

74 854

1854
163

TANÍTÓK
ÉS
TANÁROK
SZÁMÁRA

MÓDSZERTANI
KÖZLEMÉNYEK

1995. 35. ÉVFOLYAM

1

3

A szerkesztő bizottság elnöke:

Dr. Szendrei János

Helyettese: Dr. Varga István

A szerkesztő bizottság tagjai:

Dr. Frick Mária (Baja), Dr. Fülöp László (Kaposvár), Dr. Halmai György (Jászberény),
Dr. Lakotár Katalin (Szombathely), Dr. Miklovitz Árpád (Nyíregyháza),
Muhovitsné Újvári Klára (Győr), Dr. Nagy Andor (Eger), Nanszáké Dr. Cserfalvi Ilona (Debrecen),
Dr. Puskás Albert (Szeged), Dr. Zúkovits Imre (Pécs).

Főszerkesztő:

Dr. Dobcsányi Ferenc

Helyettese: Rozgonyiné Dr. Molnár Emma

Szerkesztő:

Dr. Békési Imréné

A lap a Művelődési és Közoktatási Minisztérium támogatásával jelent meg.

TARTALOM

Dr. Lachata István: Kommunikációs problémák az iskolában	3
Nanszáké Dr. Cserfalvi Ilona: Egymást erősítő indítékok és ösztönzők rendszere a munkában	6
Bór Józsefné: Gondolatok a helyi tantervek készítéséről	9
Dr. H. Tóth István: Értékek nyomában	12
Dr. Wirth Lajos: Egy kis tudománytörténet	17

MŰHELY

Csapó Imréné: Játékos fonémahallás-fejlesztés az első osztályban	20
Szikoráné Kovács Eszter: A „visszaköszönő” grammatikai figura mint az érzelmkifejezés eszköze	27
Mogyoródi Árpád: Feladatlap a vízben, vizes oldatokban történő áramvezetés vizsgálatához	30
Csicselyné Korbely Zsuzsa: Forgatókönyv iskolai ünnepséghez	34

ÖRÖKSÉG

Dr. Bereczki Sándor: Kelemen László élő öröksége	38
--	----

SZEMLE

Dr. Nagy Andor: Cigány-pedagógia	
Dr. Oláh János: Szent Benedek regulája	
Dr. Domonkos János: Híradás történelmi múlttól, jelenünk sorskérdéseiről: Hoppál Mihály: Sámánok; Pomogáts Béla: Negyedik esztendő	
Dr. Feleky Gáborné: A személyiségfejlesztés kézikönyve	4
Kozma Lászlóné: A „KINCSKERESŐ ISKOLÁBAN” jártam	47
Dr. Domonkos János: Egy kiállítás a sághegyi emlékkereszt alatt	48

Kommunikációs problémák az iskolában

Az oktatás és nevelés szituációiban két meghatározó szerep van: a tanaré és a diáké. A tanár-diák viszony minden pedagógiai tevékenység alapja, minősége erőteljesen befolyásolja a személyiségfejlesztés sikerét. Ez a viszony aszimmetrikus, mely többek között az életkorbeli különbségből adódik. A pedagógus idősebb, tapasztaltabb, s ezért rendelkezik a hagyományos felnőttnek kijáró joggal.

A tanári szerep vezetői, hatalmi szerep, ezt az egyes iskolai dokumentumok (pl: a házirend) és az intézmények rendje jól tükrözi. A pedagógus hatalmának egyik eszköze, hogy jutalmazhat és büntethet, s ezek segítségével befolyásolja a tanulók viselkedését, személyiségfejlődését.

„Mint a szervezeteken belül általában, a pedagógus is akkor működik hatékonyan, ha pusztán kommunikációs eszközökkel, a szabályozókra való utalással éri el pedagógiai céljait, és nem kell felhasználnia a hatalmi lehetőségeket. Ezt mindenki jól tudja saját iskolai tapasztalataiból, a jutalmak és büntetések rendszere főleg a közvetlen viselkedés meghatározásában hatékony, a normatív viselkedés belső készségein vagy a tanulási motivációkon aligha változtat”. (1)

Rogers szerint (2) a hatékony személyiségfejlődést elsősorban három tényező biztosítja:

- a) A tanár kongruenciája (valódisága, hitelessége). Ez megkívánja, hogy a pedagógus önmagát adja mindenféle álarc és szerepjátszás nélkül. Hogy hű legyen önmagához, s így másokoz is! Ennek érdekében tudja pillanatnyi érzéseit, érzelmeit megélni, tudatosítani, kifejezni! A kongruens tanár elősegíti a tanuló identifikációs törekvéseit.
- b) A tanár empátiája feltétlenül szükséges, hogy megértse tanítványai helyzetét, törekvéseit, gondjait. Sőt meg kell értenie az egyes tanulói viselkedések sokszor rejtett értelmét, célját is. Az együttérzés és ennek kifejezése nagy hatással lehet a gyerekre, és elengedhetetlen a pedagógiai eredmények eléréséhez.
- c) Harmadik fontos tényező a pozitív odafordulás a diákhoz, azaz személyiségének elfogadása.

„Az élet egyszerű, de szép paradoxonának egyike: amikor valaki úgy érzi, hogy egy másik ember őszintén elfogadja őt olyannak, amilyen, akkor felszabadul, akkor 'el tud mozdulni', és gondolkodni kezd arról, hogyan akar megváltozni, hogyan akar fejlődni, hogyan válhat mássá, hogyan valósíthat meg még többet mindabból, amire képes”. (3)

Sok tanár tiltakozik e harmadik tétel ellen. Nem tudják összeegyeztetni feladataikkal. „Nem elfogadni akarok, hanem alakítani, hogy tanítványom elfogadható legyen...” – mondják sokan. Ez az álláspont azonban téves. Neki mint pedagógusnak kell elfogadni, hogy tanítványa pillanatnyilag olyan, amilyen.

Ha ezt jóindulatúan tudomásul veszi, ez lehet az alapja a megfelelő viszonyoknak, a jövőbeli változtatásnak és változásnak. Ez az elfogadás nem belenyugvás, nem a személyiség társadalmilag elfogadhatatlan vonásainak igenlése.

A tanár pedagógiai képességei segítségével biztosíthatja a személyiségfejlődés körülményeit. A szakirodalmak más és más képességeket sorolnak fel, de ezek mobilizálásához, megvalósulásához elengedhetetlen a kommunikációs képesség.

„A pedagógusnak... gondolatai, érzelmei kifejezésére, az ismeretek átadására, a tudás eljuttatására, tanítványainak mozgósítására, stb. tulajdonképpen két igazi eszköze van, melyek mellett a pedagógiai képességek realizálódási eszközei is: a nyelv, s ennek hangzó változata

a beszéd (szakkifejezéssel szólva: az élszóbeli kommunikáció), valamint a beszédet kísérő, felerősítő, kiegészítő, esetenként helyettesítő nem verbális kommunikációs eszközök”.(4)

Az oktatás, nevelés sajátos kommunikációja terén a gyakorlatban sok nehézség tapasztalható. Úgy tűnik, hogy a gyakorló pedagógusok egy része elismeri ugyan az előbb felsorolt elveket, de nehezen tudja azt munkájában megvalósítani. Nem tudja, hogy interakciói során hogyan alkalmazza azokat. Nem tudja a pozitívnek elfogadott elveket konkrét helyzetekben realizálni.

Hogyan legyek kongruens? Nem veszélyes kifejezni érzéseimet, érzelmeimet? Mit jelent a gyakorlatban a pozitív odafordulás, az elfogadás? Hogyan legyek empátikus? Mit csináljak, ha konfliktusaim vannak egy gyerekkel vagy egy osztállyal? Ilyen és hasonló kérdéseket fogalmaznak meg a pedagógusok a különböző továbbképzéseken.

Valljuk be őszintén: a főiskola, egyetem kevésbé készít fel a pedagógiai problémák gyakorlati megoldásaira, megoldási módzataira. Vannak ugyan pozitív kezdeményezések a képzésben, de ezek nem állnak össze jól kezelhető, átfogó rendszerré. Talán ez magyarázza, hogy sok pedagógus a hagyományos stílust követi: főlényhelyzetét hangsúlyozza a kommunikáció során. Eszközöket keres ezek kinyilvánítására és kiemelésére.

Tipikus panasz pedagógus körökben: „Lassan már semmilyen eszköz nem lesz a kezünkben a fegyelmzéshez”. Az ilyen pedagógiai magatartás az alárendelést rögzíti, olyan kötelező helyzetmegoldásokat ír elő, ahol nincs szabad és hatékony kommunikáció.

