rendelkeznie. Sajnos, kevés azoknak a vízitúrázóknak a száma, akik igazán jó úszók. Márpedig az erőteljes és a kitartó úzás a borulásnál gyakran életmentő. Vannak olyan gyors folyószakaszok is, amelyeket úszva már nem lehet legyőzni. A felborult ember, mint egy játéklabda, hánykolódik a sodrásban. Ha mentőmellényt visel is az illető, annak csak felhajtó ereje van, a nyomó- vagy szívó áramlatoktól nem véd meg. Még azok sincsenek biztosítva az úszással kapcsolatos balesetek ellen, akik megtanulták az eszkimófordulót. Az a téves elképzelés, hogy megfelelő evezőcsapással úgyis mindig vissza tudom fordítani a borult hajót, végzetessé válhat még a gyakorlott evezős számára is egy adott szituációban. Ezért ajánlatos az idény megkezdése előtt úszásfeladatokat végezni. Neoprénruházatban a hidegebb víz sem okoz problémát, sőt némely ilyen feladat kimondottan szórakoztató, élvezetet nyújtó is lehet. Akkor jár el helyesen az oktató, ha valóságos körülmények között, de ártalmatlan helyen folyóvízben is végeznek gyakorlatokat. A legmegfelelőbb úszástechnika a gyorsúzás, ezzel kerül a sportoló legkönnyebben kis ellenállást biztosító lapos úszáshelyzetbe, és a vízben a helyváltoztatásnak is ez a leggyorsabb módja. Hasznos lehet még a mellúzás, ha hosszú, kényeszerű úzás vár ránk, és ha a folyamatos tájékozódás kiemelten fontos. Mindkét úszásnemmél, de hangsúlyozottan a gyorsúzással az olyan feladatokat sokszor kell végrehajtani, mint pl. beúzás a sodrásba, sodorból történő kiúzás, úzás árral szemben, folyókeresztesítés a köteleskomp elve alapján. A gyakorlást lehetőleg pillér, sarkantyú vagy más akadály mögött végeztessük. A gyakorlásra kiszemelt helyeket azonban előtte alaposan át kell vizsgálni, különösen a karókra, oszlopokra, vasakra, dróthuzalokra kell ügyelni. Sohasem szabad egyedül gyakorolni! A feladatokat nagyobb sodrássebesség mellett is célszerű alkalmazni. Ha van rá lehetőség, teljes és valóságos felszerelésben, tehát neoprénruhában és mentőmellénnyel is helyes elvégezni.

Ha valaki kiesik boruláskor a csónakjából, rövidebb vagy hosszabb időre víz alá kerülhet. Adódhatnak olyan helyzetek — elsősorban a vadvízi túrázásban — pl. visszaáramlásnál, alámosásnál, ahol az evezős csak alámerüléssel képes szabadulni. Ezért nemcsak a sodrásban úszást, hanem a sodrásban való *merülést* és a felúszást is célszerű edzeni, gyakorolni. Ezek révén az ember teljes testfelületén értzi a víz nyomóerejét.

A borulás sebes sodrású folyóban majdnem mindig balesettel is jár. A csónak messzire kerülhet, a sodrás magával ragadja a túrázót, a tájékozódás pedig úszó perspektívából nehéz. Ilyenkor a lábakat hanyattfekvő helyzetben előre kell nyújtani, hogy a test ne ütközzön neki az akadályoknak, hanem azokat a lábával teleszkópszerűen ki tudja rugózni.

A CÉLSZERŰ FELSZERELÉS

A vízitúrázó biztonságát nagyban befolyásolja a felszerelés állapota, minősége, megbízhatósága. A megfelelő *felszerelés* kiválasztásánál az evezős tudása és a vizek nehézségi foka a mérv-adó. Ezek az ismeretek minden vízijárműre, így a kajakokra és kenukra, azok tartozékaira, a lapátokra és a vizet járó egyéb felszerelési tárgyakra vonatkoznak.

Elcsúszhat a hajóval cleve felelőtlenség túrára indulni. Alapvető, hogy minden tanuló vagy túrázó csónakja orrában és farában legyen a készítő által beépített *légszák*, légkamra, vagy ezek hiányában felúszást biztosító légtest. A légtesteket úgy kell elhelyezni, hogy azok vízszintes fekvést tegyenek lehetővé, és akkora felhajtóerőt biztosítsanak, hogy a csónak a túrázót és menetfelszerelését megtartsa a víz felszínén még akkor is, ha a jármű belsejét teljesen elöntötte a víz. A légszákok nemcsak az elmerüléstől védnek, hanem a csónak sérülésveszélyét is csökkentik. A körültekintő túrávezető oktató vagy túrázó a nagyobb befogadóképességű kenuk csónakközepét is ellátja felúszást biztosító légtestekkel, de ezeket az utólagosan behelyezett légtesteket az elúszás ellen biztosítani kell. A kajakok esetében a szilárd *lábtámasz* nemcsak a kényelmet, hanem szerencsétlen borulás esetén a csónakba préselődés elleni szabadulást is szolgálja. A kajakokat, kenukat két végükön kb. arasznyi hosszúságú, egy-egy hosszirányú *fogófüllel* praktikus felszerelni. A fogófülek nemcsak a csónak szállítását könnyítik, hanem borulásokor egyben a csónakba történő kapaszkodás biztonságát helyezi. Az *ülések* mindkét hajótpusnál akkor szolgálgják megfelelően a célt, ha szilárdan rögzítették őket. További követelmény, hogy kényelmesek legyenek, nagyfokú mozgásszabadságot nyújtsanak az evezősnek, és biztosítsák a hatékony erőátvitelt. A kajakok ülése és a csónakfenék közé gyakran szorítanak kis *légpárnát*, melynek az a szerepe, hogy fel-támassza az ülést, növelje élettartamát.

A *hullámvédő kabin* vagy elterjedt idegen kifejezéssel spritzdeck zárja a beülönnyílást, kenuknál az utasteret. Véd a hidegtől, a felcsapódó hullámoktól, esőtől. A kiváló minőségű spritzdeckek szélsőséges kifejevésben, vagy borulás utáni eszkimófordulónál is a víz nyomóerejével szemben tökéletesen ellen-állnak, megátolják a víz behatolását a csónakba. Az ilyen típusú biztonsági hullámvédők erős perem-gumival vannak felfogatva, melyek nyitáshoz legalább egy felrántófül szükséges, amit a spritzdeck elejére szakitószilárdan erősítenek. Esetenként különösen a vadvízi kajakok elejére szerelve láthatunk ún. *útközősapkát* is, mely a hajóorrnak jelent biztonságot akadálynak történő nekicsapódáskor. Az idő előrehaladtával a kajak-kenu sportban a törekenyebb falapátok rovására egyre inkább előtérbe kerülnek a magas nyél- és tollszilárdságú műanyag *lapátok*. Többnyire bevont alumínium- vagy műanyagnyéllel készülnek, ahol a tollak is üvegszál, karbon esetleg kevlar erősítések. Így különleges körülmények kö-zött, nem megszokott igénybevételkor is megállják a helyüket.

Gyermekeknek és bizonytalan úszóknak mindig kell *úszómellényt* viselni. Az *úszómellény* használata a bántortalan, kevésbé vízbiztos evezősöknek egyfajta megnyugvást jelenthet. De az igazi profik sem szegyeikkel magukra venni, pláne ha erősebb fokozatú vadvizet járnak. A biztonságos úszómellények legalább nyolc-tíz kg felhajtóerőt kölcsönöznek. A modern mellényeket mellkötéssel, hozzá csatlakozó vontató kapocscsal, mentőszinórral és a viselője mentését megkönnyítő mentőgurtnival is ellátják. A *neoprén öblözék* hatásos védelmet nyújt hideg ellen. Megóvja a felborult evezőst a hideg víz sokkoló hatásától. Olyan mértékben konzerválja a test hőjét, hogy tízszer annyi ideig bírja viselője károsodás nélkül a hideg vízben történő kényszerű tartózkodást. Könnyű belátni, életmentő lehet a hordása. Ezen-kívül nem csekély felhajtóerőt biztosít, fenntart a vízen. Legjobb a kezeslábas összeállítás, felülre hosszú-ujjú dzsekiivel kombinálva. Hideg időben és vadvízen a kövekre, kavicsos talajra tekintettel magasszárú *tornacipőt* vagy speciális evezőscipőt ajánlatos felhúzni. Különösen neoprén zoknival együtt használva hatásosan véd a hideg és a láb sérülései ellen. A *sisak* szintén a vadvízjárók felszereléséhez tartozik. A jó sisak kényelmes, védi a homlok és a halántékterületet is, boruláskor kevés vizet vesz be. Egyre gyakoribb az arcvédővel is ellátott sisak. Minden vízitúrázó *csomagzáskaja* vízhatlan kell legyen, mely tartalék ruhát, élelmet és elsősegélyfelszerelést tartalmaz. A zsákot biztosítani kell borulás esetére az el-úszás ellen, és nem szabad, hogy a csónak oldalirányú billenésénél elmozduljon.

Egyetlen biztonsági felszerelést sem szabad soha másik felszerelés rovására elhagyni!

A BORULÁS

Egy újonc számára különös nehézséget jelenthet bizonyos vízi feladatok megoldása. A gyakorlott-ság és a tapasztalat hiánya esetenként nem kívánt fordulatokhoz vezethet, felborul a sportoló. Vannak olyan csónakok, mint a nyitott túrakenuk, a nyitott vagy nagy beülönnyílással rendelkező kajakok, ame-lyeknél nincs helyet szükítő combtámasz, így boruláskor az evezős szinte azonnal kiesik a helyéről, tehát itt a csónakban maradás veszélye gyakorlatilag kizárható. Borulás előtt azonban így is sok kezdőnek tűzásba vitt a félelme, hogy benn rekedhet a vízijárművében. Tudatosá kell tenni a tanítványokban, hogy a borulásokat sok esetben nem lehet megakadályozni. Azok, ha nem is olyan gyakorisággal, de éppúgy hozzá tartoznak a kajakozáshoz, kenuzáshoz, mint a sízéshez az esések. Fel kell készíteni rá őket. Ajánlatos a víz alatti kiszállás technikáját is pontosan megismerni, végigjárni főleg a szűk beülő-

nyílású csónakoknál. Kajakban közelíteni kell a combokat, és csípőizületben hajlítást végezni. Ez utóbbi a felsőtest kedvezőbb előredőlését teszi lehetővé, így, ha víz alá kerül a tanítvány, a fej közelebb marad a vízfelszínhez, kisebb a sérülésveszély, könnyebb a felmerülés. A lábramasztól való ellökés hatására a spitzdeck felnyílik. Ha mégsem válna le, akkor a felrántófül segítségével kell oldani.

ÖNMENTÉS

Mihelyt a sportoló a csónakból kikerült — ha csak nincs közvetlen életveszély — minden esetben meg kell próbálni a csónak mellett maradni. Ha a csónakban nincs légszák vagy felúszást biztosító légtest, (felfújít labda, gumitömlő stb.) nem biztos, hogy jó a visszafordításával kísérletezni. Ugyanis ha a próbálkozások eredménytelenek, és ráadásul a beülönnyílás a sodrás felé fordul, könnyen megelhet a csónak vízzel, és elsüllyedhet. Az ilyen csónakot hagyjuk felborult állapotban, és egyik végét fogva igyekezzünk úszva mihamarabb a parthoz kerülni vele, miközben másik kezünk a lapátot fogja. Az olyan hajót, amelyet a légkamrák vagy légtestek elsüllyeszthetetlené tesznek, a beülőperemek vagy a csónakszélek megragadásával határozott mozdulattal billentsük normál helyzetébe. Fogjuk meg az evezőlapátot, és csúsztassuk a csónakba, markoljuk meg a fogófület, úszunk partközébe. Jó tudni, hogy vadvízen a kanyar belső oldalán lévő fordulóvíz lassabban érhető el, de garantált a problémamentesebb, simább landolás. Ugyanitt könnyebb a csónak kiürítése és az ismételt startolás. Az ívkülső fordulóvíz a meredekebb partnál ugyan gyorsabban elérhető, de a túrázónak keményebb beszállással kell számolnia, illetve azzal, hogy a kiürítés és az indulás is körülményesebb.

Ha tavakon, széles folyókon nem zavarnak nagy hullámok és veszélyes sodrás, vissza is mászhatunk a kajakba. Ezt a műveletet leggyakrabban úgy hajtjuk végre, hogy a csónak fara felől végigkúszunk a beülönnyílásig, majd lovaglólútszen keresztül beleereszkedünk az ülésbe. Egy másik módszer szerint a kajak mellett a távolabbi kézzel a beülő túoldalához fogjuk a lapátot, a másik kézzel a beülő felénk eső oldalán megkapaszkodunk. Erőteljes vízből történő elrugaszkodás után felendítjük magunkat oldalülésbe, végül beemeljük lábunkat.

Csapatkenu borulásakor mindig a csónak vezetőjét terheli a felelősség a csapatért, a legénységért. Felelősséggel kell döntenie, hogy egy kényes helyzetet lektüzdjön, és a szorult helyzetbe került társain segítségén. Csapatkenu borulásakor a következők alapján járjunk el. Gyorsan nyugtassuk meg a legénységet! Győződünk meg arról, hogy mindenkinek a feje kint van-e a vízből, nem került-e valaki közvetlen életveszélybe, nem szorult-e valaki a felborult hajó alá. Majd fordítsuk vissza a hajót, szedjük össze a lapátokat, a felszerelést, és tegyük vissza a kenuba. A beülőrészen kapaszkodjon meg mindenki, és a csapat úszson ki vízijárműjével együtt a partra. A part közelében borítsuk ki a vizet a hajóból, és emeljük a partra. Az önmentés befejezése után, ha szükséges, öltözzön száraz ruhába a legénység, és hozza újra útrakész állapotba közösen a kenut.

TÁRS MENTÉSE HAJÓVAL

Amennyiben emberélet forog kockán, minden vízijármű köteles a mentést megkísérelni. A borult evezőst — aki elsodródott a csónakjától — vagy netán fuldoklót a folyóvízen, ha lehet, vízfolyással szemben, ha a sodrás erőssége és a vízben lévő akadályok nem gátolják, a víz folyására merőlegesen közelítsük meg. Állóvízen lehetőleg széllel szemben közeledjünk, így a szerencsétlenül járt nem kerül a hajó alá. Nagyobb kenuknál, amelyek ún. magas kezdeti stabilitásúak, a vízben lévőtt arccal felénk a kenu oldalához vonjuk, és hónaljánál, esetleg combtőnél is fogva beemelhetjük. A műveletet széles oldalharánt terpeszállásban hajtjuk végre. A mentésben közvetlenül részt nem vevő legénység a lapáttal a vízre támaszt, és ha szükséges, súlypont-manőverezéssel segít az egyensúly megtartásában. A kisebb és labilisabb kenu esetében a beemelést nem az oldalánál, hanem a csónak végénél kell megkísérelni, hogy borulásveszély ne keletkezzen. Kajakoknál, ahol a vízben lévőtt nem lehet a csónakba segíteni, azt a lehetőséget kell biztosítani, hogy előttünk a csónak orrába kapaszkodjon. (Vigyázzunk, hogy ne az evezőbe, különben felborítja a hajót.) Fuldoklás esetén tartuk magunk előtt úgy, hogy a feje kint legyen a vízből, így várjuk a további segítséget. Ha a felborult evezős nyugodt, úgy is mentesíthetjük egy hosszú úszás, egy kockázatos veszélyeztetés elől, hogy a csónak hátsó fogófülebe engedjük kapaszkodni, és partra vontatjuk. Tapasztalt társnak tegyük lehetővé, hogy a kajak farától felkúszson a hátsó fedélzetre terpesz hasonfekvésbe, de minél előbbre, hogy a súly jobban eloszoljon. Majd ebben a helyzetben krall lábtempóval segítse az evezőst és stabilizálja lábával a csónakot. Súlyos hiba, ha a társ oldalról próbál a kajakra feljutni, mert ez esetben beleboríthatja az erre nem számító segítőt.

ELÚSZOTT CSÓNÁK ÉS LAPÁT MENTÉSE CSÓNAKBÓL

Borulás után — főleg vadvízen — a csónakot és a lapátot nem mindig sikerül megtartani. Az elúszott csónakot utól kell érni, az esetleges akadály vagy akadályok mellett manőverezni, nehogy a csónak azokhoz odaszoruljon vagy fennakadjon. Addig kell kísérni, amíg közvetlenül a part mellé vagy visszaforduló vízbe nem sikerül irányítani. Mentőzsinór segítségével vagy társ fogása révén a csónak vontatható is. Az elúszott lapátot, ha lehet, betesszük a hajóba, ha ezt nem tudjuk megtenni, pl. kajakok esetében, akkor meg kell próbálni biztos helyen partra dobni. Másik eljárás szerint a megtalált lapátot a saját lapáthoz hozzáfogjuk, és mint kettős evezőt alkalmazzuk. Vigyázzunk, a különbözően forgatott kajaklapátok egymásra helyezése ilyen formában nem lehetséges!

MENTÉS SEGÉDESZKÖZÖKKEL

Ebbe a témakörbe tartozik a dobózsák, a dobókötél, a mellkötél és a mentőzsinór használata. *A dobózsák* vagy mentőzsák része a mintegy 20 méter kerek, 10 milliméter átmérőjű eltpethetlen, feltűnő jelzőszínnel ellátott, a víz felszínén fennmaradó zsinór, amely csomómentesen göngyölődik egy karsú zsákba. A zsák végén a kötél kapaszkodófülben végződik. Azért, hogy a dobózsák a kidobás végén se merüljön a víz alá, az aljába egy légbuborékkal gazdag, kemény szivacsledbát helyeznek, s ez egyben húzóerőt is jelent a levegőben repülő zsáknak. A kötél két végére egy-egy ökölnagyságú (nem csavaros) karabinert is szoktak kapcsolni. A mentőzsákot a segítő egy biztonságos helyről a felborult elé egykezes alsó lendítő dobással dobja ki. A dobást úgy kell végrehajtani, hogy a kötél a szerencsétlenül járthoz minden esetben elérjen. Ezért a mentést végzőnek be kell kalkulálni a sodrássebességet, mert a felborult mindig gyorsabban úszik, mint a dobózsák. Számítani kell arra is, hogy a szél a mentési segédeszközt erősen eltérítheti. Az effajta mentés tehát csak akkor sikeres, ha a dobó jól talál, az úszó a kötelet észreveszi, és sikerül megfognia. Kedvező pozícióból így a víz által sodródó könnyen partra húzható. Dobózsák hiányában a mentés csomó- és gubancmentesen feltekert felúszó tulajdonsággal rendelkező dobókötéllel is megoldható.

A mellkötél a két váll felett függőlegesen és a mell alatt vízszintesen elhelyezkedő, szakítószilárdan összevarrt, feszes, lapos kötélzet. Mentésbevetésnél a jó tartóerőt, az elmozdíthatatlan helyzetet és a megbízható vészkioldást kell biztosítani. Ha a vízbe borult ember hajóval, mentőzsákkal és dobókötéllel nem, csupán úszva menthető, akkor egy további segitőt is be kell vonni. Az ő mellkötélére rá kell csatlakoztatni egy másik hosszú kötelet, amelyiknek a vége az őt biztosító társ kezében van. Így a vízbe ugorva a mentést könnyebben, lényegesen kevesebb kockázattal lehet elvégezni, mert a partner a segítésre szorulttal együtt húzhatja ki.

A mentőzsinór alkalmazásához az a felismerés vezetett, hogy a gyorsan áramló folyóban alig lehetséges egy élettelen, a víz felszínén hanykódó ember gyors és biztonságos mentése. Ez az eszköz egy kb. 2,5 méter hosszú, vékony, erős kötél a két végén egy-egy karabinerrel. A mentőzsinórral való mentést csónakból értekinthető, szabad folyószakaszon alkalmazzák. A vízben sodródóhoz a jobb kezés úgy hajt oda, hogy az a csónak jobb oldalánál fekszik. Ekkor a segítő a mentőzsinór karabinerét az úszómellény vállpántjába kapcsolja bele, vagy úszómellény hiányában a mentőzsinórt a mell és a váll körül rögzíti. A mentőzsinór másik vége a mentő úszómellényének vontatókapcsával vagy a beülő mögött a csónakkal van karabineres összeköttetésben. Így válik a bajba jutott vontathatóvá. A zsinórnak a vontatón történő rögzítéséhez használnak még egy megbízhatóan működő ún. „pánikoldót” arra az esetre, ha a vontatott úszóáldozat a folyóba elakadna, és a mentőjét veszélybe hozná.

Vadvízen a nehézkén ítélt helyeknél alkalmazni szokták a „*passzív kötél*” módszert. Ez azt jelenti, hogy a veszélyes pontokon előre kötelet feszítenek ki a két part között laposan, közel a víz színéhez. Ilyen módon a szerencsétlenül járt, de még reakcióképes evezős a kötelet elkapva tud magán segíteni.

Egy idő óta van a lapáthoz egy toldalékeszköz, az ún. *lapátborog*. Ez horogszerű, kampós végű alumíniumtövezetből álló szerkezet, amelyet típusától függően felhelyeznek, felszorítanak vagy rázárnak a lapátra. Az ember ezáltal a lapátot mint meghosszabbított kart mentésnél használhatja, néha fontos élemtető segítség lehet a kézben.

Ha többféle mentéscsapatot kell egyidőben megoldani, azt egy személy nem képes végrehajtani, ilyenkor *csoporthoz mentésről* beszélünk. Csoportos mentésnél célszerű előre megállapodni, szükség esetén ki vállalja a társ mentését, ki a csónak, ki a lapát vagy az esetleges felszerelés mentését. Túrán ez egy kétségtelenül mindig megállapítható haladási sorrendet feltételez, amit minden egyes útnál különösen tanulóknak, kezdők számára ajánlatos betartani. Szabály szerint a jobb képességű túrázó a borulat és a csónakot menti, a kevésbé tapasztalt a lapátot és az egyéb felszerelést. Ha ez a megállapodás előre létrejön, éles helyzetben a mentő intézkedéseknél nem akadályozzák egymást az akcióban résztvevők. Vadvízen mentőposztot, külön mentőszemélyzetet is szoktak felállítani a kritikus szakaszoknál a parton is. Ez főleg akkor elengedhetetlen, ha kevésbé jártas és tapasztalt vadvízi sportolók vesznek részt az úton. Az adott esetben mentést végzők szintén szétosztják a feladatokat, és egymást is szigorúan biztosítják.

ÚJRAÉLESZTÉS

A sikeres mentéshez, ha a helyzet úgy hozza, hozzátartozik a sikeres újraélesztés is. A gyorsan és helyesen végrehajtott beavatkozás révén a vízbefúlás miatt fellépő halál gyakran elkerülhető. A szerencsétlenül járt kajakosnak, kenusnak két tényező miatt kedvezőbbek az újraélesztési lehetőségei. Az egyik, hogy a baj többnyire fiatal és egészséges személyt érint, a másik, hogy a lehülés révén bekövetkező szöveteleváltozás, szövetalakulás az életfontos szervek esetében lecsökken, úgyhogy az újraélesztés extrém esetben még 20 percnyi idő eltelte után is sikeres lehet. Ebből következik, hogy az újraélesztést mindig meg kell kísérelni, ameddig még nem lépett fel a hullamerevség, vagy ha a légzés nélküli állapot nem tartott egy óránál hosszabban. Vízbefúlásnál először a légzés szűnik meg. A szív leállása gyakran még csak percekkel azután következik. Gyorsabb mentésnél még a pulzus tapintható, habár légzés nélküli állapot áll fenn. Elegendő lehet néhány befúvásos belégzés ahhoz, hogy a spontán légzést előidézze. Mentés után halaszthatatlanul a következők a tennivalók:

- Az életfunkciók ellenőrzése (légzés és keringés). Megmaradt légzésfunkció esetén és öntudatlan állapotban stabil oldalfekvést kell kialakítani. Ez hozzásegíthet a hányás elmulásához is. A mentőorvost szükséges azonnal riasztani.
- A légutak szabadá tétele. Hányadékot, protézist, iszapot; sárt a szájüregből feltétlenül el kell távolítani.
- A lélegeztetést befúvással hajtjuk végre. A befúvást szájból orrba, vagy szájból szájba percenként 16—18-szor ismétéljük.
- Ha a keringés megindítására is szükség van, akkor azt a szegycsont alsó harmadára helyezett kétkézes erős lökésszerű nyomással hajtjuk végre a szív fölött a mellkast mintegy öt centiméter mélyen benyomva percenként 80-szor. A váltakozó befúvás és szívmasszázs viszonya 2:10. Ha két segítő együtt tud dolgozni, akkor a viszony 1:5. Időről időre rövid ellenőrzést kell tartani, vajon az életfunkciók újra megindultak-e. Az újraélesztést akár egy óra hosszág is kell folytatni, vagy míg a mentőorvos meg nem érkezik.
- Minden újraélesztettet kórházba kell vinni. Akkor is, ha ő maga szubjektíven jól érzi magát. Ez azért szükséges, mert adott esetben hirtelen szívritmuszavar, tüdőödéma vagy tüdőgyulladás veszélye fenyegethet.

Tanulmányom nem teljes, de igyekeztem a legfontosabb ismeretekre rávilágítani, azokat témánként egységbe kapcsolni. Bízom benne, hogy sikerült új információkkal, ismeretekkel, ötletekkel gazdagítanom a túrákat szervező, vezető és biztosító tanár kollégáimat és vezet járó túratársaimat egyaránt. A biztonsági intézkedéseket mindenkor végre kell hajtani. Az úszáson túl a borulásokat, az önmentés és mentés formáit, módzatait, de az újraélesztést sem lehet csak könyvből megtanulni. Azokat sokszor át kell gondolni, előrevetíteni, edzeni, a tevékenységi formákat szüntelenül gyakorolni kell. Ha modellizált körülmények között biztosan bánik az ember ezekkel az eszközökkel, és megállja a helyét, csak akkor lesz képes arra, hogy igazán komoly, nehéz helyzetben ténylegesen gyorsan, szakszerűen és célszerűen oldja meg a feladatokat. Így juthatunk el igazán odáig, hogy a vizitúrák és táborozások felfedező és átélő élménygazdagságuk mellett a lehető legbiztonságosabbak legyenek. Mert a vízen a biztonság — nem szabad elfelejteni — mindenek elé helyezendő szempont! Úgy vélem, hasonló tartalmat takar Si Naj An megfogalmazása a Vízparti történet című művében, amikor ezeket a sorokat írja:

„Elindultak most, harminchat vitéz,
S tizennyolc pár lesz, ki visszaindul,
Mert ha elveszne akár csak egy is,
Haza nem térünk soha az útról.”

Mi is térjünk vissza mindig annyian az útról, ahányan elindultunk!

IRODALOM

1. Bokody József—Hábl Károly—Susoczky Ferenc: Vízi túrázás. Sport, Budapest, 1977.
2. Höllő Dénes: Vizitúrázó ABC. Sport, Budapest, 1989.
3. Holger Machatschek: Richtig Wildwasserfahren. BLV Verlagsgesellschaft, München; Wien; Zürich, 1986.

Szóbeli kezdőszakasz az alsó tagozatos nyelvoktatásban

Az orosz nyelv háttérbe szorulása és a nyugati nyelvek iránt megnövekedett tanulási igény nehéz helyzetbe hozta az általános iskolákat. Iskolánkban az 1990–91-es tanévben 3. osztálytól tanulnak a gyerekek angol nyelvet.

Mivel orosz szakos tanító és tanár is vagyok, igyekeztem átmenteni és felhasználni azokat a tapasztalatokat, amelyeket az orosz nyelv tanítása során szereztem.

Bármely idegen nyelv tanításában első helyen kell, hogy szerepeljen a *szóbeli kezdőszakasz*. Ez az időszak, természetesen, nyelvenként eltérő idejű.

A szóbeliségnek mindig meg kell előznie az írásbeliséget, éppen ezért fontos először a szóbeli nyelvhasználat készségeit megalapozni. Tehát ebből következően *szükség van a szóbeli kezdőszakaszra*.

Az általam megtervezett szóbeli kezdőszakasz 32 órás, tehát szeptembertől karácsonyig tart. Csak ezután térek át az olvasásra és az írásra. (Persze ez nem jelenti azt, hogy a gyerekek nem olvasnak és írnak ebben az időszakban.)

A gyermekek számára az idegen nyelv megjelenési formái között feltétlenül a beszéd a legfontosabb. Közelebb áll hozzájuk, mint az elvontabb gondolkodást igénylő írott szöveg. A szóbeli kezdőszakasz anyagát úgy választottam ki, hogy egyszerű legyen, de alkalmassá váljon az alapvető beszédmodellek elsajátítására.

A módszer jellegét a *szóbeliség* határozza meg. Az angol nyelvű beszédre és hallás utáni megértésre kell összpontosítani (angol nyelvű óravezetés, utasítások, párbeszéd).

Fontos továbbá, hogy minden tanuló szóhoz jusson. Ennek érdekében lényeges a kórusban történő beszélés (ismétlés, kérdés-felelet). Igen fontos azonban az egyéni szereplés is. A tevékenységi formák között meg kell említeni még azokat, amelyek a kisgyermekhez közel állnak. A dalolás, versmondás, rajzolás, körjátékok szívesen végzett tevékenységek a 6–10 éves gyermekek számára.

A kiválasztott mondatmodellek a közlés tartalma szerint a következők:

1. Utasítások:

Sit down! Stand up! Open your workbook! Close your workbook! Look at me! Listen to me! Pick up your pencils! Draw! Read! Count! Guess! Let's sing!

2. Kérdések:

Who are you? What are you? What's your first name? What is this? What colour is this?

3. Tárgyak, személyek, állatok megjelölése egyes és többes számban:

This is a book. He is a boy. She is a girl. It is a bear. They are cats.

4. Mondókák, dalok, játékok, mesék.

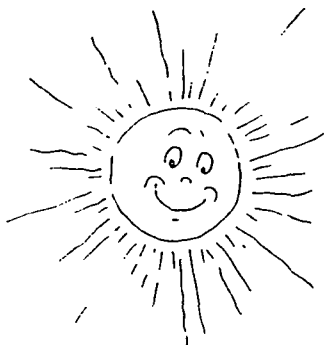
A szóbeli kezdőszakasz témáihoz összeállítottam egy munkafüzetet, amely tartalmazza a kiválasztott szókincs képanyagát, a képek alatt a szóképeket, az ide illő dalokat, verseket és olyan feladatokat, melyek lehetővé teszik a mondatmodellekkel való gyakoroltatást.