Az ilyen eljárások során a pedagógus „nemcsak kézen fogja, hanem közben is tartja a gyereket...” „...következménye, hogy kötelező helyzetmegoldási formulákat ír elő, s nem vezet rá a gyerekeket arra, hogy az adott helyzetben körülnézzen, odafigyeljen, és ehhez igazítsa cselekvését.”(5)

A szakirodalom ritkán ad konkrét, a gyakorlatban jól alkalmazható segítséget. „Nem adhatunk recepteket, ez megkötné a pedagógusok kezét, korlátozná szabadságukat” – mondják ilyenkor a megkérdezettek. Úgy vélem, ez az álláspont nem helytálló. A természetszerűen elvont pedagógiai elvek és a pedagógiai szituációk konkrét megoldásai között létezik egy közbülső szint, amely az elveknél konkrétabb, de a gyakorlatnál elvontabb. Ezek az oktatás-nevelés sajátos kommunikációján belüli lehetőségek, amelyek minden pedagógus (és szülő) számára elsajátíthatók.

Thomas Gordon jól használható modellt nyújt az eredményes tanár-diák viszonyra, s megszerezi az ehhez szükséges készségeket is (6; 7). Attól függően, hogy mi a pedagógiai szituációbeli probléma, más-más készséget kell felhasználni a megoldás érdekében.

Ha a diáké a probléma, sokszor egyedül marad azzal. Gyakran elutasítást tapasztal a tanárok részéről. Az elutasítás ezernyi módját Gordon 12 kategóriába sorolta, és pedagógiai szituációkba ágyazva részletesen tárgyalja őket. Ilyen kommunikációs gátak például a parancsolás, fenyegetés, tanácsadás, vigasztalás stb.

A hatásos gyógymód a diák problémáinak orvoslására az elfogadás kommunikálása. Ez valójában a szeretet és támogatás kifejezése is, amely nyitottá teszi a gyereket, aki ennek nyomán meg tudja osztani gondjait a tanárral. A tanár nem akarja ezeket megoldani, csak támogatást óhajt adni ehhez. Ezzel meghagyja a gyerek önállóságát és felelősségét – következőképpen pozitív irányban hat a gyerek énképejlődésére, önbizalmára.

A „gordon-módszerek” sorában az elfogadásnak, meghallgatásnak négy, részletesen ki-munkált készségeirása található meg:

- Ezek: – a passzív hallgatás,
- a megerősítő reagálások,
- az „ajtónyitó” segítő kérdések, beszélgetésindítók,
- az aktív hallgatás, másképpen az úgynevezett „értő figyelem”.

Az értő figyelem készségének alkalmazása sokat segíthet a nevelőnek. Az emberek, így a tanulók is a legtöbb üzenetet egyéni módon kódolják a kommunikációjuk során úgy, hogy a kód nem jelzi pontosan érzéseiket, gondjaikat. A szokványos dekódolás során nagy az esélye

annak, hogy a tanár rosszul fejtje meg az üzenetet. Az „aktív hallgatás” készsége visszajelzést tesz lehetővé a tanulónak a dekódolás eredményeiről, ennek nyomán a pontatlan kódolás vagy dekódolás a kommunikációs jelek által javítható. Az említett készség kialakítása egyben nagy-szerű empátiás tréning is.

Amikor a tanaré a probléma, az egyik lehetséges megoldás a tanári munka hatékonysága érdekében a diák viselkedésének módosítása. A tanárok általában hagyományos módon konfrontálnak ilyenkor: rendreutasítanak, megoldást ajánlanak stb. Ezek a közlések azonban ritkán eredményesek. Ennek legfőbb oka, hogy ilyenkor úgynevezett „te-közléseket” alkalmaznak (amelyeknek mindig van egy rosszalló, hibáztató, kifogásoló felhangjuk), ahelyett, hogy saját érzéseiket mondanák ki a viselkedéssel kapcsolatban, kongruens módon.

A tanár problémájának megoldására Gordon az „én-közlést” ajánlja. Ez a tanár személyes érzéseit, gondolatait fejezi ki egyes szám, első személyben. Használata elősegíti a tanulók változás iránti hajlandóságát, s ugyanakkor nem sérti a tanulót, nem rontja a tanár-diák kapcsolatot. Gordon részletesen leírja az én-közlések helyes alkotásának és alkalmazásának a módját, felhasználásának körülményeit.

Az iskolai konfliktusok megoldása sajátos kommunikációs feladat. Minden emberi kapcsolat természetes velejárója az időnkénti konfliktushelyzet. A tanár-diák viszony jövője szempontjából azonban korántsem mindegy, hogyan oldódnak meg ezek a helyzetek. Az iskolai konfliktusokat leggyakrabban hatalmi alapon oldják meg, úgy, hogy az egyik fél győz (ez rendszerint a tanár), ugyanakkor a másik fél vesztes lesz. Az így „megoldott” konfliktus kapcsolatromboló, amely a vesztes félben neheztelést indukál, s további küzdelemre, menekülésre, esetleg meghunyászkodásra ösztökéli.

Gordon ezért vereségmentes konfliktusmegoldást ajánl hatékony, ugyanakkor kapcsolat-erősítő módszerként. Ennek során a már korábban tárgyalt készségeket is felhasználva egy olyan kommunikációs eljárást alkalmaznak, amely mindkét fél számára megnyugtató, elfogadható megoldást nyújt.

Ez a megoldási folyamat és eredménye kölcsönös tiszteletet ébreszt egymás iránt, következőképpen a tanár-diák kapcsolatot erősíti. A módszer használata bizalmat sugároz a tanuló felé: bízik a tanár a tanulók érettségében, felelősségében, abban, hogy képesek a tanárt megérteni, megoldást keresni, hozzájárulni a kölcsönös elfogadható döntéshez.

A Gordon által kidolgozott speciális kommunikációs eljárásokat, készségeket tanárok tízezrei sajátították el világszerte. Néhány év óta hazánkban is egyre több ilyen készségképző tréning indul.

Az elsajátított készségek alkalmazása a problémák és konfliktusok csökkentésével, illetve megoldásával több időt biztosít a tanításra, hatékonyabbá teszi a tanári munkát. A tanár-diák kapcsolat szimmetrikusabbá válik, s egyre inkább a kölcsönös szeretet, tisztelet, megértés jellemzi; s mint ilyen, ideális kerete lesz a személyiségfejlesztésnek. A gyakorló tanár ily módon jó értelemben vett és rendszerbe szedett „recepteket” kap a munkájához, melyet egyéb szakmai kapcsolataiban (tanár-tanár, tanár-szülő kapcsolat) is hatékonyan használhat.

A tanárképzés egyik célja, hogy a jelölteket felkészítse gyakorlati nevelési teendőikre. Ez a nagyon is természetes célkitűzés a valóságban alig teljesül. Erről tanúskodnak volt hallgatóink beszámolói első, önálló nevelési lépéseikről, és ezt bizonyítják egyes kutatások is.(8)

A hallgatók ma elsősorban ismereteket szereznek a nevelésről, de a nevelési módszerek alkalmazása, készséggé alakítása a viszonylag rövid gyakorlóiskolai próbálkozások után a pályamegvalósítás első éveire marad.

Sajnos, a szaktudományos (szakismereti) képzés aránya egyre nő, s nem marad idő és lehetőség arra, hogy felkészítsük a leendő tanárokat a nevelés szép, de összetett és nehéz munkájára.

A tanárképző intézmények, s azokon belül a neveléstudományi tanszékek egyik elsőrendű feladata a gyakorlati nevelőmunkára való felkészítés, s az ennek megfelelő készségek, képességek kialakítása.

A pedagógusmesterség készségeit lehet és kell is tanítani. S mivel ezek csak a kommunikációs képességek által nyilvánulhatnak meg, elsőrendű fontosságú e képesség céltudatos, rendszerbe illeszkedő kialakítása.

A külföldi és hazai tapasztalatok alapján úgy vélem, hogy a Gordon neve által fémjelzett készségképzésnek helyet kellene biztosítani tanárképzésünkben is.

IRODALOMJEGYZÉK

- (1) Buda Béla: A közvetlen emberi kommunikáció szabályszerűségei, Tömegkommunikációs Kutatóközpont, Bp., 1988., 220. oldal.
- (2) Pethő Éva: Válogatás Carl Rogers műveiből, OPI, Bp., 1983.
- (3) Thomas Gordon: T.E.T. A tanári hatékonyság fejlesztése, Gondolat, Bp., 1989. 65. oldal.
- (4) Poór Ferenc – Wacha Imre: A pedagógiai kommunikációs képességek és fejlesztésük videotechnika segítségével, OOK. Veszprém, 1983. 25. oldal.
- (5) Dr. Haim Ginott: Szülők és gyermekek, Medicina Könyvkiadó, Bp., 1977. 14. oldal.
- (6) Tomas Gordon: T.E.T. A tanári hatékonyság fejlesztése, Gondolat, Bp., 1989.
- (7) Thomas Gordon: P.E.T. A szülői eredményesség fejlesztése, Gondolat, Bp., 1990.
- (8) Óvári Ágnes: Első ütközetek, Oktatókutató Intézet, Bp., 1987.