A következőkben ebből adok ízelítőt.

Az első órán beszélgetünk az angol nyelvről. Miért fontos számunkra? Mely országokban beszélnek? Melyek ezeknek az országoknak a szimbólumai (zászló, autójel, himnusz)?

Házi feladatnak gyűjtőmunkát kapnak a gyerekek. A legjobb munkák készítői jutalmat kapnak.

1. *Köszönés, bemutatkozás, üdvözlés*



the Sun



the Moon

Good morning. Good afternoon. Good evening.
Good bye. Good night.

A SONG: Good morning. Good morning. Good morning to you.
Good morning. Good morning. And how do you do?

A RHYME: How do you do?
I say to you.
You answer too:
How do you do?

2. *A tanterem és berendezési tárgyai, tanszerek*



a boy

He is a boy.
Is he a boy?

.....



a girl

She is a girl.
Is she a girl?

.....

What is he?



a teacher

He is a teacher.

Is he a teacher?

.....

What is he?

.....

What is she?



a teacher

She is a teacher.

Is she a teacher?

.....

What is she?

.....

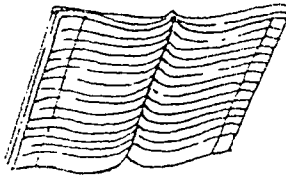
They are teachers.

What are they?

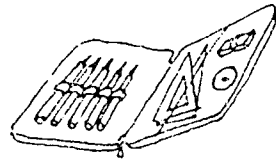
.....



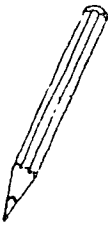
a book



an exercise-book



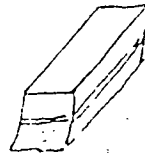
a pencil-case



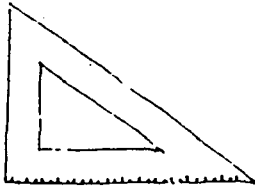
a pencil



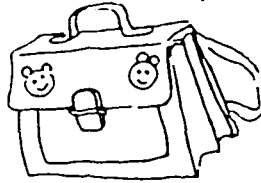
a pen



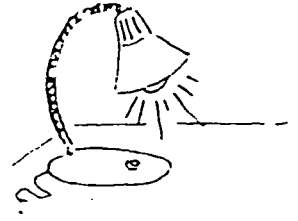
a rubber



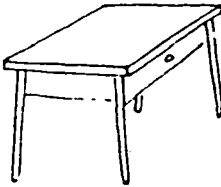
a ruler



a bag



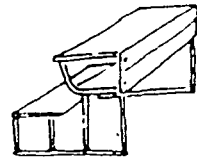
a lamp



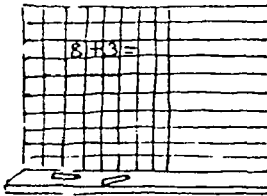
a table



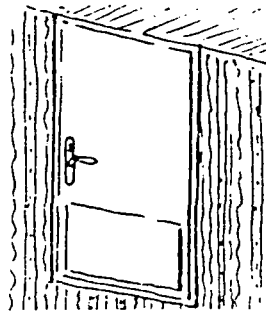
a chair



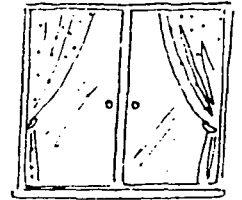
a desk



a blackboard



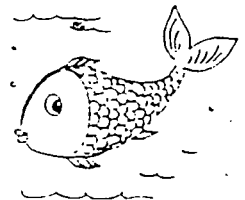
a door



a window

3. Számok 1—10

A SONG: One, two, three, four, five,
 Once I caught a fish alive.
 Six, seven, eight, nine, ten,
 Then I let it go again.



How many boys and girls are there in your classroom?
 There are boys and girls in our classroom.
 How many windows are there in the classroom?
 There are windows in the classroom.
 How many pens and pencils are there in your pencil-case?
 There are pens and pencils in my pencil-case.
 How many books and exercise-books are there in your bag?
 There are books and exercise-books in my bag.

4. *Irányok, tárgyak helye*

IN, ON, AT

..... the classroom school
..... the table the desk
..... the pencil-case home

A RHYME: Jelly on a plate,
Jelly on a plate,
Wibble-wobble, wibble-wobble,
Jelly on a plate.

Paper on the floor,
Paper on the floor,
Pick it up! Pick it up!
Paper on the floor.

Where is the jelly?

Where is the paper?

Where is your book?

Where is your pen?

Where are you?

5. *A színek*



black



white



grey



red



yellow



orange



blue



green



brown



pink



violet

Black and white make

Red and yellow make

Blue and yellow make

Red and blue make

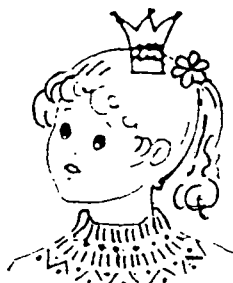
Red and white make

A SONG: Lavender's blue, tilly-tilly

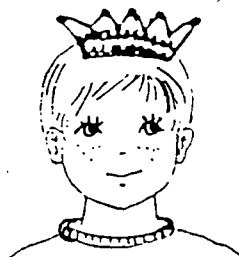
Lavender's green,
 When I am king, tilly-tilly,
 You will be queen.

Lilies are white, tilly-tilly,
 Rosemary's green,
 When you are king, tilly-tilly,
 I will be quenn.

Roses are red, tilly-tilly,
 Lavender's blue,
 If you love me, tilly-tilly,
 I will love you.



a quenn

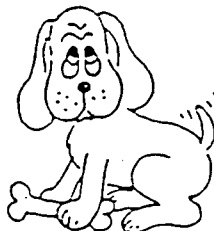


a king

7. *Az állatok*



a cat



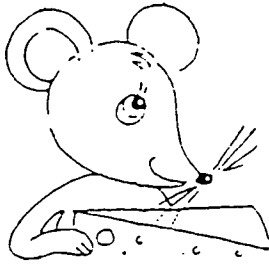
a dog



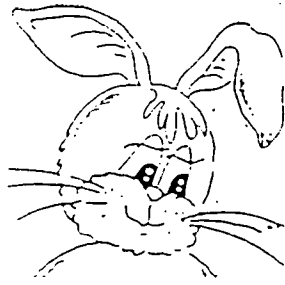
a bear



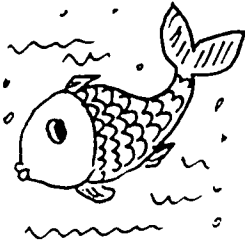
a bird



a mouse



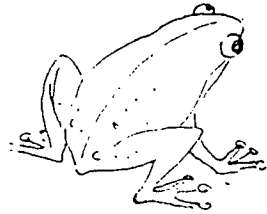
a rabbit



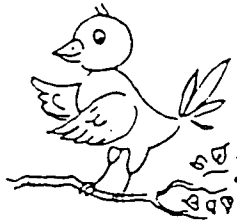
a fish



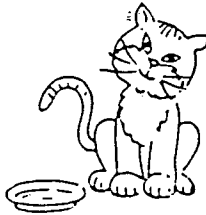
a fox



a frog



The bear is white,
The bird is blue,
The dog is black,
And the cat is too.



What colour is the bear?

.....

What colour is the bird?

.....

What colour is the dog?

.....

What colour is the cat?

.....

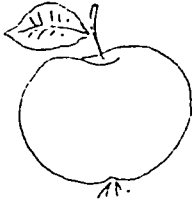
What colour is the fish?

What colour is the frog?

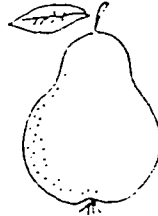
What colour is the rabbit?

What colour is the mouse?

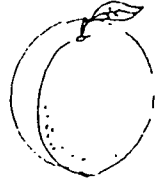
8. *A gyümölcsök*



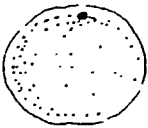
an apple



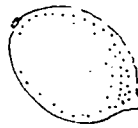
a pear



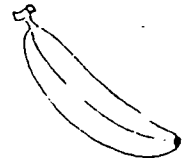
a peach



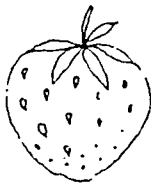
an orange



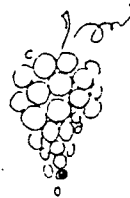
a lemon



a banana



a strawberry



grapes



plums

Do you like apples?

Do you like pears?

Do you like plums?

Do you like bananas?

Do you like oranges?

ANSWER THE QUESTIONS!

Is the apple red?

Is the pear yellow?

Is the plum black?

What colour is the lemon?

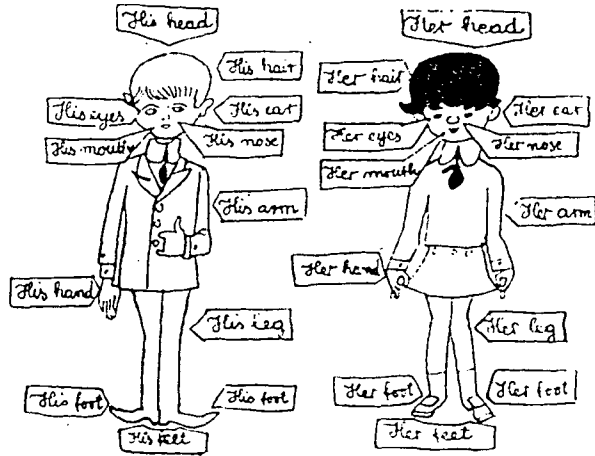
MAKE SENTENCES!

yellow, bananas, are
 love, pears, I
 oranges, you, like, do
 don't, apples, like, I

MAKE PAIRS!

apple	blue
orange	yellow
plum	red
banana	orange

9. A testrészek



A RHYME: I've got ten little fingers,
 I've got ten little toes,
 I've got two ears,
 I've got two eyes,
 And just one little nose.

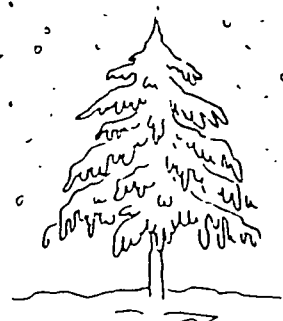
Two little eyes to look around,
 Two little ears to hear each sound,
 One little nose to smell what's sweet,
 One little mouth that likes to eat.

How many ears have you got?
 How many eyes have you got?
 How many fingers have you got?
 How many toes have you got?

10. *A karácsony*



Father-Christmas



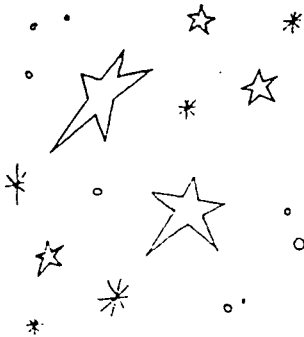
christmas tree

A SONG:



Jingle bells, jingle bells,
Jingle all the way,
Oh, what fun it is to ride
In a one-horse open sleigh.
Jingle bells, jingle bells,
Jingle all the way,
Oh, what fun it is to ride
In a one-horse open sleigh.

A SONG:



Twinkle-twinkle little star,
How I wonder what you are!
Up above the world so high,
Like a diamond in the sky.
Twinkle-twinkle little star,
How I wonder what you are!

A SONG: Star's shining, number-number one,
Number two, number three,
Good Lord! Bye-bye!
Bye-bye! Bye-bye!
Good Lord! Bye-bye!

Star's shining, number-number four,
Number five, number six,
Good Lord! Bye-bye!
Bye-bye! Bye-bye!
Good Lord! Bye-bye!

Star's shining, number-number seven,
Number eight, number nine,
Good Lord! Bye-bye!
Bye-bye! Bye-bye!
Good Lord! Bye-bye!

A szavak megtanításának igen fontos szabályai vannak. Egy tanítási órán 5—6 szónál többet ne tervezzünk, mert nem lesz elegendő idő a gyakorlásra.

Fontos a szemléltetés módja is. Sohase mondjuk meg a szavak magyar jelentését. Hagyjuk, hogy a gyerekek találják ki azt. Az osztályban található tárgyak, tanszerek lehetővé teszik a szemléltetést, ezenkívül a gyerekek számára készíthetünk rajzokat, vihetünk be bábokat is.

Fontos a szótanítás menete is. Ennek lépései a következők:

1. Az új szó bemutatása mondatban (csak egy új szó szerepeljen benne).
2. Az új szó kiemelése a mondatból, bemutatása.
3. Az új szó jelentésének feltárása (szemantizáció).
4. Hangoztatás (tanári, közös, egyéni, közös).
5. A szó visszahelyezése a mondatba.
6. Hangoztatás (tanár, közösen, egyéni, közös).
7. Rögzítés, megszilárdítás. Kérdés-felelet.
8. Korábban tanult szavakkal való összekapcsolása.
9. Gyakorlás.

A második félévben Nikolov Marianne angol nyelvű meséskönyveit használtam fel további munkám során. Itt szintén visszatértek az állatok, színek, gyümölcsök nevei. Így egész évben meg volt a lehetőség a folyamatos ismétlésre, gyakorlásra. Az év végi felmérés során igen jó eredmények születtek. A gyerekek 90%-a aktívan használni tudta az év során tanult szavakat.

Munkafüzetemet az érdeklődőknek szívesen rendelkezésre bocsátom.

FELHASZNÁLT IRODALOM

1. Az orosz nyelv oktatásának metodikája. Szerkesztette: Banó István és Kosaras István. Tankönyvkiadó, Budapest, 1972.
2. Szakosított tantervű általános iskola. Angol 3—4. Dr. Botos Tiborné, Horváth József és Dr. Világi Gyuláné. Tankönyvkiadó, Budapest.
3. Szakosított tantervű általános iskola. Medgyes Péter: Angol nyelvkönyv 3. o. Tankönyvkiadó, Budapest, 1990.
4. Medgyes Péter: Tanári kézikönyv a szakosított tantervű általános iskolák számára 3. o.

CZINE GUSZTÁVNÉ

Mátészalka

Tanmenetjavaslat az 5—8. osztályos technika tanításához „B” változat

Az 1990/91-es tanévtől iskolánk áttért az egyhetes órarendre. Ebből következik, hogy a technika tantárgy óraszámai megváltoztak. 5. osztály: 74 óra, 6. osztály: 74 óra, 7. osztály: 37 óra és 8. osztály: 55 óra.

A tanmenet készítésénél figyelembe vettem a „Nemzeti Alaptanterv” javaslatát is. A kor követelményének eleget téve a Háztartási ismeretek és gyakorlati részt kibővítettem.

5. OSZTÁLY

ÓRA	TANANYAG	MUNKADARAB
	1. Őszi mezőgazdasági ismeretek 12 óra.	
1—2.	Gyakorlókert rendje. Nyári munka értékelése.	
3—4.	Betakarítási módok. Ősszel érő zöldségfélék betakarítása.	Gyakorlókerteri munka. Gyak. kert talaja.
5—6.	Talajtani alapismeretek. Talajminta vizsgálata.	Iskolai, gyak. kert; szobai dísznövény átültetése.
7—8.	Szobai dísznövények ápolása, gondozása, átültetése.	Gyak. kertben. Gyak. kertben.
9—10.	Komposzttrágya készítése, felhasználása.	
11—12.	Összefoglalás. A tanultak alkalmazása.	
	2. Műszaki ismeretek: 28 óra	
	I. A közlekedés technikája: 10 óra	
1—2.	Csuszkatól a kocsik megjelenéséig. Rajzolási gyakorlat.	Kocsimodell előkészítése. Kocsimodell elkészítése.
3—4.	Kocsimodell elkészítése. (Fonalfűrész megismerése.)	Fényő, rétegelt lemez ismerete.
5—6.	Anyagvizsgálat.	Vitorlás elkészítése. Motorshajó készítése. (Motorház)
7—8.	Közlekedés a vízen.	
9—10.	Gőzgép születése.	
	II. Belső égésű motorok: 6 óra	
1—2.	Az autó és a motorkerékpár. Hidak, alul- és feljűjárók.	Hídmodell előkészítése. Hídmodell.
3—6.	Hídmodell készítése.	
	III. A közlekedés biztonsága: 6 óra	
1—2.	Barátkozás az elektromossággal.	Alapismeretek.
3—4.	Biztosítóberendezések.	Sorompómodell; Pillanatkapcsoló.
5—6.	Elektromos fényjelző készítése.	
	IV. A levegő megbódítása: 6 óra	
1—2.	Az ember megtanult repülni. Repülőmodell készítése.	Repülőmodell.
3—4.	Anyag- és gyártásismeret.	
5—6.	Műszaki ismeretek összefoglalása.	
	3. Háztartástechnikai ismeretek: 22 óra.	
1—2.	Hogyan készül a textil? Kötés — hurkolás. Lakástextiliák.	Textilgyűjtés, táblázat készítése.
3—4.	Öltözködés. Egyéni ruhatár. Tisztítás, karbantartás, vasalás.	Egyéni ruhatáram összeállítás.
5—6.	Szövény.	Babaszőnyeg.
7—8.	Kézi varrás alapismeret: elő- és szegőöltés.	Pénztárca.
9—10.	Kézi varrás alapismeret: száröltés, keresztiszegő ölt.	Pénztárca.
11—12.	Kézi varrás alapismeret: láncöltés	Pénztárca.
13—14.	Munkadarab befejezése, összeállítása.	Pénztárca.
15—16.	Kézi sikkötés: szemek felszedése.	Babasal készítése.
17—18.	Sima szemek leszedése.	Babasal készítése.
19—20.	Fordított szemek leszedése, sima és fordított.	Babasal készítése.
21—22.	Babasal kötés, befejezése.	Babasal készítése.
	4. Tavasz mezőgazdasági ismeretek: 12 óra	
1—2.	Vetőmag tulajdonságai.	Kísérletezés.
3—4.	Talajelőkészítés vetéshez.	Ágyások előkészítése a gyak. kertben.
5—6.	Vetési módok.	Gyak. kertben.
7—10.	Növényápolás.	Gyak. kertben.
11—12.	Mg. ismeretek összefoglalása.	

6. OSZTÁLY

ÓRA	TANANYAG	MUNKADARAB
	1. Őszi mezőgazdasági ismeretek: 12 óra	
1—2.	Balesetvédelem. Nyári munka értékelésc. Feladatunk e tanévben.	Gyakorlatok és munkafeladatok elvégzése a gyakorló kertben.
3—4.	Talajtani ismeretek és gyakorlatok.	
5—6.	Tápanyag-visszapótlás.	
7—8.	Talajművelési ismeretek és gyakorlatok.	
9—10.	Betakarítási és tárolási ismeretek és gyakorlatok. Tárolási műveletek.	
11—12.	Tanultak összefoglalása.	
	2. Műszaki ismeretek és gyakorlatok: 28 óra	
	I. A fa és megmunkálása: 10 óra	
1—2.	A fa útja az erdtől a fatelepig. A fa belső szerkezete és tulajdonságai. Elgondolásról a kész tárgyig.	Műszaki ism. gyak.: doboz rajza. Doboz. Doboz.
3—6.	Méretezés, darabolás, felületkezelés.	
7—8.	Szerelés — Facsavar alkalmazása.	
9—10.	Összefoglalás.	
	II. Műanyag és megmunkálása: 6 óra	
1—2.	Műanyag a környezetünkben, oldáspróba.	Asztali tolltartó.
3—5.	Műanyag kézi megmunkálása, hasznos tárgyak, ajándék készítése.	
6.	Összefoglalás.	
	III. Gépek mindenütt: 6 óra	
1—2.	Hogyan születnek a gépek? Jellemzői.	Közlőművek szerelése.
3—5.	Mozgástovábbítás: dörzshajtással, szíj és szalag, fogaskerék-hajtással.	
6.	Összefoglalás.	
	IV. Utasítást közvetítő áramkörök: 6 óra	
1—2.	Amit az elektromosságról tanultunk. ÉS kapcsolás.	Szerelőkészlet használata.
3—4.	VAGY kapcsolás. Összefoglalás.	
5—6.	Műszaki ismeretek összefoglalása.	
	3. Háztartási ismeretek és gyakorlatok: 22 óra	
1—2.	A bútor az ember szolgálatában, karbantartása.	Lakástervezés. Könyvjelző készítése. Babaruha — sál — mellény. Egyszerű csillagmotívum.
3—4.	Az én lakásom.	
5—8.	Kézi varrás: díszítő öltések alkalmazása.	
9—12.	Kézi sikkötés: egyszerű minta készítése.	
13—18.	A horgolás alapműveletei.	
19—20.	A konyha.	
21—22.	Korszerű táplálkozás.	Vendégváró szendvics.
	4. Tavaszi mezőgazdasági ismeretek és gyak.: 12 óra	
1—2.	Növények életfeltételei.	Gyakorlatok és munkafeladatok elvégzése a gyakorló kertben.
3—4.	Növények tápanyagszükséglete. A víz szerepe. Az időjárás hatása.	
5—6.	Zöldésgnövények és dísznövények szaporítása.	
7—8.	Díszcserjék és gyümölcsstermő cserjék szaporítása. Növényápolás.	
9—10.	Növényvédelem. Védekezési módok. Öntözés. Dísznövények gondozása.	
11—12.	A tanultak összefoglalása.	

7. OSZTÁLY

ÓRA	TANANYAG	MUNKADARAB
	1. <i>Őszi mezőgazdasági ism. és gyak.:</i> 5 óra	
1.	Nyári munka értékelése. Balesetvédelem.	
	Gyümölcsfélék betakarítása.	
2.	Fás növények szaporítása szemzéssel.	
	Fás növények telepítése.	
3.	Talaj alkotórészei, kémhatása.	
4.	Tápanyag-visszapótlás.	
5.	Összefoglalás.	
	2. <i>Műszaki ismeretek és gyak.:</i> 10 óra	
	I. <i>Gépek a környezetünkben:</i> 4 óra	
1.	A gépek rendeltetése. Gépek anyaga az acél.	
2.	Fémek megmunkálása. Tolómérő megismerése.	Tolómérő alkalmazása, használata.
3—4.	Alakítás forgácsolással, menetmetszés, fúrás.	Jelzőtábla. Metszeti ábrázolás.
	II. <i>Gépek szerkezete:</i> 4 óra	
1.	Térhatárolók — Kötések. Csavarok ábrázolása.	
2.	Csapágyazás. — Tengelykapcsolók.	
3.	Mechanikai transzformátorok.	
	Mechanizmusok.	
4.	Egyéb feladatokat ellátó szerkezeti részek.	Kerékpár — varrógép megismerése.
	III. <i>Belső égésű motorral működő gépek:</i> 2 óra	
1.	Belső égésű motorok. Motorkerékpár működése.	
2.	Műszaki ismeretek összefoglalása.	
	3. <i>Háztartási ismeretek és gyakorlatok:</i> 17 óra	
1.	A konyha mint rendszer. Gépek a konyhában.	
2—5.	Gyümölcsfélék tartósítása.	Befőzés. (Káposztasavanyítás)
6—7.	Kulturált étkezés.	Terítés — kellékei, díszítés.
8—9.	Ételek készítése. Levesek — levesbetétek.	Tésztagyúrás — nyújtás.
10—11.	Korszerű táplálkozás: napi kalóriaszükséglet.	Félkész étel felhasználása.
12.	Mértékvetel általános és egyéni méretre.	
13.	Szabásrajz készítése ált. és egyéni méretre.	
14—17.	Kötény szabása, megvarrása.	Varrógép használata.
	4. <i>Tavaszi mezőgazdasági ism. és gyak.:</i> 5 óra	
1.	Gyümölcsfák és díszfák szaporítása.	
2.	Fás növények gondozása.	
3.	A kemizálás jelentősége. Zárt rendszerű termelés.	
4.	Környezetvédelem.	
5.	A tanultak összefoglalása.	

8. OSZTÁLY

ÓRA	TANANYAG	MUNKADARAB
1—2.	1. <i>Őszi mezőgazdasági ism. és gyak.:</i> 10 óra	
	Nyári munka értékelése. Balesetvédelem. Feladatunk.	
3—4.	Kerttervezés, kertépítés. Virágosítás. Környezetünk alakítása.	Az én kertem (tervezés).
5—6.	Hajtatásos termesztés.	
7—8.	Hajtatási módok.	Gyak. kertben.
9—10.	Összefoglalás.	
	2. <i>Műszaki ismeretek és gyak.:</i> 19 óra	
	I. <i>Az erőműtől a fogyasztóig:</i> 4 óra	

ÓRA	TANANYAG	MUNKADARAB
1—2.	A villamos energia termelése, szállítása, veszélyei. Villamos vezetékek.	Szerelőkészlet használata.
3—4.	Lámpa és csengőkapcsolás.	
	II. <i>Önműködő rendszerek:</i> 2 óra	
1—2.	Automatizálás a termelésben. Vezérlés. Szabályozás.	
	III. <i>A számítógép:</i> 6 óra	
1—2.	A számítógép története, felépítése és működése.	
3—4.	Párbeszéd a számítógéppel.	
5—6.	Számítógép az iskolában, a termelésirányításban.	
	IV. <i>Audiovizuális eszközök:</i> 2 óra	
1—2.	Hang- és képtechika. Távközlés. Videotechnika.	
	V. <i>A lakás fűtése és vízellátása:</i> 2 óra	
1—2.	A lakás fűtése, vízvezeték hálózata, szerelvényei.	
	VI. <i>Villamos készülékek otthonunkban:</i> 3 óra	
1—2.	Villamos hőkészülékek, motorok, lakáskarbantartó gépek használata.	
3.	Műszaki ismeretek összefoglalása.	
	3. <i>Háztartási ismeretek és gyak.:</i> 18 óra	
1.	Domatika. Család és a háztartás.	Háztartási könyv vezetése.
2.	Pénzgazdálkodás a családban.	
3.	Munkamegosztás, munkaszervezés.	Általános és egyéni méretre. Ált. és egyéni méretre.
4.	Mértékvetel: egyenes szoknya.	
5—6.	Szabásrajz készítése.	Varrógép használata.
7—8.	Sima szoknya szabása.	
9—14.	Egyenes szoknya varrása.	Beszövés, foltozás.
15.	Ruházat gondozása	
16.	Ruhaneműk javítása.	
17.	Lakás gondozása.	
18.	Betegápolás — gondozás.	
	4. <i>Tavaszi mezőgazdasági ism.:</i> 8 óra	
1—2.	Hajtatásos termesztés — hajtatóberendezések.	Gyak. kertben.
3—4.	Fűtés — hőgazdálkodás.	
5—6.	Növényápolás. Betakarítás, piaci előkészítés.	
7—8.	Hajtatásos termesztés gazdaságossága. Összefoglalás.	

Az elmúlt esztendőben már kísérletként használtam a tanmenetjavaslatot. Külön leány és fiú technika csoport működött. Többéves tapasztalatomat megerősítette az a tény, hogy a leányok szívesebben foglalkoznak a háztartási, főzési ismeretekkel.

A tanmenetet úgy készítettem, hogy tartalmazza a mezőgazdasági, műszaki és háztartási ismereteket.

FELHASZNÁLT IRODALOM

1. Az általános iskola nevelés- és oktatásterve: Technika 5—8. osztály.
2. Általános iskola: Technika munkatankönyv 5—8. osztály. Tankönyvkiadó, Budapest, 1990.
3. Nemzeti Alaptanterv. Budapest. 1991.
4. Textilipari anyagok előállítása és feldolgozása. Tankönyvkiadó, Budapest, 1975.
5. Lakáskultúra és gyermekgondozás. Tankönyvkiadó, Budapest, 1976.
6. Élelmiszeripari alapismeretek és konyhatechnológiai gyakorlatok. Tankönyvkiadó, Budapest, 1975.
7. Háztartási ismeretek és gyakorlatok. Tankönyvkiadó 1966.

Az olvasásfejlesztő irodalomtanítás követelményrendszere

Az *olvasásfejlesztő irodalomtanítás* program tervezésekor az értékelésről vallott fel-fogásunk kialakításában meghatározó szerepet játszottak CSAPÓ BENŐ kutatásai, valamint a teszteléssel kapcsolatban kifejtett gondolatai: „Az értékelés a pedagógiai folyamatok egyik alapszakasza, a visszacsatolás funkcióját látja el. (...)” (1)

A *tanulók* könyv-, könyvtárhasználatra épülő igényességének folyamatos *fejlesztése az önálló feladatmegoldáson és az olvasással összefüggő tevékenységük* permanens: állandó, folyamatos, tartós, vagyis *rendszeres értékelésén át vezet*. Nemcsak a gyermekeket, hanem szüleiket és a nevelőket (az olvasásfejlesztő folyamat tervezőit és irányítóit) is tájékoztatjuk az elemzés-értékelés alkalmával arról, hogy a művelődési anyag elsajátításában, továbbá a készségek, képességek fejlődésében hol tartanak az egyes tanulók, illetőleg közösségeik.

Az olvasás szokás alakulásáról, az irodalmi műveltség szintjeiről visszajelzéseket kell kapnunk, hiszen világosan kell látnunk a gyermekek aktuális fejlettségét, olvasottságát. Ezek az információk motiváló tényezők lehetnek a tanulók számára (is). Az olvasásfejlesztő irodalomtanítás pedagógiai folyamatainak tervezése során is szükség van a diákokról (olvasókról) gyűjtött információkra, hiszen nemcsak mennyiségükben, hanem minőségükben s főképp tendenciájukban: *hírértékűek*.

Az olvasásfejlesztést segítő, felmérő és értékelő tevékenységünket a *tárgyilagosság*, a *megbízhatóság* és az *érvényesség* kritériumainak kell jellemeznie! Ezekkel az elvárásokkal szembesítettük a feltevéseinkben kialakított, majd a gyakorlatban megmértett követelménykereteket.