NANSZÁKNÉ DR. CSERFALVI ILONA
Kölcsey Ferenc Református Tanítóképző Főiskola
Debrecen

Egymást erősítő indítékok és ösztönzők rendszere a munkában

Ó, ha nem kellene semmit sem csinálni! Csak ülhetnék ölbe tett kézzel! Hát nem ez mindenki titkos álma? Bármely meglepő a válasz: bizony nem. A legtöbb embert nem ilyen fából faragták. A többség szeretne valamit kezdeni magával. A jómódban élők is előnyben részesítik a munkát a teljes apátiával szemben. A tanulók olyan érzésekkel eltelve állnak munkába, amelyek képességeik bizonyítására sarkallják őket. Ezt a bennük munkáló hajtóerőt használjuk a termékeny munkahelyi légkör megteremtéséhez. Fenntartjuk odaadásukat, töretlen igyekezetüket.

Olyan munkahelyi környezetet teremtünk, amelyben az ott dolgozók velünk, önmagukkal és egymással összhangban tevékenykednek, és hisznek abban, hogy a csoportérdekek mellett saját szükségleteiket is kielégíthetik.

A tevékeny munkahelyi légkör kialakításához ajánlunk néhány alapvető, de korántsem könnyen alkalmazható ötletet:

- a mércét tegyük magasra, és magunktól csakúgy, mint másoktól követeljük meg a felállított követelmények teljesítését;
- támogassuk a csoport céljait és feladatait, ezen belül egyformán fontosnak kell éreznünk az egyes tagok és önmagunk szükségleteit;
- engedjük a tanulókat hibázni, mert a hibákból tanulhatnak;
- ismerjük el és jutalmazzuk meg az elért eredményt, de ha kell, ne habozzunk negatív visszajelzésekkel, szankciókkal élni;
- fűrkésszük ki a tanulók igényeit, és hogy ezek kielégítéséért cserébe mit hajlandók nyújtani;

– segítsük elő a csoporton belüli zavartalan együttműködést és az ésszerű versenyszellem kialakulását;

– bátorítsuk a tanulókat a kritikára, és oldjuk fel a konfliktusokat.

Lélektani szerződést kötünk a tanulókkal a munkavégzéshez, ennek elemei: a kölcsönös elvárások, a kötelezettségvállalás, a pozitív és negatív következmények.

A csoport minden tagjának tisztában kell lennie személyes felelősségével. Miután az egyéni teljesítménytől függ a többiek munkája is, így a kötelezettségvállalás különösen fontossá válik. A „szerződésünk” akkor lesz eredményes, ha:

– senkiből sem hiányzik a munkakedv és az igyekezet, hogy minél jobb munkát végezzen;

– képesek legyenek a munka elvégzésére, készségek híján pedig a munkafolyamatok megtanulására;

– megérteni, mit várnak el tőlük, és tudni, hogy a teljesítményt milyen mércével méri;

– a teljesítőképeség útjában nem állnak akadályok, gátló tényezők.

Fontos, hogy a követelményrendszert mindenki ismerje: ha valaki nincs tisztában azzal, hogy mit várnak el tőle, nem is tudja teljesíteni.

Használjuk ki ezt az alkalmat arra, és vonjuk be őket a döntéshozatalba, mondassuk el velük, hogy érzésük szerint mire képesek, lelkesítsük őket. Ha a tanulókkal együtt tűzzük ki az elérendő célokat és a velük szorosan összefüggő követelményeket, akkor segíteni is kell nekik, hogy az átlagnál realisabban vizsgálják meg ezeket a célokat. Vigyázzunk arra is, hogy ne legyen túl mély a szakadék a közös és az egyéni célok között. A tanulók általában szívesebben dolgoznak saját elképzeléseik valóra váltásáért, mint másokéért.

Eredményes munkára legbiztosabban úgy tudunk másokat rábeszélni, ha lehetővé tesszük, hogy egyre magasabb normák teljesítésére áhitozzanak. Feszítsük meg erejüket, próbáljanak egyre többet és egyre jobban dolgozni, igyekezzenek egyre magasabb igényeknek megfelelni, ne egymással, hanem saját normáikkal versenyezzenek. A remélt eredmény érdekében a rugalmas, tárgyilagos és elérhető normát, a normához igazított egyéni magatartást és a norma teljesítéséből az egyénre származó hasznot kell hangsúlyoznunk.

A feladatok megbeszélésével és tisztázásával a siker eléréséhez vezető úton közös felelősséget vállalunk velük, a tanulók pedig úgy fogják érezni, hogy még az elvárásokon túl is teljesíteniük kell. Munkájukat figyelemmel kísérjük, tanácsokat adunk, ugyanakkor meghagyjuk önállóságukat, függetlenségüket.

A munkavégzéshez elengedhetetlen az igények felismerésének fontossága. Az embereket a célok mozgatják. A jól végzett munkából származó előny vagy jutalom már a munkavégzés során is kellemes érzéssel tölti el őket. Az indítékok közül a legalapvetőbb szükségletként tartjuk nyilván: a testi szükséglet, a biztonság, a társas kapcsolatok, az önbecsülés és az önkiteljesítés igényét (Maslow).

Murray szükségkategóriái: önkiteljesítő szükségletek (eredményesség, kitartás, megértés) társadalmi szükségletek (hovatartozás, együttérzés, szeretet és vonzalom kölcsönössége), énközpontú szükségletek (önmutogatás, rámenősség, ösztönösség, függetlenség, önállóság), biztonsági szükségletek (a veszélyeztetettséggel szembeni védekezés, a zavartalan rend óvása).

Ezek az elméletek különös figyelmet szentelnek a jutalmazás és serkentés, illetve az ösztönzők fontosságának. Ezek nélkül a kezdeti nekibuzdulás hamar lelkad. Frederich Herzberg szerint a jutalmazás a „higiénés” (fenntartásos) és az ösztönző tényezőkben testesülhet meg. Herzberg alapfeltételei és ösztönzői: higiénés tényezők (munkahelyi körülmények, ellenőrzés, munkatársi kapcsolatok, bérezés, méltányos vezetés, igazságos irányítás) ösztönzők (előléptetés, felelősség, erőpróbát jelentő feladatok, elismerés, elért eredmények).

A szükségletelméletek a fő hangsúlyt a tartalomra helyezik. Az elváráselmélet a folyamatot hangsúlyozza, azt, hogy hogyan befolyásolhatunk másokat. A jutalom és megerősítés fontosságát hirdető elméletek pedig az ösztönzőkre irányítják a figyelmet. A gyakorlatban együttes alkalmazásuk tekinthető igazán kívánatosnak. Az elmélet egybeolvasztása három dolgot eredményez:

1. a tanulásról folytatott beszélgetések során könnyebben felismerhetjük majd az alapvető szükségletüket; 2. a szükségletek kielégítésére tett kísérleteiket nagyobb megértéssel fogjuk szemlélteni; 3. pontosabban fel tudjuk mérni, hogy tanulóink erőfeszítéseikért milyen ellenértéket várnak.

Vizsgálataink alapján a tanulók munkájukért leggyakrabban az alábbi ellenértékeket remélik:

1. tudást (új ismeretek felkutatása és elsajátítása, tájékozódás);
2. hatalmat (vezetés, irányítás, célok megvalósítása);
3. függetlenséget (célok megvalósítása önállóan, maguk választotta módszerekkel, szabad kezű az idő és munka beosztására);
4. sikert (sikerült véghezvinni valamit, jó érzést);
5. elismerést (felkelteni mások figyelmét munkánk iránt, elismerés, helyeslés, megbecsülés, rokonszenv);
6. barátságot (barátság, társaság, öröm a közös munkában);
7. felelősséget (a vállalt feladatért, munkáért felelősséget éreznek);
8. alkotóképességet (fogékonyságot szokatlan problémák megoldására, érdeklődést új gondolatok iránt, innovációs készséget, belső igényességet, újításra ösztönző gondolatot);
9. biztonságot (biztonságérzet, önbizalom, jövedelem);
10. elkötelezettséget (tisztelet, odaadás, barátság, hűség a közösség iránt);
11. méltányosságot és egyenlőséget (eredményeikért és sikereikért a követelmények arányában kapott jutalmak, dicséret);
12. kiteljesedést (munkával kapcsolatos ismeretek és készségek bővítése);
13. önbecsülést (szuverén egyéniségek legyenek önmaguk és mások szemében);
14. erőpróbát (örömet a munkában, a feladat nehézségében, bonyolultságában, hogy az alkotóképességet próbára tegyék);
15. segítőkészséget (másoknak segítséget, támogatást, veleérző segítséget, védelmet nyújtsanak, nyitottá, fogékonyá váljanak);
16. pénzt (anyagi erőforrásaikat felhasználhassák döntéseik szerint);
17. szórakozást, kellemes időtöltést (jól érezzék magukat, olyat csináljanak, amit élveznek).