A GYERMEK aktuális fejlettségének megfelelően

1. *olvasson némán* — adott idő alatt, pl.: percenként — előírt mennyiségű szótagot;
2. *olvasson hangosan* — előzetes felkészülés után — meghatározott követelmények szerint;
3. *tolmácsoljon* verses, valamint prózai műveket, illetőleg részleteket megbeszélte és/vagy önállóan választott szempontok alapján;
4. *tekintsen át* rövidebb-hosszabb szövegrészleteket egységben:
 - 4.1. az események mentén;
 - 4.2. a lényeges információk, pl.:
 - szereplők, jellemek,
 - helyszínek,
 - időpontok stb. felismerésével, értelmezésével;
 - 4.3. ismerje fel a nyelvi, stilisztikai, poétikai kifejezési módokat, eszközöket, valamint funkciójukat;
 - 4.4. fejtse ki az író, a költő műbe foglalt üzenetéről saját állásfoglalását;

5. *végezze el* a megértést igazoló utasításokat és feladatokat:

5.1. közvetlen segítséggel;

5.2. közvetett irányítással;

5.3. önállóan;

6. *szerezze meg* véleményét, értékítéletét az olvasottakról rövidebb-hosszabb szövegűben!

Akár rövidebb, akár hosszabb szövegműveket — feleleteket stb. — konstruálnak is növendékeink az olvasottakról szóló beszámolásuk alkalmával, mindenképpen tisztában kell lenniük a bekezdésnyi szövegművek értékével, fontosságával, szerepével, tudniillik: „... A bekezdésnyi szövegmű, vagyis a szövegmű értékű bekezdés a szövegten »egyszerű mondat«-a: rövid terjedelme ellenére is befejezett, egész közlés — miként teljes értékű mondat az egyszerű mondat is; továbbá egyaránt vizsgálható benne az egész és a rész. (...)” — írja BÉKÉSI IMRE a szövegegyeségről, amelynek szöveg-szerkesztéstanításunkban is sarkalatos kérdéssé kell lenni. (2)

A „kimenetszabályozott” olvasásfejlesztő irodalomtanításban természetesen több lehetőséget, nagyobb megvalósítási esélyt kapnak a gyermekek a tanórán és az iskolán kívül szerzett könyv-, könyvtárhasználati ismereteknek: tanult szabályozási rendszereknek (3)

az olvasmányfeldolgozó,

a szövegértelmező,

a szépirodalmi alkotást interpretáló

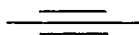
művelési készségek, általános képességek, tudásfunkciók kivitelezésében, begyakorlottsági szintjük erősítésében és fejlesztésében. (4)

Összefoglalva:

olvasson a gyermek, arról adjon számot, a pedagógusa értékelje a konkrét teljesítményt tárgyilagosan, megbízhatóan, legfőképpen fejlesztően úgy, hogy egyre bátrabban szóljon a gyermek irodalmi olvasatairól, egyre igényesebb bekezdésnyi szövegművekben. Az értékelés alkalmával az irodalomtanár tanúsítson türelmet a gyermek olvasmányélményei iránt még akkor is, ha az észlelésbeli eltérés nyilvánvaló!

IRODALOMJEGYZÉK

1. *Csapó Benő*: A tanulói teljesítmények értékelésének méréses módszerei. Művelődési Minisztérium Vezetőképző és Továbbképző Intézete, Budapest; Veszprém Megyei Pedagógiai Intézet, Veszprém, 1987/88.
2. *Békési Imre*: Szövegszerkezeti alapvizsgálatok. Budapest, Akadémiai Kiadó, 1982.
3. *Nagy József*: A tudástechnológia elméleti alapjai. Veszprém, Országos Oktatástechnikai Központ, 1985.
4. *H. Tóth István*: Olvasásfejlesztő irodalomtanítás (doktori értekezés). Szeged, 1988.



Játékos elemek a földrajzi ismeretek bővítésében

A szellemi képesség, az ügyesség bizonyítása, összemérése minden életkorban az emberi mivoltunk egyik legjellemzőbb vonásai közé tartozik. Hatványozottabban vonatkozik mindez az ifjúságra, az iskolás gyermekekre. A szenvedélyes viták, versengések nemcsak a felhalmozott erő, hanem a szüntelen összehasonlítás, a nagyobb, a kiemelkedőbb teljesítményre való képesség bizonyítása is. A ki tud többet, ki tudja jobban kihívó megnyilvánulások ezért minden esetben erőfeszítést, nagyfokú küzdelmet ígérnek gyermekeinknek.

Földrajzóráimon alkalomadtán hasznosan alkalmaztam az olyan jellegű vetélkedőket, melyek rejtvényfejtés vagy más feladatok megoldása során mozgatták meg a tanulók fantáziáját. Mindig szívesen játszottak az óra erre szánt néhány percében. Izgalommal tele törekedtek a helyes megfejtésre, a feladat elvégzésére. A játék során fejlődött szelektáló és kombinációs képességük.

A keresztrejtvény megfejtése után a földrajzi hely öt, meghatározó jellemző felsorolása is feladatuk volt még.

A következő két rejtvényt Amerika megismerése, jelentősebb országainak tanulmányozása folyamán kapták a tanulók feladatként.

1.																				
2.																				
3.																				
4.																				
5.																				
6.																				
	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.	13.	14.						

Vizszintes

1. Ezen a folyón ismertük meg a Nagy-Kanyont (1. betű kiejt. sz.).
2. A leghosszabb földrész (É—D-i kiterjedés).
3. Régi röghegység Ausztrália keleti részén.
4. A legmelegebb földrész.
5. A Föld legkorábban megszilárdult kéregdarabja (visszafelé).
6. A legszárabb földrész.

Kettős feladat várt a tanulókra az alábbi rejtvényben is. A megfejtés után a felismert város földrajzi helyét is meg kellett határozniuk a fókálózat segítségével.

1.													
2.													
3.													
4.													
5.													
6.													

Vizsgálat

1. Az USA pénzneme.
2. Róla kapta a most tanult földrész a nevét.
3. Félziget É-Amerika ÉK-i részén.
4. Ezen a folyón van a Nagy-Kanyon.
5. Az USA-hoz tartozó állam Kanadától ÉNY-ra.
6. Az óceáni éghajlat csapadékmennyisége jellemező.

A néhány perces lázas munka után a megoldást egy-egy tanuló ismerteti. A helyén mindenki ellenőrzi saját munkáját egy ilyen feladatokra szánt füzetben. A fóliánál beszélő gyermek beszédkészsége fejlődik, számot ad földrajzi ismereteiről, tájékozottságáról. A megfejtés arányában mindenki tevékenysége minősítést kap, mely adalék egy később összeállt osztályzathoz.

Szívesen készíték többször hasonló feladatokat, mert látom, hogy a gyermekek kedvvel csinálják. Nem sajnállok rá pár percet az órából azért sem, mert úgy érzem: lehetőséget, alkalmat kapnak a tanulók így is az ismeretek önálló megszerzésére, az ismeretek felhasználásának gyakorlására.

KÓTAI LÁSZLÓNÉ

Beled

Osztálygyűlésórák az 1—2. osztályban

Az első osztályosok beilleszkedése, az első hosszútávú közösség megalapozása mindjárt az év elején, de később is sok problémát vet fel. Ezeket jó lett volna mindig megbeszélni, lezárni. Ha megtettük, az valamilyen óra rovására történt. Kérésünkre a megyei szakfelügyelőnk, Kiss Ernő öt évvel ezelőtt kísérleti jelleggel engedélyezte, hogy az 1—2. osztályban ciklusonként 1—1 osztálygyűlésórát tartsunk. Először csak az adódó aktuális nevelési problémák megbeszélésére fordítottuk a kapott időt. A gyakorlat során azonban kiderült, hogy több is belefér. Élve a nevelői szabadsággal, ki-ki azt tette munkatervébe, amit szíve szerint fontosnak tartott. Így kerülhetett sor saját elképzelésem megvalósítására is.

Fő témáim a következők voltak:

1. *Jeles napok és azokhoz fűződő népszokások*

Napjainkban világossá vált mindenki előtt, hogy a biblia, a vallástörténet ismerete a műveltség része. Erkölcsi normái pedig az emberiség megmaradásának törvényei. Ha Európához akarunk tartozni, meg kell ismertetnünk a felnövekvő nemzedékkel. Mindenkinék szíve joga azt hinni, amit akar, amit jónak tart, de az ilyen irányú ismeretnyújtás is kötelesség.

Meggyőződésem tehát karácsony — húsvét — pünkösd igazi tartalmát meg kell ismertetnünk elemi szinten gyermekeinkkel. Hozzá tartozik napjainkhoz, kapcsolódik családi ünnepeinkhez. Ha pedig a hozzáfűződő gyönyörű népszokásokat hagyjuk feledésbe merülni, vétünk magyarságtudatunk és hagyománytisztletünk ellen. Ki mentse meg, ki gyakoroltassa a még szépre-jóra oly annyira fogékony lelkekkel őseink kincsét, ha nem a tanító?

Az 1—2. osztály vonatkozásában a következő jeles napokat tartottam beilleszthetőnek a tanév naptári rendjébe. (Természetesen válogatva, illetve spirálisan bővítve a 2. osztályban)

szept. 8. Kiszasszony napja

- Szűz Mária születésnapja
- a beledi búcsú napja
- régen csak búcsú után kezdődött a tanítás

szept. 29. Szent Mihály napja

- az állatok behajtása, elszámolás a pásztorokkal

nov. 1. Halottak napja

- emlékezés volt szeretteinkre

Itt csak megbeszélés formájában esik szó, hogy a templomban, illetve a temetőben hogyan viselkedjünk. Fontosnak találom a még ki nem alakult szokások alakíthatóságát, mivel erről sok esetben szüleitől sincs modelljük.

dec. 6. Mikulás

- Szent Miklós több, mint 1500 éve élt a kisázsiai Myrában. Sok jót cselekedett a legenda szerint a szegényekkel. Legismertebb a bedobott pénzes zacskó a szegény özvegyasszony házának ablakán. Így alakult az ajándékozás népszokása.
- Az órán verset, jelenetet tanulnak, ajándékot készítenek.

dec. 13. Luca napja

- Legrövidebb nappal, leghosszabb éjszaka. Északi népeknek jeles napja. Egyáltalán nincs fény. A fényt a család nőtagjai, a Lucák jelentik (lux = fény). Nálunk a népszokás szerint a legboszorkányosabb éjszaka. Védekezni kell a rontások ellen. Alakoskodó Lucák járnak Horvátkimlén. Övták a rontástól az állatokat, a kigyerekeket. Legismertebb a fiúk szalmás lucázása. Kűszöbre térdelve, egy marék szalmát szórva, rigmust mondtak korán reggel.
- Az osztálygyűlésórán megtanultuk a verset, majd a 3 legügyesebb fiú ment a faluba lucázni. Nagy tetszést arattak.

Advent

- előkészület karácsonyra
- Tevékenységgel: adventi koszorú készítése, búzacsfíratás

Karácsony

- Jézus születésének ünnepe.
- Népszokások: mondikálás, kántálás, köszöntés, betlehemezés.
- Mi a 2. osztályos olvasókönyv szerinti betlehemes játékot tanultuk be több megosztásban, kicsit kibővítve angyalokkal, hogy a lányoknak is jusson szerep. Ezt a játékot is kivittük a faluba. „Ajándékot adni is öröm” — elve a gyakorlatban. Az osztály karácsonyfáját közösen elvittük egy igen szegény néninek.

Január 6.

- Háromkirályok látogatása a kis Jézusnál
- vízkereszt másnéven, mert vízszentelés van ilyenkor a templomban.
- Az órán beszélgetés, felolvasás a Gyermekbibliából, majd verset, zenét hallgatunk. Az olvasó fűzetbe lerajzolják a három királyt, a „csillagjárást”.
- Zenehallgatás: József A.: Betlehemi királyok.
- Balázsolás — Szent Balázs védelme a torokgyík ellen.

február 3.

- Aprószentek, népi korbácsolás — Nem vallásos eredetű Dunaremetén élő népszokás. Szerencsekívánó varázslás.

Farsang

- Vigóságok ideje.
- Pusztasomorjai népszokás a farsang — Húshagyó kedd bolondja: két bolondos legény beöltözik, kipingálják az arcukat — egyik fiú, másik lány. Suhancok, gyerekek kísérik őket, betérnek minden fánkot sütő lányos házba, majd a kocsmába folytatják a mulatságot.
- Mai utóda a karnevál, álarcosbál. Az órán csárdást tanulunk, és jelmezt tervezünk.

Nagyböjt

— 40 nap Jézus szenvedésére és kereszthalálára emlékezünk.

Nagysütőtörök

— „A harangok Rómába mentek” népszokása.

Nagypéntek

— Kereplővel „harangoznak”. Bemutatás, felolvasás.

Húsvét

— A keresztények legnagyobb ünnepe. Jézus feltámadása.
Hozzákapcsolódó népszokások: tojásfestés, rábaközi pereckészítés, locsolás, tojásba, perecbe dobás, a tojással csijápolás a réten.
Az órán felolvasás, tojást festünk, a játékokat elmondjuk, eljátsszuk.

március 20.

— Bevonulás katonának.
A beledi legénybúcsú. Erre azért térek ki, mert községünkben a kevés népszokás közül ez élt legtovább. Akiktől gyűjtöttük — idős emberek — még maguk is ártétké, így is mondták el, hogyan búcsúztak előző este a társaiktól és a lányoktól.

április 24.

— Szent György napja.
Az állatok kihajtása. A régi szépszokás szerint az asszony az istálló küszöbére tette a kötényét, hogy azon lépdeljenek át az állatok. Véde őket a rontás ellen.

Pünkösöd

— 50. nap húsvét után, a Szentlélek eljövételének, megerősítésének ünnepe a keresztény kultúrkörben. Hozzákapcsolódó népszokások: pünkösdi királynéjárás, Vitnyéd—Pusztasomorja: királyválasztás kakasviadallal, rabkiváltó játék.
Az órán daltanulás és játéktanulás folyt. Majd feljegyezték és lerajzolták a pünkösödölést.

Beledi vásár.

— Havonta ismétlődő jeles nap nálunk. A gyerekek kedvelik. Ilyenkor mindig vehetnek iskolába jövet valami nyálánkságot. Kapcsolódó feladatok: gyűjtés az idősektől: Hol volt a régi vásár helye? Mi mindent árultak akkor? Mennyibe került egy cipő, kalap, szoknya stb.?

2. Közösségformálás. Az illem tanítása

A jeles napok szokásrendszeréhez szorosan illeszkedik az illem tanítása. A falu közösségében mindenki ismerte egymást, behálózták a személyes kapcsolatok. Az élet az egész közösség szeme előtt zajlott. A közvélemény mindenki viselkedését számon tartotta, és megvoltak annak a szabályai, ki kinek a viselkedésébe szólhat bele. A *beleszólás*hoz már közelebbi családi kapcsolat kellett, de *megszólni* mindenkit lehetett. A falu szemében legtöbbit az jelentette, ki hogyan alkalmazkodik a közösség íratlan szabályaihoz, ki hogyan tölti be a hagyomány által kijelölt szerepét. Az *illendő viselkedésre* nagyon ügyeltek. (pl. a táncbeli helytelen viselkedéskor „kitáncoltatták” a lányt). A jeles napok szokásainak íratlan törvényeit is illett betartani. Mégsem váltak arcnélkülivé a legények, lányok, külön-külön egyéniségek maradtak. Mi tehát a népszokás? Voltaképpen a kultúra hagyományozódásának spontán formája. Az a keret, melyben a nép ünnepe és hétköznapja lejátszódik. A közösségi magatartásmód, olyan cselekvésmód, melynek a közösség tagjai önként alávetik magukat, mert megfelel az élő kulturális hagyományoknak. Egyszerre illemtan, erkölcsi kódex, íratlan törvény, művészet, költészet, színjátás, mítosz és mágia. Eltűnése, eltörlése egyenlő lenne a nép, a nyelv eltűnésével.