A lélektani szerződésből magától adódnak a jutalmazásra és az ösztönzésekre vonatkozó döntések, nem is beszélve olyan fontos mutatókról, mint a teljesítménylap. A hatékony munkára serkentés azonban megkívánja, hogy az ígért jutalom kielégítse az egyén szükségleteit. Valóságos hajtóerőt, az egyéni célokat és szükségleteket kielégítő előnyök jelentenek. A helyes jutalmazás jellemzői:

1. csak a vállalt, a vezető és az egyén valóságos igényeit kielégítő feladat sikeres elvégzésekor jár jutalom;
2. az ígért jutalomnak összhangban kell lennie az egyén ígéreteivel;
3. csak olyasmint ígérjünk meg, amit teljesíteni tudunk;
4. bizonytalanul körvonalazott ígéretések helyett konkrét jutalmat helyezünk kilátásba. Alkalmazhatunk differenciált igényekhez alkalmazkodó jutalmakat, ezek a következők:
 1. képességeket próbára tevő munka: az önbecsülés, a büszkeség és a lelki gazdagodás igénye sok tanulót, embert arra ösztökél, hogy az általuk túl könnyűnek, unalmasnak vélt feladatoknál többet végezzenek. Az izgalmasabb munka már jutalomnak számít;
 2. közösségi elismerés: a dicséret nem mindenkinek elég. Van, akit a csoport elismerése vagy az előtűnik elhangzó dicséret jutalmaz meg, míg mások feszengenek hasonló helyzetekben;
 3. előléptetésben: ha adunk részfeladatokat, hogy kinevezzük őket egy csoport élére, növeljük teljesítőképességüket, javítjuk munkájuk minőségét.

Ha méltányosság és következetesség szellemében jutalmazzuk a tanulókat, akkor az alábbi jutalmazás hatékonyságát növelő szabályokat alkalmazzuk:

1. kerüljük az egyenlősít a tanulókkal való bánásmódban és a jutalmazásban;
2. kellő időben reagáljunk, mert a gyors reagálás a másik iránti érdeklődés és bizalom jele;
3. növeljük a tanulók önállóságát;
4. jól időzítve mondjunk véleményt, tisztességes, javító szándékkal;
5. ne fukarkodjunk a dicsérettel, de a közösség előtt akkor tegyük, ha az mindenkinek kedvező.

A hatékony munkát ösztönözni annyit tesz, mint termékeny légkört teremteni, és tanítványaink segítőjévé válni. Állapítsunk meg magas, de elérhető normákat, és várjuk el mindenkitől a teljesítést. Ha lelkesedünk a csoport céljaiért, ha hiszünk tanítványainkban, a csoport is hasonlóképpen viszonyul majd hozzánk.

Ugyanakkor nem tagadhatjuk meg tanítványainktól a hibázás lehetőségét és az abból való okulást. Önállóan oldják meg saját hiányosságaikat, és növeljük teljesítményüket. A jó munkát és a sikereket elismeréssel is jutalmazva nyugtazzuk, de ne riadjunk vissza a negatív visszajelzéstől sem, különben nem fogják észrevenni, hogy teljesítményük elmaradt a várttól.

Serkentsük a csoporton belüli együttműködést és a más csoportokkal folytatott ésszerű versengést. A tanítványok megtanulják a csapatmunkát, támogassák társaik erőfeszítését, segítők és biztassák egymást. A normák teljesítése érdekében tegyük lehetővé köztük a termékeny versenyt, és ha másokkal akarják összemérni erejüket, akkor tegyék ezt más csapatokkal, barátságos szellemben.

A tanulók között is támadnak majd nézeteltérések, mint ahogy minden közös munka során. Azonban csak az alkotó jellegű véleménykülönbséget támogassuk, ez ugyanis serkenti az alkotókészség és újítás vágyát.

Módszertani tapasztalatainkat sikerrel és eredménnyel alkalmazhatják azok az intézmények és csoportok, ahol a munka a helyi nevelési rendszer eleme, ahol a tevékenységek sokszínűek, s ott, ahol tudatos és tervszerű a diákönkormányzat programja, s érték a termelés – gazdálkodás minden megvalósítható variációja.

BÓR JÓZSEFNÉ
Általános Iskola
Kisszállás

Gondolatok a helyi tantervek készítéséről

Alig több mint egy éve került a nevelők kezébe a *Szebenyi Péter és Balla Árpád* által szerkesztett „*Hogyan készítsünk helyi tantervet*” című kiadvány. A segítő célzatú könyv megjelenése óta azonban olyan lényeges változtatási szándékok mutatkoznak és körvonalazódnak a közoktatásügyben, amelyek az egyébként is csak orientáló tanulmányok alapos tartalmi felülvizsgálatát követelik meg. Elég, ha az 1994 júliusában megjelent kormányprogram oktatásról szóló fejezetének azon pontjára utalunk, amely az úgynevezett kerettantervek törvényi szabályozását fogalmazza meg, vagy a napjainkban zajló polémiát említjük a vizsgarendszer mikéntjéről, a vizsgák fokozatairól, successoriusáról, értékéről, valamint az általuk nyert jogosítványokról. Sokat olvashatunk erről manapság a szakirodalomban, folyóiratokban, és hallhatunk prominens személyiségek nyilatkozataiban.

Mindezek ellenére Szebenyi Péter két kérdése, amellyel a könyv bevezető fejezetében indítja metodikusi elképzeléseit, hogy „Kell-e helyi tantervet készíteni?” és „Érdemes-e?” – aktuális maradt. Változatlan ugyanis a helyi tanterv problematikája. Egyetérték Szebenyi Péterrel

abban, hogy *kell* is, *érdemes* is. Az iskolaszervezet az elmúlt pár év alatt főként középfokon nagyon sokszínű lett idő- és műveltség tartalmát, de a fenntartók kilétét illetően is. Hasonlóan sokat változott a gazdasági-társadalmi környezet. A „kell” és „érdemes” megállapításokat én még megtoldom a *szükséges* szóval. Mint ahogy nem vitatjuk ma már a tanulók személyiségében mutatkozó különbségeket, sőt azokat megismerve pozitív személyiségfejlesztésre törekszünk, ugyanígy még két azonos típusú iskoláról sem mondható el, hogy ugyanolyan lakóhelyi, szociális és kulturális környezetben, ugyanolyan szülői elvárások, ugyanolyan személyi ellátottság és tárgyi feltételek mellett dolgozik. Kellenek és szükségesek tehát a helyi tantervek. Legjobb, ha maga a tantestület írja. Tekintettel arra, hogy a jelenlegi szabályzók szerint erre kötelezni egyetlen iskolát sem lehet, mint a helyi tantervek kimunkálására szükség lesz. A „minták” azonban akkor és csak akkor lesznek helyiek, ha azokat kellő átgondolások, változtatások és átdolgozások után adaptálják csak.

Egyet kell érteni Szebenyivel abban is, hogy a helyi tantervnek tartalmaznia kell:

1. Az iskolai tanítás-tanulás átfogó (globális) tervét.
2. Az egyes tantárgyak anyagát és követelményeit.
3. A tanulás-tanítás alapvető eszközeit.
4. Az ellenőrzés és értékelés rendszerét.

A globális terv készítésénél nem vitatható, hogy a helyi igényekből, az adott lehetőségek-ből és a tanulókkal szembeni elvárásokból – képességek, készségek, magatartási attitűdök vonatkozásában – kell kiindulni, amelyek a célok meghatározásában és az operatív teendők kijelölésében döntő jelentőségűek.

A tantestületek összetételének megfelelően a tanított tantárgyak és azok óraarányainak megvitatása vagy megosztja, vagy összekovácsolja a tanári kart. Ahol komolyan veszik, és alkotó módon nyúlnak a helyi tanterv készítéséhez, ott ez a kérdés alapos vitákra sarkallja majd a kollégákat, amíg konszenzusra jutnak. Általában mindenki nagyon fontosnak tartja a saját tantárgyát, így harcol majd a nagyobb lehetőségekért. Ezt a problémát a szerző által is kifejtett, az oktatási törvényben előírt és majd életbelépő óraszám-korlátozások méginkább fokozzák majd. További nehézségek forrása lehet, ha az ismeretanyag mennyisége, a művelődési tartam, amelyet a most készülő központi vizsgakövetelmények alapvetően megszabnak és behatárolnak, lényegesen nem csökken, vagy a tanítási idő nem növekszik meg.

Az egyes tantárgyak vagy tantárgyblokkok anyagának meghatározása és a helyi követelményrendszer kidolgozása a tantervkészítés neuralgikus pontja lesz. A „mit”, „mikor”, „hogyan” tanítsunk elmélyült kreatív gondolkodást és megfelelő átlátóképességet feltételez nevelőinkről. Nem vagyok biztos abban, hogy ezzel a pedagógustársadalom minden tagja rendelkezik.

„A helyi tantervben elsősorban a követelményeket tervezzük meg ...” – írja, javasolja Szebenyi Péter. Négy fázisát különbözteti meg ennek a folyamatnak:

- az előkészítő szakaszt,
- az analízist,
- a tantárgyi szintézist,
- valamint a tantárgyközi szintézist.

Az előkészítő szakaszban érték döntéseket kell hozni a művelődési anyag kiválasztásában, majd szakmai döntések születnek arról, hogy milyen felépítésű legyen a helyi tanterv.

A döntéseket az anyaggyűjtés követi, majd a kiválogatott, célszerűen felhasználható anyag halmazt analizálni szükséges, hogy szelektálni és rendszerezni lehessen. Mindezek birtokában lehet a hipotetikus tantárgyi követelményeket összeállítani.

Visszatérve az előbb említett kételyemhez, úgy gondolom, hogy még a tantárgyi követelmények kidolgozása is problémát okoz jelenleg pedagógusaink többségének. A tantárgyközi átlátás és gondolkodás még inkább. Igaz, eddig csak a NAT különféle variációit láthatuk, a vizsgatesztet csak szűkebb réteg ismeri meg. Ennek ellenére állítom, hogy a helyi tan-

terv készítésére általában, az ezzel kapcsolatos feladatok teljesítésére tanítóink és tanáraink legnagyobb része nincs felkészülve. Az ismeretanyag kiválasztása, a hozzájuk legalkalmasabb tevékenységi formák megválasztása, a követelmények kidolgozása nagyon komoly szakmai tevékenység, különösen a különböző taxonómikus gondolkodásmódok szerint. Ezzel egyáltalán nem azt kívánom kétségbe vonni, hogy pedagógusaink sokaságának nincsenek alkotó jellegű és nagyobb tanulói teljesítményeket eredményező elképzeléseik saját munkaterületükön. A jó helyi tantervek készítéséhez vagy adaptációjához azonban ehhez lényegesen többre van szükség.

A helyi tanterv készítése kollektív együttműködést feltételez. Az első szinten szaktárgyi munkaközösségekben folyhat a munka, ezt kell követnie a tantárgyblokkos egyeztetéseknek, majd az iskolai szintű összegzésnek. A megfelelő szinteken felkészítést koordinátoroknak kell állniuk. Ha a helyi tantervekkel való munka valóban komoly szándéka az oktatásügynek, márpedig annak kell lennie, akkor késésben vagyunk. Az elméleti felkészítő munkának már szervezeten kellene folynia.

A helyi követelményrendszer kidolgozása azonban másféle kérdőjelet is hagy bennem. Jónak tartom azt az érvényben lévő elgondolást, mely szerint a kilépési pontokon, a negyedik, a hatodik és nyolcadik osztály után központi – objektív, valid, és reliabilis – tesztekkel történjen a tanulók tudásszintjének mérése. A tizedik évfolyam után tegyenek a diákok alapvizsgát – ha meglesz a valódi funkciója –, a tizenkettedik évfolyam után érettségi vizsgát. És közben? Ki léphet át pl. az általános iskola harmadik osztályából a negyedikbe? Erre hivatott a helyi követelményrendszer, hogy ezt eldöntse – állítják a szakemberek, Szebenyi Péter is. Egy iskolán belül ez rendjén is van, én is így gondolom, hiszen negyedikben a tizenévesnek (?) úgyis meg kell írnia a standard tesztet. De mi van akkor, ha a gyermek lakóhelyet és iskolát vált, esetleg nem kiváló képességű, hogy a lehetséges hátrányát behozza. A helyi tantervek egyéni követelményrendszere nem hoz-e hátrányos helyzetbe gyermekeket, rosszabb esetben évis-méltésre, bukással bélyegezve? A kérdés ilyen feltevése lehet túldramatizáltnak tűnő, mégis számolni kellene ezzel is. Egy megoldási javaslat lehetne a következő. Hivatalos bizonyítványt csak a diagnosztizáló, az alapvizsga és az érettségi után kapnának a tanulók. A félévi vagy évfolyam végi értékelés módját pedig minden iskola a saját belátása szerint, a sajátos követelményrendszerének megfelelően szóbelileg vagy számskálán kifejezve hozná a szülők és tanulók tudomására. A megőrzendő bizonyítvány ilyen módon nem életkor, hanem sikeres vizsgateljesítmény függvénye lenne.

Szebenyi nem említi, de nagyon fontos és meghatározó kérdés még az analízis és szintézis munkafolyamataiban, hogy a NAT és a központi kidolgozású vizsgakövetelmények mennyi teret engednek a kötetlen tananyag kiválasztásának, a helyi ismeretek kihasználásának és beépítésének. Az arányoktól is függ, hogy a helyi tantervek differenciálók, felzárkóztatók vagy tehetséggondozók lehetnek-e, ezekre milyen helyi követelményrendszert lehet ráépíteni.

A szerző által felvetett taneszközkérdéshez nincs különösebb hozzáfűznivalóm azon túl, hogy helytelenítem az általános iskolai tankönyvek „piacositását”, és nagyon remélem, hogy a tanulói és iskolai eszközellátásunk a jelenleginél csak jobb lesz.

A legnagyobb mértékben egyetértek a szakirodalom és Szebenyi Péter azon nézetével, amely szerint a helyi tanterveket kontrollálni és értékelní kell – akár évente:

- tartalmuk, logikájuk,
- használhatóságuk,
- gyakorlati hatásuk és
- gazdaságosságuk szerint.

Elsősorban az alkotó tantestületeknek, akár készítették, akár adaptálták. Érdekük. Ezen túl értékelhetik külső szaktestületek és szakemberek is. Az igazi döntőbíró, ha úgy tetszik „jóságmutató” azonban a továbbtanulók sikere vagy sikertelensége lesz.

Értékek nyomában

SZÖVEGTÍPUSOK AZ IRODALOMKÖNYVEKBEN

Ugye, Önök is emlékeznek még a Századik könyv híres ajánlására? Eszerint: „*Nem fecskemódra kell átsurranni a könyvön. Meg is kell abban merülni.*”. Vajon a ma olvasói, napjaink 10–15 éves diákjai miképpen kötődnek a könyvekhez, a sokféle titkok hordozóihoz?

Változatos célú, módszerű és eredményt adó kutatások vallanak a gyermekek és szüleik napi, heti olvasásának *időadatai* alapján az olvasásra szánt órákról. Tudjuk, hogy a napi néhány percnyi – sok esetben felszínes, futólagos – olvasástól az 1–2 órát is kitöltő, örömteli, elmélyült olvasásig ível a könyvekkel való együttlét időtartama. A gyermekek *olvasói környezetét* biztosító *szülői minta* fakulásáról, ernyedéséről riasztó híreket hallatnak a tények, ugyanis mind gyakrabban mondják, írják adatközlő kamaszaink, hogy szüleik nem, vagy csak néha olvasnak. Csökken a rendszeresen olvasó szülők száma. A friss mérések szerint a vizsgálatba bevontak csupán 57–58%-a nevezhető naponta rendszeresen olvasónak. Az *értéktételel-motívumok* a cselekmény, a humor, az érzelmi kötődés és az esztétikum köré sűrűsödnek, amikor 10–11 évesek adatait elemezzük. Lássuk a részleteket!

Értéktételel-motívumok

- | | |
|------------------------------|---|
| 1. érdekes, | 14. tanulságos, |
| 2. fordulatossá cselekményű, | 15. veszélyes kalandokról ír, |
| 3. humoros, | 16. vidám, |
| 4. izgalmas, | 17. elgondolkodtató, |
| 5. jó, | 18. félelmetes, |
| 6. kalandos, | 19. harcos, |
| 7. kedvesek a szereplők, | 20. küzdelemre tanít, |
| 8. megható, | 21. más is élje át azokat az izgalmakat, amelyeket nekem nyújtott a regény, |
| 9. mulatságos, | 22. nem lehet abbahagyni, |
| 10. összefogásra tanít, | 23. szép mesék vannak a könyvben, |
| 11. szeretem a kalandokat, | 24. unaloműző, |
| 12. szeretem a meséket, | 25. vicces. |
| 13. szomorú, de jó történet, | |

Az értéktételel-motívumokat rendszerező kategóriák jelen esetben ezek:

A) *cselekmény*: 2., 4., 6., 11., 15., 19., 20., 21.

B) *esztétikum*: 1., 5., 8., 12., 13., 18., 23.

C) *érzelmi kötődés*: 7., 10., 14., 17., 22.

D) *humor*: 3., 9., 16., 24., 25.

A mintavételbe bevont 5–6. osztályosok körében az életkorspecifikus és cselekménygazdag *olvasmánykategóriák* találhatók, így a(z)

- | | |
|--------------------------------|-------------------------|
| 1. állatokat bemutató írások, | 5. indiánregények, |
| 2. családtörténetek, | 6. krimik, |
| 3. fantasztikus témájú írások, | 7. mesék, |
| 4. gyermekekről szóló művek, | 8. történelmi regények, |
| | 9. útikönyvek. |

Minket, műveltséganyag-szervezőket, tankönyvírókat, olvasáskutatókat erősen figyelmeztessenek a „*Mit szeretsz olvasni?*” kérdésre adott válaszok, tudniillik a regények, a tudományos fantasztikus olvasmányok, a mesék után az újságok következnek, majd azután a versek.

Számos összehasonlító és nyomkövető vizsgálat szól a *szövegértő olvasás* eredményességéről, ezek fejlődési mutatóiról.

Azt is viszonylag pontosan tudjuk, hogy a vidék-város, fiú-lány megoszlásban melyik művekből kell új köteteket rendelnünk. S folytathatnánk a sort arról értekezvén, mi mindenről üzennek nekünk még az olvasáskutatások...