Mint a társasjátéknak, úgy a társas együttlétnek, osztályközösségnek is megvannak a maga szabályai. Ha az egyén egyéniségét is meg akarja őrizni, s nem szeretne össze-

ütközésbe kerülni társaival, kénytelen alkalmazkodni, úgy mondjuk „viselkedni”. Különösen nehéz egyedüli gyerekeknek vagy a teljesen „énközpontú” családokból érkező tanulóknak. Az illem tanításának ezért van létjogosultsága.

Jellemzői ezeknek a normáknak:

- Az illemszabályok az emberi együttélés termékei. Az állandósult illemszabály a szokás.
- Kapcsolatban állnak az erkölcsi normákkal.
- Az illemszabályok egységesek.
- Az illemszabályok nem törvények. Megszegésükért nem jár büntetés, de megszegése maga után vonja a társadalom megvetését.
- Meghatározzák minden helyzetben a helyes viselkedést.
- Természeti csapások idején, baleset bekövetkeztekor érvényüket veszítik.

Helyzetek:

- Illemszabályok a beszédben.
- Illemszabályok az öltözködésben.
- Helyes viselkedés: iskolában, otthon, a napközi ebédlőjében, boltban, utcán, vendégségben, az osztálytársak szüleivel, illetve beteg, rokkant és gyengébb társakkal szemben.

Tanulása: szerepjátékokon keresztül történik.

3. Nemzeti ünnepünk

Nemzeti ünnepeink sorából az 1—2. osztályban csak március 15-ét vettem. Úgy gondolom, csak olyat szabad elemi szinten tanítani, amelynek időtállósága van.

*

Tervezésem két évre, az 1—2. osztályra szól. Ugyanazt a témát a második évben már ismételve, mélyebben, a tanulói gyűjtésekkel, hozzászólásokkal tárgyaltam. Az osztálygyűlés munkatervét év elején ismertetem az első szülői értekezleten. Megbeszéltem az otthoni gyakorlás módját, és egyúttal kérem a segítségüket a helyi népszokások gyűjtésében és felelevenítésében is.

A munkatervben időnként szabadon hagytam egy-egy órát az előre nem látható problémák, feladatok elvégzésére. Az aktuális kérdéseket az óra elején beszéljük meg. Az órához, ha szükséges, füzetet használunk feljegyzések, rajzok készítésére.

Tapasztalataimról csupán annyit: örülök, hogy megvalósíthattam, amit falusi nevelőként régen mindig óhajtottam. Fájlaltam, hogy nem beszélhettem ezekről a dolgokról a gyerekeknek. Sajnáltam, hogy a saját gyermekkoromat is megszépítő jeles napok s az azokhoz kapcsolódó népszokások egyre kopnak, illetve el is tűnnek. Pedig milyen széppé tudták tenni a szegény ember életét! Az előkészületek, a játékok lelkiileg és tevékenység útján juttatták el a gyerekeket az ünnepek felemelő boldog pillanatáig — a szenteste gyertyagyújtásáig, a feltámadás harangzúgásáig... Akik úgy gondolják, hogy a mai zaklatott, kényelmességre hajlamos nemzedék nem „harap” e témára, nagyon tévednek. A múlt szól hozzájuk. A „másság” vonzása az órán, a nemcsak a könyvből közvetített mondanivaló, mindez a felszabadultság érzését kelti. Emellett gyalulódnak és finomodnak is általa. Tudnak bocsánatot kérni és megbocsátani. Érzékenyebben reagálnak a szépre, jóra, az igazi szellemi értékek felfedezésére az egyébként nagyon is eleven gyerekek.

Ha csak néhány nevelő kap kedvet a fenti munkához, összeállításom már nem volt hiábavaló. Kívánom, hogy próbálják meg! Sok örömük lesz benne.

JEGYZETEK

1. Felhasznált irodalom a jeles napoknál:

Bihari Anna—Pócs Éva: Képes Magyar Néprajz
Dömötör Tekla: Magyar népszokások
Dömötör Tekla: Naptári ünnepek

Énekes népszokások:

Horváth Győző: Szülőfalunk Vica

Kósa Csaba: Esztendő, te vígságszerző
Esztergályos Jenő: Évkerülő
Szabó Attila: Jézus Krisztus élete és tanítása; Gyermekek Bibliája

2. Saját gyűjtés Pusztaomorjáról, édesapámtól:

Rabkiváltó játék pünkösdkor. Rigmusa: Rab vagyok, rab vagyok,
szabadulást várok.
Szabadulást nem adnak
Egypár fillért adjanak!

A játékhoz két fiú kell. Az egyik fiú lábán lánc, a másik fiú fogja a végét. Így mennek házról házra, pünkösd napján délben.

A régi idők emlékét idézi a játék. Rab társaik részére nagyünnepek táján váltságdíjat gyűjtöttek.

3. Az osztályközösség kialakítását, családiasságát célozza az anyák napján kívül a születésnapok (névnapok) megünneplése, amely abból áll, hogy az ünnepeltnek verset mondunk, meggyűjtjük a „tortán” (gyurmából van) a 7, illetve a 8 gyertyát. Az előzőleg gyűjtött apró ajándékokból választhat az illető. A gyerekek szeretik, számontartják, figyelmeztetnek, ha véletlenül elfelejtem.

4. Az illem tanításához felhasznált irodalom: Tanító, 1986. 4. számának Zsolnai József—Máté Magdolna: Az illem tanítása c. cikke.

5. Karácsonyi műsoros kazetta: Betlehemi királyok, Három királyok — feldolgozás.

ELŐFIZETŐINKHEZ

Abban a reményben, hogy változatlanul folyóiratunk olvasója marad, tisztelettel kérjük, hogy az 1992. évi előfizetési díjat (150 Ft) az alábbi számlára befizetni szíveskedjék: OTP körzeti fiókja, Szeged, Aradi vértanúk tere, 289-98008-666 sz. Jóváírandó a Módszertani Közlemények 393. számlájára.

Újabb előfizetéseket is köszönettel veszünk, mert ez létfontosságú számunkra, akárcsak az előfizetési díjak pontos és maradéktalan befizetése. Ezért kérjük iskolai igazgatóink, tanáraink ebbéli segítő támogatását. Köszönjük.

NANSZÁKNÉ DR. CSERFALVI ILONA
Debrecen

Karácsony Sándor pedagógiai nézetei

Karácsony Sándor egyike volt azoknak a nagyszerű embereknek, akik a múlt század utolsó negyedében láttak napvilágot. A „ferenczjózsefi boldog békeidő” esztendei ezek, amikor társadalmunk csak úgy ontotta a nagy tehetségeket, mint talán soha a történelem folyamán. Elég, ha Ady Endrére, Móricz Zsigmondra, Szabó Dezsőre, Németh Lászlóra gondolunk, de nem hagyhatjuk ki Bartókot és Kodályt, Gombocz Zoltánt, Fülöp Lajost és Karácsony Sándort sem, akik mind-mind a magyar szellemi élet aktuális szükségletein meginduló kultúrájukkal egész Európát megajándékozták. Ezek közül emeljük ki Karácsony Sándort, aki a többiekkel együtt észrevette azt, amit Ady úgy fejezett ki a maga szimbolikus nyelvén:

„Minden egész eltörött,
Minden láng csak részekben lobban,
Minden szerelem darabokban,
Minden egész eltörött.”

Azzal találja el a magyar élet hangulatát, amikor azt vette észre a csonka holdról, hogy valami nálunk szokatlan, s eljött annak az ideje, hogy megírja a rendszeres grammatikát, s ennek le kell vonni minden konzekvenciáját, meg kell határoznunk azokat a sajátosságokat, melyek bennünket megkülönböztetnek Európától, az indogermán világtól.

Nagyon nehéz azonban Karácsony Sándorról összefoglaló írást készíteni, mert nagyon sokféle szálból fonódik össze az a magyar filozófia, melyet ő megteremtett: de azért is nehéz, mert sok szál egyike-másika néha ellentmondásosan fonódik össze. Mindentről elmondta a maga véleményét, mindenhez hozzászólt abból az alapállásból, amely csak az övé volt. Olyanról is beszélt, amiről abban az időben nem lehetett volna beszélni. Igazi pedagógus volt, aki mindenáron elmondta a maga gondolatait, nagyon sokszor a szimbólumok nyelvén, sokszor megbotránkozást keltve.

Karácsony nagy műveltségű, igen tájékozott volt a tudomány sok területén (művészet, irodalom, nyelvészet, néprajz, történelem). Akik valamikor végigélték előadásainak szellemi színporkázását, szavainak lebilincselő hatását, tapasztalhatták azt a mágnesességet, amely egész lényéből áradt, azt az éleslátást, mellyel beléjük látott, hogy azt mondhassa, amit várnak tőle, azt a türelmet, amellyel kibányászta gondolatfoszlányait, azt az örömet, melyet beléjük oltott dicséretével, azt a megrendülést, amelyet az igazság újrafogalmazása támasztott, azt a pedagógiai erőt, amellyel diákokat nevelt. Mikszáthtól tanult anekdotizmusa színes gondolatokat tartalmazott, s hatásuk elkísérte a tanítványokat életük végéig.

Karácsony pedagógiájának kulcsfogalma: a megértés. Neveléstudományi rendszerének összetevői: 1. A nevelés fogalma. 2. A nevelhetőség kérdése. 3. A nevelés pszichológiai alapjai (fejlődéslektani problémák, társaslektani, személyiségproblémák): 4. A nevelés kulcsa: a másik ember. 5. A nevelés értékelméleti alapvetése. 6. A nevelés pedagógiai alapjai. 7. Tevékenységre nevelés. A gyermek részvétele a nevelés folyamatában. 8. A nevelés feladatrendszere. 9. A nevelés szervezeti formái. 10. A diákélet mindennapi problémái. 11. Karácsony Sándor véleménye saját rendszeréről. Íme, Ka-

rácsony Sándor pedagógiai-filozófiai rendszere. Mind a két részt bele kell foglalnunk a rendszerbe, mert jóllehet Karácsony Sándor elsősorban pedagógus volt, de pedagógiai rendszerét filozófiai alapokon fejtette ki.

Karácsony célja az volt, hogy egységes pedagógiai rendszert építsen ki. Az volt a kialakult véleménye, hogy az egyéni lélektanra épülő pedagógiai nem tudomány, mert a nevelés közösségi jellegű. Ezért új alapot teremtett a neveléstudomány számára a társaslélektanral. A nevelésnek képessé kell tenni a gyermeket arra, hogy hatni tudjon kora társadalmára a társakkal való együttműködés révén a családi életformán, a kereső foglalkozásokon, politikai részvételeken és a világnézeti döntéseken keresztül. Felfogásában az ember tudatos életet él. A tudatos élethez hozzátartozik, hogy az ember mindig másvalakihez képest viselkedik, beszél, cselekszik, szolgál, érzi jól magát. A másik ember emeli vagy csökkenti életérzését. Az egyik rokonszenves, nem félek tőle; a másik ellenszenves, akitől félek. Míg ez a viszony el nem rendeződik, minden egyéb társas viszonyulásukat módosítja, sőt megköti. Alakoskodunk a másik kedvéért. Én — az egyik ember — a magam autonómiáját csak úgy szolgálhatom, ha biztosítom a másik ember autonómiáját. A Te autonómiádat. Értenünk kell egymás nyelvén. A szociálpszichológiai érdeklődése arra vonatkozik, hogy az egyénnek gondolkodását, érzéseit és viselkedéseit miképpen befolyásolja mások tényleges, képzelt vagy mögöttes jelenléte.

Értékelméleti előadásaiban elrendezte a hallgatók világnézeti értékrendszerét, rámutatva arra, hogy a hétköznapi értékek nem mindig a humánnum kibontakozása felé mutatnak. Felhívta a figyelmet arra, hogy a pedagógus nem lehet elkeseredett, megtorpanó ember, mert a pedagógusnak egyetlen karizmája van: a jövőbe vetett hit optimizmusa.

Karácsony nemcsak jó, széles körű felkészültségű szofokrata volt, hanem ebből következően a gyakorlat embere is, aki műveiben az elméletet a gyakorlatban is megkísérelte alkalmazni. Már első tudományos munkája is gyakorlati jellegű: a magyar iskolareform problémáit fogalmazta meg a hajdani úgynevezett népiskolában, a mai általános iskolában. Ezzel kapcsolta össze a valóság alapján az alsó néposztály lelki alkatát, és szociológiai jellegű problémáikat is megfogalmazta. Számba veszi a nevelés feladatrendszerét, a tanítóképzést. De gyakorlati jellegűek az ún. ifjúsági regényei, mindenekeelőtt A csucsai front. Főbűnének azt tartja, hogy minden áron tanítani és nevelni akart, pedig jeleket kapott arra, szeresse a tanítványait, mint önmagát. Ha történt valami, az csak azért történt, mert tudta őket jobban szeretni, mint általában amennyire ez szokás volt. Közben számukra írta a Leckék a leckéről, A tanulás mesterségai című könyveit, hogy segítse a lemaradókat, a nem odavalókat.

Karácsony Sándor jött rá, hogy a pedagógián nagyon sok múlik. Ugyanis, ha nem sikerül kontaktust teremteni tanítványainkkal, nincs pedagógiai kommunikáció. Én vagyok, a veled való viszonyban. A tevésem lényege: a viszony.

Nevelő — Karácsony szerint — csak az lehet, akiben feszül a pedagógiai erosz. A nevelő csak akkor nevelhet, ha a kultúra birtokában van. A tanítást az alapokról kell kezdeni. Így felkelthetjük annak igényét, hogy érdemes műveltnek lenni. A jó pedagógus nem termeltet velünk, hanem termelnek a maguk számára. A nevelés feladata a közvélemény nevelése, mert az köti össze a múltat a jövővel.

Karácsony látta, amit mások nem láttak, tette, amit kellett. Kereste az idő egészét.

IRODALOM

- Kontra György: A neveléstudomány társaslélektani alapjai, Magyar Tudomány, 1986. 86–91. o.
Lányi Gusztáv: Egy társaslélektani „nemzet-karakterológiáról”, Világosság, 1985/12. 762. o.
Vítányi Iván: A kulturális fejlődés..., Valóság, 1982/5. 1—22. o.

Eszmecsere a pedagógusról: szakma és hivatás

A Magyar Pedagógiai Társaság centenáriumi tudományos ülésén egyik szekcióban a fenti témáról tanácskoztak gyakorló pedagógusok, pedagógusképzésben részt vevő oktatók és kutatók. A sok elhangzott értékés gondolatból néhányat közreadunk.