De foglalkoznak-e az irodalomkönyvek *olvasásszokást* alakító tényeivel, könyvészeti és tipográfiai jellemzőivel, *olvasmányszerkezetével*, készség- valamint *képességfejlesztő hatásaival*? Kutattuk-e már tüzetesen azokat a könyveket, amelyek arra hivatottak, hogy professzionális szinten a szépirodalom el- és befogadására készítsék, tanítsák diákjainkat?

Az *Egy korosztály irodalomértésének alakulása* című kandidátusi kutatásom keretében nagyjító alá tettem a Nemzeti Tankönyvkiadó gondozásában a felső tagozatosok részére kiadott irodalomkönyveket. Tanítványaink 1980 óta ötödik osztályban *Kalocsai Józsefné - Kiss Gáborné - Szabóné Tóvári Éva*, hatodikban *Goda Imre - Horváth Zsuzsa - Boda Edit*, hetedikben *Goda Imre - M. Boda Edit*, nyolcadikban *Dobcsányi Ferenc* irodalomkönyveiből merítik elsősorban irodalom- és művészetelméleti ismereteiket, továbbá a gyermekek zöme csupán ezekből a kötetekből olvas művés, „megízített nyelvű” szépirodalmat. A szemelvények jelentősebb része megfelel az életkor figyelemmel követett olvasmányigényeinek mind az olvasmánykategóriák, mind a műfajok tekintetében. Bizonyos alkotások csak az igényesebb olvasmányválasztású tanulókhoz állnak közelebb. Akad több szemelvény is, amelyek inkább elriasztják a prepubertás és pubertás korban járó olvasókat, vagy bonyolult felépítésű konnotációs rendszerük miatt az implikált értékgazdag poétikai információ végképp rejtve marad előlük.

A jelenleg is forgalomban lévő – fent megnevezett – irodalomkönyvek szövegfajtaikat tanulmányozva vált ismertté számomra, hogy 3778 adattal találkozhatjuk felső tagozatos olvasóinkat a négy év alatt. A hazai és nemzetközi textológiai szemlélet nyomán ezt az óriási adatbázist számtalan aspektusból közelíthetjük meg. A *realizáció*, vagyis a közeg alapján éppúgy, mint *Bühler kategóriái* felhasználásával, vagy a *nyelv rétegei és kora* figyelembevételével. A *stilisztikai alapállás* is helyénvaló lenne, sőt a *szemantikai és a szemiotikai rendszerezés* sem tűnne felesleges akciókutatásnak. A *költői nyelv szintjeivel* és a *stilisztikai fogalomapparátussal* való szembesítés is termékeny végkövetkeztetéshez vinne közelebb.

Számomra az adatok *funkcionális* megközelítése tűnt nyelvészeti – ezen belül szövegtipológiai – és pedagógiai szempontból hírértékűnek. Roman *Jakobson kommunikációs modelljének pólusáival*, valamint ezek funkcióival, továbbá *tudástechnológiai kategóriákkal* szembesítettem a négy évfolyam irodalomkönyveinek szövegfajtaikat, vagyis a 3778 adatot.

Az *első körbe* sorolt szövegtípusok *referenciális funkciójúak*. Itt találjuk a tankönyvírók tájékoztató, magyarázó szövegei mellett a metanyelvi funkciójú fogalomismertetéseket, a háttérinformációkat adó lábjegyzeteket, valamint a vizuális csatornán át ható képeket, illetőleg képaláírásokat. Multidiszciplináris kutatásra készíthetők az úgynevezett feladatszövegek. Ezek is – mint a tankönyvírói szövegfajtaik általában – meggyőzően tükrözik a szerzők tantárgy-, pontosabban anyanyelv-pedagógiai beállítódását. Már itt rögzítem az adatok ismeretében, hogy nagyobb és bonyolultabb az irodalomkönyv-írók és -szerkesztők felelőssége, mint ahogy általában köztudott. Megállapíthatjuk a tények faggatásakor, hogy az alacsonyabb évfolyamokon jelentősen több a referenciális szövegtípus, mivel magasabb a diákok heti kötelező óraszámja is irodalomból. Sajnos, a feladatszövegek többsége bonyolultan strukturált, a tudástechnológiai normáknak gyenge fokon felelnek meg. A verbális kommunikáció részképességeit összehangolatlanul,

esetlegesen fejlesztik, mivel rendszerszemlélet kevésbé hatja át ezeket a szövegeket. Irodalom-esztétikai megközelítésű az itt olvasó 3197 adat többsége.

A második körbe a *poétikai funkciójú* szövegtípusokat soroltam.

A Deme-féle szövegtípológia ezeket irodalmi, továbbá költői szövegműveknek nevezi. A finomelemzés egyik legnyilvánvalóbb szempontja a *szerezőség* figyelembevétele volt. Így is elkülönítettem az irodalomkönyvek szemelvényeit, vagyis az ismeretlen és ismert szerzőjű szövegművek csoportjába. Az olvasástechnikai tudás gyarapítására tekintettel mindenképpen láttatni akartam a próza és a vers *forma* mennyiségi mutatóit is. Ezért szerveztem ilyen alcsoportokat.

Az adatok rendszerezésével létrejött *műfajtipológia* világa sokszínű, változatos, nem túlzás állítanom, hogy univerzális. Lényegében valamennyi klasszikus műfajt reprezentálja az 581 adat.

Az 1992-ben utógondozott 6. és 8. osztályos irodalomkönyvek egyértelműen irodalom-esztétikai és irodalomtörténeti szemléletűvé formálódtak, leváltván az úgynevezett dominánsan osztályfüggő, politikai ihletettségű sarjadt műveket. Az 5.-es tankönyvnek – véleményem szerint – se nem használt, se nem ártott a szerkesztői beavatkozás. Helyénvalóbb lett volna a reális és potenciális olvasói igények felől megközelíteni a korrekciós szándékot. Szükség van ugyanis mind az 5., mind a 6. osztályban a kisepikai folklór műfajok, a proverbiumok hitelesebb bemutatására. Ezeket az általam kutatott irodalomkönyvek mellőzik – sajnos!

Az ismert szerzőjű alkotások *műfajtipusai* nemcsak az egyes műfajok fejlődéstörténetét reprezentálják, hanem a közvetítő közeg, a *művészi nyelv állapotát*, sőt a *kor* jellemző *stílusjegyeit* is. Az archaikus hangulatot árasztó költői szövegművek mellett megtaláljuk a familiáris jellegűeket ugyanúgy, mint a közösségi sorskérdésekre választ kereső, intellektuális és/vagy poétikai információval máig ható alkotásokat.

Az adatok cáfolhatatlanul bizonyítják azt a korábbi feltételezést, miszerint a 7.-es irodalomkönyv *költészet-esztétikai másságával* messze eltér elődeitől és a 8.-os könyvtől is. A poétikai szövegtípusok közül 190 adatot, vagyis a szemelvények 32,7%-át, dominánsan énközpontú lírai alkotást a hetedikes olvasókkal szeretnénk elolvasatni, illetőleg meg is értetni. Irodalomértéssel foglalkozó vizsgálatok vallanak arról, hogy a szemelvények és a 6–7. osztályos olvasók meghitt találkozásai elmaradnak. A 12 évesek még a cselekményesség után vágyódnak, ezért állnak tévőn Csokonai Vitéz Mihály rokokó képei előtt. A 13 évesek számára kiválasztott impresszionista, szimbolista alkotások, a metonímiás trópusokban tobzódó szemelvények koraiak.

A főiskolai felvételi bizottságban megtapasztaltak alapján állítom: mind az általános, mind a középiskolai irodalmi anyag átszerkesztésére kellene biztatnunk pedagógustársainkat, ugyanis a Nyugat kiemelkedően jelentős első nemzedékéről felzaklató hiányosságokat produkálnak, memoritereket mellőzve, kiábrándító panelmondatokat szajkóznak az érettségizettek.

A 8. osztályosok irodalomkönyve klasszikus alkotásokat, személyiséget gazdagító, a töprengésre készítő intellektuális költészetből merít. Látszik a tankönyvszerzői szövegeken is, továbbá a tankönyv alkotója által válogatott igényes szépirodalmi illusztrációk körén is, hogy gazdag irodalom- és anyanyelv-pedagógiai életút birtokában és a megcélzott korosztály hibátlan ismeretére támaszkodva készült el a Dobcsányi Ferenc nevével fémjelzett irodalmi olvasókönyv.

Kutatásom adatait összegezve azt láthatjuk, hogy a referenciális (A: 3197=84,62%) és a poétikai szövegtípusok (B: 581=15,38%) együttes jelenléte (3778=100,00%)

- a) hagyományos struktúrájú;
 - b) szemelvényválogatásában irodalomesztétikai igényességet tükröző;
 - c) a tanítás-tanulás kommunikációs folyamatát zavaró körülményekkel szervező tankönyveket küzdhetett életre, s éltet a mai napig.
- (Lásd a táblázatot!)

Szöveg(fajták)-típusok A)	5-8. osztályok				Összesen
	5.	6.	7.	8.	
1. tankönyvírói szöveg	21	59	72	55	207 (6,48%)
2. feladatszöveg	538	248	334	305	1425 (44,58%)
3. fogalomismertetés	16	16	19	82	133 (4,16%)
4. lábjegyzet	226	472	117	156	971 (30,37%)
5. kép + képaláírás	143	132	85	101	461 (14,41%)
A) 1-5. referenciális szövegtípusok	944	927	627	699	3197 (100,00%)
B)					
6. szépirodalmi illusztráció	38	53	77	59	227 (39,07%)
7. szépirodalmi szövegtípusok					354 (60,93%)
7.1. ismeretlen szerzőjű	(24)	(3)			(27=4,65%)
7.1.1. mese					
7.1.1.1. próza formájú	7				7
7.1.1.2. vers formájú	3				3
7.1.2. varázslat	1				1
7.1.3. ballada	1	2			3
7.1.4. dal		1			1
7.1.5. mítosz					
7.1.5.1. próza formájú	6				6
7.1.5.2. vers formájú	1				1
7.1.6. monda	5				5
7.2. ismert szerzőjű	(81)	(63)	(113)	(70)	(327=56,28%)
7.2.1. mese					
7.2.1.1. próza formájú	3				3
7.2.1.2. vers formájú	6				6
7.2.1.3. mesejáték	2				2
7.2.2. próza formájú					
7.2.2.1. monda		1			1
7.2.2.2. fabula		8			8
7.2.2.3. krónika		1			1
7.2.2.4. prédikáció		1			1
7.2.2.5. levél		2			2
7.2.2.6. ajánlás		1			1
7.2.2.7. intelem			1		1
7.2.2.8. életrajz	3	4	3	3	13
7.2.2.9. novella	13	2	5	7	27
7.2.2.10. karcolat			3		3

Szöveg(fajták)-típusok A)	5-8. osztályok				Összesen
	5.	6.	7.	8.	
7.2.2.11. riport			1		1
7.2.2.12. regény-(részlet)	4	1	7	7	19
7.2.3. vers formájú					
7.2.3.1. varázslat	2				2
7.2.3.2. ballada	1		5	1	7
7.2.3.3. fohász		1			1
7.2.3.4. istenes ének		1			1
7.2.3.5. bordal	1				1
7.2.3.6. helyzetdal	7	2	8	8	25
7.2.3.7. katonaeének		1			1
7.2.3.8. búcsúvers		2			2
7.2.3.9. vallomásvers	27	6	19	8	60
7.2.3.10. jellemrajz	1	1	1	1	4
7.2.3.11. életkép	8	1	5		14
7.2.3.12. elbeszélő költ.	2	2	1		5
7.2.3.13. mottó		13			13
7.2.3.14. előhang		1			1
7.2.3.15. költői levél	1	2		1	4
7.2.3.16. krónika		2			2
7.2.3.17. epigramma		7	2	1	10
7.2.3.18. óda			14	8	22
7.2.3.19. rapszódia			7		7
7.2.4.20. elégia			12	7	19
7.2.4.21. allegória			14	6	20
7.2.4.22. ecloga				2	2
7.2.4.23. versciklusrészl.			5	3	8
7.2.4. komédia				7	7
B) 6-7. poétikai szövegtípusok	143	119	190	129	581 (100,00%)
A) referenciális szövegtípusok	944	927	627	699	3197 (84,62%)
B) poétikai szövegtípusok	143	119	190	129	581 (15,38%)
Együtt	1087	1046	817	828	3778 (100,00%)

Szövegnyelvészeti, olvasáslélektani, tanulás- és tanítástechnológiai normák figyelembevételével javaslom – a most feltárt adatokra is hivatkozva! – a Nemzeti Tankönyvkiadó gondozásában megjelenő irodalomkönyveknek a szerkezeti (olvasmányszerkezet, szövegtipológia) szempontok érvényesítésével a könyvészeti és tipográfiai jellemzők következetesebb érvényesítésével történő funkcionális rendeltetésű átdolgozását. A tényeket vizsgálva elmondhatom, szükséges

létrehozni az 5–6. osztályosok és a 7–8. osztályosok szépirodalmi antológiáját, így kialakíthatóvá válna minden évfolyam saját munkáltató tankönyve.

Változatlanul szorgalmazom a már meglévő és a készülő, majdan megjelenő irodalomkönyvek sokszempontú, összehasonlító vizsgálatát.

Tisztelettel indítványozom, mivel jelentős változás történt az iskolastruktúrában, figyeljünk következetesen a 6. osztályosok olvasásszokásának alakulására. Beszédes jeleket kapunk újabban, mivel egyre több 12 éves gyermek töri magát a (6.-ra lecsúsztatott) felvételi vizsgán remélt siker érdekében. S közben figyeljük azt is, hogy rügyező olvasásszokásuk milyen légkörben kezd bimbózni – ha virágoztatni akarják.

IRODALOMJEGYZÉK

1. Deme László: A szöveg alaptermészetéről, Kaposvár, 1979.
2. H. Tóth István: Tények, adatok, összefüggések az olvasásra szánt órákról, Szeged, Módszertani Közlemények, 1994. 3: 122–126.
3. H. Tóth István: Egy korosztály irodalomértésének alakulása (kandidátusi értekezés vizsgálati, adatgyűjtési szempontjai), Budapest-Kecskemét, 1993.

DR. WIRTH LAJOS
Tanítóképző Főiskola
Jászberény

Egy kis tudománytörténet

„MÁR A RÉGI GÖRÖGÖK IS TUDTÁK...”

Közismert természeti jelenségekről vagy egyszerű matematikai állításokról gyakran olvashatjuk azt a félmondatot, hogy: „Már a régi görögök is tudták...”

Tudták például az égéssel kapcsolatban a következőt:

Öntsünk egy edénybe vizet, tegyünk bele egy gyertyatartót egy égő gyertyával, azután egy másik edénybe fedjük le a gyertyát úgy, hogy az edény pereme a víz alatt legyen. A gyertya rövid időn belül elalszik, és a víz szintje az edényben megemelkedik a külső szinthez képest. Ezt a kísérletet remélhetőleg valamennyi tanítványunk megismeri még harmadik osztályban, környezetismereti órán. Mint ahogy azt is, hogy az égés során a levegőben levő oxigén „elhasználódik” (szén-dioxid és víz lesz belőle). A régi görögök úgy magyarázták a dolgot, hogy az égő tűz mindig „tönkretesz” valamit a levegőből, és az így keletkező űr helyét foglalja el a víz.

De honnét tudjuk, hogy így magyarázták, és egyáltalán, honnét tudjuk, hogy ismerték a jelenséget?

Nos, valószínűleg úgy háromszáz évvel időszámításunk előtt élt Byzantionban (Konstantinápoly, Bizánc, ma pedig Isztambul) az a *Philón* nevű tudós, akinek a *Pneumatika* című munkája megőrizte számunkra mind a leírást, mind a magyarázatot. Azazhogy álljon meg a menet! Ugyanis a *Pneumatika* görög nyelvű kéziratai közül egyetlen ép példány sem maradt meg. Van azonban egy arab nyelvű – szintén kézirat – fordítás, és egy olyan latin nyelvű, amelyet egy másik arab fordításból fordítottak tovább. És ez egyáltalán nem egyedi eset, számos ókori tudós sok híres munkája csak arab nyelven maradt fenn.

De lássuk csak, hogyan alakultak így a dolgok!

A görög-hellén kultúra virágkorában az európai területeken kívül jelentős tudományos központok voltak a Közel-Keleten és a mai Egyiptom területén is. (*Euklidész*, a híres matematikus Alexandriában dolgozott.) Ezek a tudományos centrumok akkor is fennmaradtak, előbb római, majd részben bizánci, részben perzsa és szír fennhatóság alatt, amikor a hellén államok elvesztették függetlenségüket. Az itt dolgozó tudósok közül persze nem mindenki tudott görögül, ezért az ókori tudósok műveit lefordították perzsa vagy szír nyelvre. Hasonlóképpen jártak el az indiaiak munkáival is, amelyeket az élénk kereskedelmi kapcsolatok révén ismertek meg. Amikor a hetedik században megindult az arab-izlám birodalom kialakulása, a korábbi tudományos központok többsége túlélt a hódítást, és tovább működött, majd újak is létrejöttek. (Például Bagdadban.)

Mivel az új hivatalos nyelv az arab lett, és a régi iskolákba a birodalom más területeiről is jöttek tudósok, hamarosan megindult a tudományos örökség átültetése erre a nyelvre. Az arabok jó tanítványnak bizonyultak, mert egy évszázaddal később az arab tudomány színvonala már több területen meghaladta az elődökét. Érdekes dolog viszont, hogy amíg a tudományokból szinte mindent átvettek, az antik művészet vagy az irodalom szinte nem is érdekelte őket. A régi és új ismeretek – a könyvekkel együtt – eljutottak Európába is, azokra a területekre, amelyek huzamosabb ideig a mórok uralma alá kerültek. Az ezredfordulót megelőző évtizedekben a cordobai emír könyvtárában több mint négyszázezer kötet volt, míg az egész keresztény Európában jó, ha tízezer. A híres mór egyetemeket már a X. században keresztények is látogatták, a XI–XII. században pedig már tódultak a tudásra vágyók – főleg a visszafoglalt területekre –, hogy megismerhessék az arab és az ókori tudósok munkáit. Ekkoriban kezdte meg Európa a felzárkózást az iszlám országok, India és Kína tudományos és technikai színvonalához. Ehhez viszont vagy tömegesen meg kellett volna tanulni arabul, vagy le kellett fordítani az arab tudományos irodalmat latinra, az akkori Európa „hivatalos” nyelvére.