A pedagógusmunka szakma, kell a szakmai felkészítés megfelelő szintje, megfelelő rendszere. Két probléma fogalmazódott meg többek által. Egyik az új törekvések miatti aggodalom: a tanító és óvodapedagógusképzés tervezett integrációja miatt, a felsőfokú szakiskola státusz, az esetleges lefelé nivellálás miatt. Többen a 3 éves egységes tanító és óvodapedagógusképzés eredményeit taglalva kiálltak a főiskolai rendszerű képzés mellett. Elítélve azt a nézetet, hogy minél kisebb gyermekkel foglalkozó pedagógusról van szó, annál rövidebb idő szükséges a felkészítéséhez. Az egyetemeken folyó pedagógiai képzés kérdései is sorra kerültek. Gondok vannak a tanári munkára való felkészítéssel, szükséges, hogy ne csökkenjen az egyetemen a pedagógiai, pszichológiai felkészítés. Jelenleg a főiskolák jobban felkészítenek a pedagógus hivatásra, míg az egyetemeken a szaktrágyaknak, a tudománynak van becsülete igazán. Pedig az egyetem a világon mindenütt tanárképző intézmény is, ez sehol sem harmadrendű kérdés.

A szakmára való felkészülés problémái közül a kezdő alkalmasság megállapítása, a felvételik ügye kapott sok szót. A túlzottan lexikális tudást, a felvételi tárgyakból felmutatott ismeretek mérését biztosító felvételik helyett vagy mellett a szakmai rátermettséget, alkalmasságot vizsgáló metódusok fontosságát hangsúlyozták többen: a szóbeli és írásbeli módok mellett a gyermekekkel való közvetlen foglalkozás beépítését a szűrésbe. A képzésben az elméleti és gyakorlati felkészítés arányait vizsgálva az utóbbi bizonyos mérvű háttérbe szorulását nehezményezték a felszólalók, nemcsak a hospitálások, de a gyakorló tanítások kevés számát — így tanítóképzésben az ún. alaptárgyakból és a kiegészítő oklevélhez szükséges szaktárgyakból egyaránt.

Kritikát kapott a tanítóképzés egyre inkább érezhető túl sokat vállalása, a sok tantárgyat tanító szakember egyre újabb feladatok vállalására kényszerül, így az eddigiek mellé: idegen nyelvekből is, meg speciális szakokból is újabbak lépnek (szociális gondozó stb.). S végül kissé háttérbe szorul az alapképzés: a tanítói munkára való felkészítés. Valamint „él” a végzés utáni szakosodás, a tanári diplomáért továbbtanulás, s így valóban „elszűrül” az alsó tagozat, ha a törekvők továbbtanulnak tanárnak. Hiányzik — tán a fentiek miatt is — az új törekvésekre, a kísérleti pedagógiákra való felkészítés a pedagógusképzőkből, vélik egyesek. Ugyanígy nem helyeslik egyes intézményekben a pedagógiai és pszichológiai tudomány helyének, rangjának gyengülését, valamint a gyakorlati képzés háttérbe szorulását a tudomány, a különböző szaktárgyak állandó erősödése mellett. A hivatásra való felkészítés kérdéseiről kritikusan szóltak az ülésen részt vevők. Gyakorlati tapasztalatok alapján úgy vélik, hogy az új pedagógusok tanítani akarnak, oktatni, de nevelni nem. Ennek a beállítódásnak több oka van. Egyik: hiányzik a megfelelő irányulás a pálya iránt, már a középiskolákban nincs megfelelő felkészítés, ill. felkészülés. Néha hat a szellem: jó lesz tanítónak (óvónőnek), ha főiskolára, egyetemre nem alkalmas. A 3 éves képzés során a hivatástudat felébresztése és fejlesztése háttérbe szorul: így az oktatásközpontú képzés miatt, a tudomány, az ún. szaktárgyak minél teljesebb ismeretanyagának a birtoklása a döntő cél, már a módszertani tudás, az átadás „művészete”, és pláne a tanulókkal való egyéni és csoportos foglalkozás, a nevelés háttérbe szorul. Ha szakmailag felkészült a tanár, tanító (azaz tudományból jól felkészült), akkor a tanítás meg a nevelés, szóval a többi már megy magától.

A szakmára való felkészülés problémái mellett sok gondról szóltak a végzés utáni állandó önképzés, továbbképzés kérdéseiben. Egyrészt az is probléma, egyes pedagógusok nem érzik ennek szükségességét, de a döntőbb: hogy nem érne rá a pedagógusok a szakmával való elmélyült foglalkozásra, olvasásra, önképzésre, mert pénz kell keresniük, bárhogy (falun gazdálkodással, városon sok mindennel).

Többen éles szavakkal ostromozták a pedagógusbérek óriási lemaradását a többi értelmiségi és más szakmához viszonyítva, s kiemelték: ez az anyagi elismerés nem teszi lehetővé, hogy a pedagógusok értelmiségi életmódot folytassanak, s alkotó, fejlesztő munkát végezzenek iskolában és a társadalomban. Hangsúlyozták, hogy változatlanul az ún. maradékelv érvényesül a művelődés, az iskola ellátásában. Követelték a gyors és generális javítást, változtatást.

Voltak, akik felvetették, hogy az anyagiak ellenére, a képzési idő 2 vagy 3 éves kerete között egyaránt az a fő kérdés: hogy gazdag személyiségű pedagógusokat neveljünk az egyetemeken, főiskolákon. S ezek az értékes pedagógus személyiségek az iskolákban majd képesek lesznek a tanulók és a csoportok fejlesztésére. A fő cél: szívesen, lelkesen tanító nevelők éljenek az iskolában, s ott teremtenek olyan légkört, hogy a gyermekek, tanulók szeressenek odajárni, akarjanak tanulni, fejlődni. Hogy vérukké válják a pedagógusoknak mind a gyermekszeretet, mind a tudomány szeretete, a pedagógus munka mint szívesen vállalt szakma, mint hivatás éljen bennük, érvényesüljön a mindennapokban. A mainál sokkal örömtelibb diák-tanár viszony legyen uralkodó az iskoláinkban. Ne féljünk az évezrede ismert fogalmaktól és törekvésektől: a szeretet, a bizalom, a megbecsülés válják uralkodóvá a mi iskoláinkban.

Felvetődött az is, hogy divattá vált nálunk a kritika, minden és mindenki iránt, de nem párosul mellé sokszor az önkritika, így a pedagógusoknál sem. Nem fogadjuk el mások értékelését rólunk, pedig sok kritikának alapja van, s bizony elkelne nagyobb mértékben pl. a szakmai és módszertani kultúránk fejlesztése. Hiszen a nagyobb önállóságához, a jó lelkiismerettel végezhető szakmai munkához az eddiginél magasabb szintű szakmai és módszertani, pedagógiai, pszichológiai, szociológiai és más alkalmazható ismeretetre és ezt mozgásba hozó jártasságra, képességeire van szükségünk. Többször szót tettek azt, hogy a társadalomban nem él reális kép a mai iskoláról, a mai pedagógusról. Ennek egyik oka — a résztvevők szerint —, hogy a tömegkommunikáció (sajtó, rádió, tévé) nem ad megfelelő képet az iskoláról, a pedagógusokról, hiányzik az a segítő törekvés, mely a mi munkánkat gazdagítaná, s a közös célokhoz való eljutást erősítené. A pedagógiai sajtó sem segít több területen, így keveset szól a pedagógusok hivatástudatának fejlesztéséről, vagy pl. a családi nevelésről, ennek segítségéről, mintha ez ma nem lenne „téma”, nem lenne nagyon fontos probléma. Vagy olykor a divat, a minden áron újat keresés szándéka munkál a sajtó szakembereiben, s felnagyítanak jelentéktelen mozgalmakat, törekvéseket, de hallgatnak évtizedek óta végzett eredményes munkáról. Így nagyon egyenetlen a Magyar Pedagógiai Társaság munkájának a sajtóvisszhangja is. Az ülésen szóba kerültek az új, oktatással kapcsolatos törvények, így a közoktatási, a felsőoktatási törvény is, több észrevétel hangzott el; pl. az, hogy ezekben jelentős mértékben hátrébe szorult a nevelés, hiába voltak az elmúlt évek vitái, újra az oktatásközpontúság észlelhető az alapvető törvényekben; vagy többen megfogalmazták azt az aggályt, hogy a külön 4 törvény megalkotása közben elsikkadhat a szükséges, elengedhetetlen összhang, az egymásra épülés elve; de hangsúlyozták, hogy a törvényekkel kapcsolatos észrevételeket külön juttatják el vagy a minisztériumhoz, vagy az MPT elnökségéhez.

DR. SZELÉNDI GÁBOR

JOHN HOLT:

ISKOLAI KUDARCOK

Holt könyvének magyar kiadása a pedagógiai szakirodalom nagy értéke. Érdekes, sőt izgalmas könyv. Azzá teszi az a módszer, ahogyan a szerző a könyv anyagát összegyűjtötte, és az a tartalom, ahogyan eredeti gondolatait megfogalmazza. Sok a hasonlóság Gordon könyveivel, de Holt nem ad olyan konkrét módszertani tanácsokat a problémák megoldására, mint Gordon. Szemléletmódjában, a konzervatív oktatási felfogás és gyakorlat elleni szándékában azonban a két szerző célkitűzése közös.

A művet éppen a szerző sajátos stílusa miatt nehéz ismertetni. Jó lenne, ha minél többen elolvassák, s egyúttal el is fogadják a szerző gondolatait, és legfőképpen alkalmaznák iskolai munkájukban.

Érdemes elgondolkozni a könyv megjelenésének és magyar kiadásának dátumán. A könyv először 1964-ben jelent meg Amerikában, és 1991-ben adták ki nálunk. Úgy tűnik, ennyi idő alatt elvesztette aktualitását. Igaz, Comenius didaktikai nézetei az elmúlt 400 év ellenére is aktuálisak. Így Holt gondolatainak időszerűségénél ez a 27 év igazán nem számíthat. Ha arra gondolunk, hogy 27 évvel ezelőtt milyen jellegű didaktikai szakművek jelentek meg, akkor megállapíthatjuk, hogy Holt könyvének kiadására akkor nem is ke-

rülhetett sor. Valóban, mind a társadalmi, gazdasági, mind a pedagógiai, közoktatási változások most teszik nagyon is fontossá e könyv megjelenését és tanulmányozását. Ennek igazolására elegendő Allan Fromme-nak, a könyv bevezető tanulmány írójának egy mondatát idézni: „Egy sikerre orientált kultúrában nehéz elviselni a kudarcot.” Mivel társadalmi életünk most éli át a nagy gazdasági átrendeződés időszakát, fontos, hogy ez az átrendeződés már az iskolai munka folyamatában is jelentkezzen.

A könyv — címének megfelelően — az iskolai kudarcokat veszi vizsgálat alá. A szerző a könyv előszavában rendkívül tömören adja meg könyvének alapgondolatát: „A legtöbb gyerek számára csupa kudarc az iskola.” „Jóformán minden gyerek kudarcot vall, egy-kettő kivételével, aki lehet jó, de lehet rossz tanuló is.” Lehetne vitakozni e megállapítás túlzottan egyszólamú általánosításával. A magyar didaktika elmélete és gyakorlata — különösen az elmúlt 10—15 évben — annyi reformon, kísérleten esett már át, hogy a kudarcot átélő tanulók száma nem hasonlítható a korábbi évekével, s főleg nem az amerikai iskolák tanulóival. Ezért ma már nem fogadhatjuk el a könyv szerzőjének az iskolai oktatómunkával kapcsolatos eléggé pesszimiztikus álláspontját. Ennek ellenére nem haszon nélküli a könyv elolvasása minden magyar tanítónak és tanárnak,

mivel így lehetőséget kap arra, hogy saját munkáját nagyobb önkritikával, tudatosabban végezze, s még jobban elkérülje az iskolai kudarcot előidéző tényezőket.

Ez az érdekes didaktikai könyv nem más, mint egy tanár iskolai naplója. Holt 1958-tól 1961-ig írja le a matematika oktatása során szerzett tapasztalatait és a tapasztalatok szerzése közben született didaktikai gondolatait. Lényeges tehát, hogy nem egy elvont, az iskolai élettől elszakadt didaktikai teóriát, rendszert olvasunk, hanem a napi pedagógiai tevékenység közben szerzett elmékedéseket. Jó lenne, ha ez a példa követésre találna a magyar pedagógusok körében is, mind a gyakorlati tevékenységet végzőknél, mind az elméleti munkát végzőknél. Holt könyvét első sorban ez teszi újszerűvé a magyar pedagógiai irodalomban, és ez adja meg érdekességét, vonzó, sok gondolatot kiváltó jellegét is. Egy-egy didaktikai eset, pedagógiai szituáció a szerzőt elmélyült gondolkodásra serkenti, s ezzel is bizonyítja azt, hogy a mindennapi iskolai élet — ha nyitott szemmel és gondolkodva tevékenykedünk benne — mennyi új meglátást, összefüggést, következtetést, szellemi örömet, felfedezést rejt magában.

Oktatási tapasztalatai alapján Holt úgy látja, hogy az iskolában a tanulók három ok miatt vallanak kudarcot. Először: mert félnék, hogy kudarcot szenvednek, hogy ezzel csalódást okoznak a körülöttük lévő sok aggódó felnőttnek, akiknek „határtalan reményei és elvárásai viharfelhőként lógnak a fejük felett.” Másodsor: mert unatkoznak, mivel azok a dolgok, amiket az iskolában adnak nekik, és amiket ott csinálnak velük, oly „triviálisak”, olyan érdektelenek és olyan alacsony követelményeket támasztanak „széles skálán mozgó intelligenciájukkal, képességeikkel és tehetségeikkel szemben.” Harmadsor: mert össze vannak zavarodva, mivel az „iskolában rájuk zúduló szöveghatagnak alig van vagy egyáltalán nincs értelme.” Holt szerint az iskolában tanultak ellentmondanak mindannak, amit a gyerekekkel korábban közöltek, amit valóban megismertek. Gondolom, itt is szóvá lehetne tenni a szerző egyoldalú állásfoglalását az iskolai oktatás tartalmával szemben.

A szerző mindenestre izgalmasan teszi fel a megválaszolandó kérdéseket: „Hogyan jön létre ez a tömeges kudarc sorozat? Mi játszódik le valójában az osztályban? Mit csinálnak ezek a sikertelen gyerekek? Mi van a fejükben? Miért nem használják ki jobban a képességeiket?” Ez az utóbbi kérdés mai iskolai oktatómunkánknak is nagy és megoldandó kérdése.

A könyv szerzője e kérdésekre a következő fejezetekben keresi a választ: 1. Stratégia, 2. Félelem és kudarc. 3. Valódi tanulás. 4. Az iskola kudarc. 5. Összegezőképpen.

Nem lehetséges a szerző valamennyi mély, nagyon átgondolt pszichológiai, pedagógiai tételét idézni. Legtöbb észrevétele az értelmi képességek, az intelligencia körül forog. Könyve elején mind-

járt meg is különbözteti a produkáló és a gondolkodó tanulókat. A produkáló tanulót csak a jó válasz érdekli, s e cél érdekében többé-kevésbé kritika nélkül alkalmazza a szabályokat és képleteket. Ezzel szemben a gondolkodó tanuló bármit csinál is, megpróbálja fölfogni annak értelmét és lényegét. „Az a tanuló, aki gyorsan akar jó választ adni, de melléfog, gyakran elkeseredik és magába roskad, mert nem tudja, hogy mi mást is tehetne. A „gondolkodó” sokkal inkább hajlandó kitartóan nyúzni magát a megoldásért.”

A könyvben több helyen is találkozunk az okos, intelligens és a buta gyerek szembeállításával. Az intelligenciával kapcsolatos pedagógiai, pszichológiai felfogását így fogalmazza meg: „Az intelligencia rejtély. Az emberek többsége latens intellektuális teljesítőképeségének csak nagyon kis részét használja ki. Miért? Ezt a motort a legtöbb ember csak kb. 10%-os teljesítmény körül járhatja. Vajon miért nem többel? És vajon hogyan sikerül egyeseknek fölpörgetni azt 20—30%-os vagy még nagyobb teljesítményszintre?”

Erdemes felfigyelnii a szerző véleményére az intelligens tanulókkal kapcsolatban is: „Az intelligens gyerek úgy viselkedik, mint aki biztos benne, hogy a világnak értelme van. Válaszait, gondolatait a józan észsel ítőközvetve ellenőrzi. A többi gyerek nem vár sokatmondó választ, és nem is sejtí, mi értelme lehetne. Az intelligens gyerek akkor is bízik a világban, ha az pillanatnyilag értelmetlennek tűnik számára. Az intelligens gyerekek intenzív kapcsolatban vannak a valós élettel.”

Ez a pedagógiai meggyőződése készteti a szerzőt arra, hogy szembeszálljon a gyerekek elbutításával. Nagyon szellemesen írja: „Egyes gyerekek a rájuk nehezedő nyomás hatására, mellyel szeretnének, de nyíltan nem metnek szembeszegülni, szándékosan elbutulnak. Csak annyi időt és fáradságot pazarol mások kívánságainak teljesítésére, amennyi feltétlenül szükséges. A többivel ő rendelkezik, saját érdekei, terve, dolgai és álmai megvalósítására tartogatja. Hogyan kell butának lenni? Az iskola rendkívül alkalmas hely ennek megtanulására.” Természetesen ezt is a szerző túlzásai közé sorolhatjuk. Nem árt azonban e véleményen is elgondolkozni.

Záró gondolatként szeretném felhívni a figyelmet a szerző következő soraira: „Senki sem születik ostobának. A kisgyerekeknek olyan tanulási vágyuk és képességük van, amit az idősebbeknél zseniálisnak minősítenénk. De mi történik azután ezzel a fantasztikus tanulási képességgel és intellektuális fejlődéssel? Elpusztul, romba dől — a családokban és iskolákban zajló, általunk tévesen oktatásnak nevezett folyamat hatására. A gyerekek intellektuális és kreatív adottságait mi, felnőttek romboljuk le azzal, amit csinálunk vagy csináltatunk velük.”

Ismételten olvasásra, tanulmányozásra s a benne közölt gondolatok feletti elmékedésre javasolnám

e könyvet, melynek fordítását Kállai Tibor végezte.

Gondolat, Bp. 1991.

DR. BEREZCKI SÁNDOR

MÉSZÁROS ISTVÁN

KIS NEVELÉSTAN — RENDSZERVÁLTÁS IDEJÉRE

A Honi Alapítvány adta ki és terjeszti azt a két ivnyi füzetet, amely a közelmúltban jelent meg. A 8 kisebb fejezet számos olyan kérdésre keresi a választ, melyek a máig foglalkoztatják. A neveléstudomány doktora nem tagadja meg neveléstörténetész voltát e kötetben sem. Eötvösből indul ki, és hozzá is érkezik vissza. Eötvöst a szerző úgy értékeli, mint aki „az egyoldalúságok, a kizárólagosságok, a végleges megoldások helyett a *józan egyensúlyteremtés kultúrpolitikus* volt”, aki „*az oktatás és a nevelés józan egyensúlyát* tartotta szükségesnek”.

Eötvös a világnézetek közötti józan toleranciát tartotta szükségesnek, a nem-felekezeti iskolákban viszont a világnézeti semlegességet. A pedagógusnak központi szerepet szánt a tanügyben: „minden iskolánál, de főként a népiskolában *tulajdonképpen minden a tanítótól függ*” — írta Eötvös.

A kiadvány második dolgozata arra a kérdésre válaszol egyértelműen, hogy tudásiskolára vagy nevelőiskolára van-e szükség. A szerző jól értékeli a 90-es évek tendenciáit, amely a tudásiskolát részesíti előnybe, de állítja, hogy „*az egyén és a társadalom szempontjából... értékeesebb a nevelőiskola*”, amely „*egyetemes emberi értékeket, köztük egyetlen erkölcsi értékeket* közvetít”.

A tantervi világnézetekkel foglalkozó harmadik dolgozat történeti összefüggésben tárja fel a témát, és jut el az 1990. január 24-i törvényhez, amely a lelkiismereti és vallásszabadságról szólva véget vet az 1949 óta tartó állapotnak.

Semleges? Mentés? Független? címet kapta a következő fejezet. A szerző az első kérdésre egyértelműen válaszol: „Egy demokratikus jogállamban az *állami ... iskola csakis világrészletileg semleges iskola lehet*”, ám ez természetesen nem jelenti azt, hogy a pedagógus is világnézetmentes. Tanulóira azonban nem kényszerítheti rá saját világnézetét. Vagyis a tanterv, a tankönyv és a pedagógus magyarázata semleges kell legyen, tehát *mentes*. A függetlenséggel kapcsolatos kérdésre Eötvös felfogását idézi a szerző: Szükség van központi irányításra is, de a helyi érdekek érvényesítésére is.

A következő rövid fejezet egy nevelési alappodlét mutat be. Eszerint „*az az iskola nevezhető nevelőiskolának, ahol tudatos és intenzív nevelőtevékenység folyik egy humánus pedagógia programjával*” *realizálása céljából.*”

A polgári liberális hatásokkal foglalkozó dolgozat abból a felismerésből indul ki, hogy a szemléletfejlesztés legfontosabb motívuma: „*az egyéni érdek*”, „*az értelmes önzés*”. A szerző ezt

az elvet tartja „mindenfajta egyéni gazdasági vállalkozás alapjának”, erkölcsi értékek.

A zsidó-keresztény örökséggel kapcsolatban rendkívül érdekes okfejtés olvasható a tízparancsolatról, a három és a hét parancsot tartalmazó kőtábláról. Az iskola számára kettős kötelességet fogalmaz meg Mészáros István professzor. Az első, hogy be kell mutatnunk a tanulóknak, hogy „*az istenbít egyetlen emberi érték*”, a másik, hogy a „*legnagyobb újszerűséggel, türelemmel* tekintsenek a másik ember felfogására e tekintetben is.”

Az utolsó fejezetben a szerző a keresztény erkölcsi értékekkel foglalkozik. Mi az, amit az iskola, a pedagógus átadni, terjeszteni képes az értékek közül? Itt a szeretet fontosságát emeli ki elsőként dr. Mészáros István, melyet a következőképpen értelmez: a szeretet „*tudatos, felelősségteljes és tevékeny szolidaritás mások iránt*”. Majd a „szerep-üzenet” pedagógiai tartalmát elemezve jut el újra Eötvös korához, amelynek jellemzője volt, hogy a keresztény és a liberális erkölcsi értékeket egyaránt igyekeztek az iskolák elsajátíttatni a tanulókkal. A szerző szerint ez ma sem történhet másképpen.

A fejezeteket lezáró ismétlődő összefoglalás didaktikus célzatú. Eötvös szellemében gondolkodva, a hivatástól vezérelt pedagógust állítja ismét középpontba a szerző, akin a nevelő-oktató munka eredményessége múlik. A jövőben a pedagógus saját lelkiismeretére hallgatva, alapos szakmai felkészültséggel rendelkezve, teljes felelősséggel kell, hogy cselekedjen, mert minden tőle függ!

Dr. Mészáros István professzor újabb munkája sokat segít változó világunkban, hogy kérdéseinkre válaszokat kapjunk, visszanyerjük hitünket, önbizalmunkat, optimizmusunkat.

DR. NAGY ANDOR

KÉPES SZÓTÁR — TEMATIKUS FELÉPÍTÉSben

Lena Szalahova—Dinara Haszanova:
Illusztrirovannij tematicsjeszkij slovar
russzkovo jazika

A vizualitás feltétlen elsőbbségét az oktatásban senki sem vonja kétségbe: az ismeretek jó kétharmadát a szemünkön át fogadjuk be. E felismerés az idegen nyelvek oktatásában régen alapelvvé tette a képek, majd a dia- és mozgófilmek, legújabbban pedig a videó rendszeres alkalmazását. A valóságot elemire bontva bemutató Duden szótárcsalád iskolát teremtett, nyomában valamennyi nyelv tanításához használják már a különböző szintű képes szótárakat.

Két ufa szerző, a baskír tudományegyetem docensei állították össze azt a külföldi és a nemzetiségi oroszoktatás célját szolgáló illusztrált tematikus szótárt, mely nemrég könyvtárainkba is eljutott.

Az ember, a társadalom és a természet — e nagy témakörökön belül csaknem félszáz résztermébe jelentkeznek az egy-egy témához vagy szituációhoz tartozó, mintegy másfélezer reáliát bemutató tematikus képek. Ezen felül még több mint 2200 lexikai egység szerepel itt, ezek a törzsanyaghoz szorosan tapadó főnevek, melléknevek, igék stb., valamint a *raszplacivatyszja za obed, vibodnoj deny, tancevaty valisz* stb. típusú szókapcsolatok.

A szóanyag — a korlátozott terjedelem ellenére is — maximálisan közelít napjaink életéhez ez (pl. *dzsinszi, kolgotki, kompjuter, mikszer*, az autó fő alkatrészei stb.).

Az egyes témakörök jellemzésére a legelsőnek a részterméait idézem fel: a család és a rokoni viszonyok, az életkor, az ember külseje, egészsége, a pihenés, a házunk, a lakás, a bennünket körülvevő tárgyak a háztartásban, az udvarunk, az öltözet, a táplálkozás. A résztermék merítési mélységét a második témakör *Allatvilág* című részterméjének a „duplaoldalas” témái mutatják: az erdei vadak (itt: mókus, farkas, medve, róka, nyúl, őz, szarvas, sün), az állatkert, a madarak, a hullók, a rovarok, halak, háziállatok.

Sajátos negyedik témakörként fogható fel az elvont fogalmakat kitűnően illusztráló fejezet, a *Tér, idő, memység, nagyság, mérték*. Ennek első részterméjében kaptak helyet a mozgást jelentő igék, mindegyikük tucatnyi igekötős alakjával.

A képanyag igen sokszínű: nemcsak szó szerint, hanem mert az ábrázolás technikája a (többnyire dinamikus) vonalrajzoktól az (elviselhetően) természetes ábrázoláson át a (szerencsére kevés) fotóig terjedő íven mozog.

A könyvet a törzsanyag betűrendes mutatója zárja.

Az ujai szerzőpáros szótára alapos elméleti előkészítés és gondos gyakorlati kipróbálás eredménye. Éppen képcentrikus felépítése révén — kevés pluszmunkával — a nyugati nyelvek alap- és középfokú oktatásában is eredményesen felhasználható.

Izd. „Rusz. jazik”, 1989. 224. p.

DR. FENYVESI ISTVÁN

SZERZŐINK, MUNKATÁRSAINK FIGYELMÉBE!

Tisztelettel kérjük szerzőinket, hogy kéziratokat a *szerkesztőség címére küldjék: 6701 Szeged, Boldogasszony sugárút 6.* A borítékra írják rá, hogy *kézirat*. Csak gépelt, 10—12 lapnál nem nagyobb terjedelmű kéziratokat fogadunk el. A kézirat első és második példányát kérjük, *kettes sortávolsággal gépelt* formában, *normál géppapíron*, a gépelési hibák gondos kijavításával, a felhasznált szakirodalom pontos fel tüntetésével (*szerző, cím, hely, kiadó, lapszám, rövidítve: l.*).

Külön lapra kérnénk fölírni *irányítószám, lakcímüket, beosztásukat és személyi számukat*, mert enélkül tiszteletdíjat nem utalhatunk ki.

Felhívjuk egyúttal szerzőink figyelmét arra is, hogy *másodközlésre nem vállalkozunk*, hozzánk küldött írásaikat más folyóiratoknál nem publikálhatják, de az újraközlés jogát is fenntartjuk. Szerkesztőségünkönél is érvényes az az általános gyakorlat, hogy *kéziratot nem őrzünk meg, és nem is küldünk vissza*.

A szerkesztőség

A MÓDSZERTANI KÖZLEMÉNYEK KÖNYVTÁRÁNAK
EDDIG MEGJELENT KÖTETEI

1. Óraleírások és elemzések, 1967.
(Előszó: Miklósvári Sándor — Szerkesztő: Németh István)
2. A pedagógusképzés az „Olvasó népért”, 1969.
(Előszó: Fischer Ernő — Szerkesztő: Németh István)
3. Hazaszeretetre nevelés, 1970.
(Előszó: Drien Károly — Szerkesztő: Németh István)
4. Petőfi az iskolában, 1972.
(Előszó: Miklósvári Sándor — Szerkesztő: Hegedűs András, Miklósvári Sándor)
5. A korszerű matematikanitás néhány témaköre az általános iskolában, 1974.
(Előszó: Szendrei János — Szerkesztő: Szendrei János)
6. Kunstár Jánosné: Feladatgyűjtemény az általános iskolai ideiglenes matematika tantervhez, 1977.
(Előszó: Szendrei János — Szerkesztő: Szendrei János)
7. Az osztályközösség megismerése, 1981.
(Előszó: Gácsér József — Szerkesztő: Gácsér József)
8. Az orosz nyelv tanítása az általános iskola 4. osztályában, 1982.
(Előszó: Hanga Mária — Szerkesztő: Fülöp Károly, Lengyel Zsolt)
9. Gácsér József: Demokratizmus és általános iskola, 1985.
(Előszó: Dobcsányi Ferenc — Szerkesztő: Dobcsányi Ferenc)
10. Mágoriné Huhn Ágnes—Puskás Albert: Számítógép az általános iskolában, 1986.
(Előszó: Szendrei János — Szerkesztő: Dobcsányi Ferenc)
11. R. Molnár Emma—Vass László: Stilisztikai ábécé a magyar nyelv és irodalom tanításához, 1989.
(Előszó: R. Molnár Emma — Szerkesztő: Dobcsányi Ferenc)

*

A Módszertani Közlemények Kiadóhivatala tájékoztatásul közli, hogy könyvtársorozatunk 9., 10. és 11. kötete még kapható. A 9. kötet ára 40, a 10. kötet ára 60, a 11. kötet ára pedig 90 Ft.

A megrendeléseket postai levelezőlapon a következő címre kérnénk: *Módszertani Közlemények Kiadóhivatala, 6725 Szeged, Hámán Kató u. 25.*

Kiadja a Juhász Gyula Tanárképző Főiskola
Szerkesztőség: 6701 Szeged, Boldogasszony sugárút 6. Telefon: 10244
A lap kiadói gondozását a Juhász Gyula Tanárképző Főiskola
Szakszervezeti Bizottsága látja el.
A kiadásért felel: dr. Siposné dr. Kedves Éva
Kiadóhivatal: 6725 Szeged, Hámán Kató utca 25. Telefon: 10122
Évente 5 alkalommal jelenik meg. Évi előfizetési díja: 150 Ft.
A címlapot tervezte: Fischer Ernő
Megjelent: 5700 példányban
ISSN 0544-7224
92-199 – Borgisz Kft. Szeged
Felelős vezető: Martonosiné Csertő Brigitta ügyvezető