Főként Toledóban (1085-ös visszafoglalását követően), kisebb részben pedig Szicíliában jött létre az a hatalmas latin nyelvű fordítás-irodalom a fordítók nagy nemzedékének működése nyomán, amely elindította az európai tudomány máig tartó fejlődését. De kikből állt a „nagy nemzedék”?

A tizenkettedik századi fordítók legnagyobb egyénisége a lombardiai Cremonából származó *Gherardo* volt, aki 1114-ben született, és 1187-ben halt meg. Eredetileg azért utazott Toledóba, hogy *Ptolemaiosz* híres művét, csillagászati rendszerének leírását tartalmazó *Almagestet* tanulmányozhassa, mert ehhez a könyvhöz Itáliában nem tudott hozzájutni. Gherardót annyira lenyűgözte az arab tudományos irodalom rendkívüli gazdagsága, hogy megtanult arabul, és elhatározta, hogy egész életét a fordítói munkának szenteli.

Hihetetlenül sokoldalú és páratlanul gazdag tevékenységet fejtett ki toledói évei alatt. Az általa latinra fordított csaknem kilencven mű felöleli a filozófiát, a logikát, a matematikát, a csillagászatot, az alkímiát, a fizikát és az orvostudományt. Ezek között vannak eredeti arab művek épp úgy, mint ókori szerzők arabra fordított munkái. Ptolemaiosz csillagászati művét nemcsak át tanulmányozta, hanem le is fordította, a görög tudós egy földrajzi tárgyú művével együtt. Erről az utóbbi fordításról azt is tudjuk, hogy 1175-ben készült el. Az ókori művek közül szerepelnek Gherardo listáján *Arisztotelész* munkái, *Euklidész* örökbecsű alkotása, az *Elemek*, *Apollóniosztól* a *Küpszeletek*, valamint *Arkhimédész* egyik könyve *A kör méréséről*. Az arab szerzők munkái közül mindenekelőtt *al-Hvárizmi Algebráját* kell megemlíteni, amelyről ugyan már Gherardo előtt is készült egy latin nyelvű változat, de az ő fordítása jobban követi az arab eredetit. *Al-Farábinak* *A tudományok felosztása* című alkotását ugyancsak Gherardo révén ismerte meg Európa, és megbízható adatok szerint valóban megismerte. Tudjuk például, hogy Roger Bacon igen nagyra értékelte a tudós arab filozófus rendszerét. Mind a kilencven könyvet nem sorolhatjuk fel, de feltétlenül meg kell még említeni: azzal, hogy elkészítette *an-Najrizi*, *Szábit ibn Kurra*, *ibn al-Hajszam*, *Dzsabir ibn Aflah* eredeti matematikai műveinek és magyarázatainak latin nyelvű változatát, Gherardo igen sokat tett az európai tudomány fellendüléséért.

És ugyanez elmondható a XII. századi fordítók nagy nemzedékének többi tagjáról is. A bathi *Adelard*ról, a dalmát származású *Hermann*ról, a tivoli *Plator*ról, a chesteri *Robert*ről, a palermói *Johannes*ről, és arról a sevillai *János*ról, aki *Domingo Gonsalez*zel dolgozott együtt. Sevillai János önálló műveket is írt – ezek közül a legismertebb az indiai-arab számtannal és különféle egyenletek megoldásával foglalkozik, és szoros rokonságot mutat *al-Hvárizmi* híres számtankönyvével –, amelyekből viszont – milyen érdekes – csak egyetlen latin példány van, tehát csak a fordítást ismerjük.

SZERZŐINK, MUNKATÁRSAINK FIGYELMÉBE!

Tisztelettel kérjük szerzőinket, hogy kéziratukat a *szerkesztőség címére küldjék: 6725 Szeged, Hattyas sor 10.* A borítékra feltétlenül írják rá, hogy *kézirat.* Csak gépelt, *10-12 lapnál nem nagyobb terjedelmű* kéziratot fogadunk el. A kéziratot két példányban kérjük, *kettes sortávolsággal, gépelt* formában, *normál géppapíron, a gépelési hibák gondos javításával,* a felhasznált szakirodalom pontos feltüntetésével (*szerző, cím, hely, kiadó, lapszám, rövidítve: l.*). A cikkben előforduló rajzokat, illusztrációkat viszont – *fekete tussal – pauszpapírra vagy műszaki rajzlapon* kérnénk, *gondos kivitelezésben.*

Szíveskedjenek *külön lapra* fölírni *irányítószámot lakcímüket, munkahelyüket és személyi igazolványuk számát is,* mert enélkül tiszteletdíjat nem utalhatunk ki.

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

A SZERKESZTŐSÉG

CSAPÓ IMRÉNÉ
Általános Iskola
Budapest

Játékos fonémahallás-fejlesztés az első osztályban

- OLVASÁSGYAKORLÁSI MÓD ISMERTETÉSE -

Tény, hogy tanulóink zömének nem jó sem az olvasási, sem pedig a helyesírási készsége a 8. osztály befejeztével. S az is tény, sajnós, hogy sok tanuló úgy végzi el az általános iskolát, hogy nem érti, vagy nem érti jól az olvasottakat. Mi lehet ennek az oka? Nem hiszem, hogy csak a pedagógusok munkájában lenne kivetnivaló, de még a tanulókat sem tudom igazán elmarasztalni. Szerintem az eredménytelenség oka a tanítási módszerekben is rejlik, netán a taneszközökben is, de legfőképpen a kevés és nem megfelelő módú gyakorlásban. Ezért ragadtam tollat.

Az általam ismertetett olvasás-írás gyakorlási módnál előtérbe kerül a tanulók kreativitása, az ismeretek elmélyítése, önálló alkalmazása során. Már az első osztályos tanuló számára is lehetővé kell tenni a gyermeki kutatás, felfedezés, gondolkodás, önálló következtetés örömét. Eljárásommal ezt igyekszem megvalósítani.

Azt tapasztaltam, hogy az első osztályos tanulók gyakran olvasnak, írnak felületesen, pontatlanul. Gyakori hibák: betűtévesztés, betűcsere, betűkihagyás, más olvasása, írása.

A sikertelenség elkeseredést vált ki a gyerekekben. Lelki sérülést, agresszivitást okoz a sorozatos kudarc élménye. Oktatás-lélektani szempontból is káros hatással van a tanulóra.

A betűtanítás során az összeolvasás az egyik legnagyobb probléma a tanulók számára az első osztályban. Már évek óta foglalkoztat annak gondolata, miként segíthetem legjobban ebben tanítványaimat.

Végző soron bármilyen módszerrel, bármilyen módon lehet tanítani az első osztályos tanulókat a betűolvasás és a betűvetés tudományára, csak nem mindegy, hogy mennyi energiával, mennyi idő alatt, s milyen szinten. Nem mindegy, hogy a gyerekek hogyan tanulnak meg olvasni, írni: játékosan, jókedvvel, derűsen, avagy sikertelenség, szorongás kíséretében. Ám legyen bármilyen csodálatos is az olvasás-írás tanítási módszere, ha nem fordítunk elegendő időt a gyakorlásra, nem ériük el az optimális szintet.

A továbbiakban ismertetett gyakorlási mód alkalmazása elsősorban képességfejlesztő, differenciált foglalkozások (korrepetálás) alkalmával célszerű, de a tanítási órákon is alkalmazható, különösen gyakorlóórákon. Előnye, hogy nem igényel különösebb anyagi befektetést, csupán a pedagógus részéről egy kis kezűgyességet, no meg egy kis többletmunkát, mely a módszer alkalmazása során megtérül.

ÉRDEKLŐDÉS, MOTIVÁCIÓ

Az érdeklődés a megismerő tevékenység belső motívuma. A képességek fejlődésének egyik legfontosabb indítéka a belső aktivitás, amely a tanulást a gyermek számára örömteli, szívesen vállalt tevékenységé teszi. Tudjuk, hogy maga a feladat is rendkívüli motiváló erővel bírhat. Különösen a problémahelyzet alkalmas a belső indítékok felkeltésére. A megoldási módszerek kitalálása, az esetlegesen hiányzó feltételek megkeresése jó értelemben vett feszültség, szellemi izgalmat vált ki a tanulóban, s a feladat megoldására inspirál.

A korrepetálásnak igazán fejlesztő hatása csak a tanuló részéről erőfeszítést igénylő, de

sikerrel megoldható feladatnak, tevékenységnek van. Különösen hatékony motiváló eljárás a manipuláltatás, a játékos helyzet teremtése. A korrepetálás akkor eredményes igazán, ha a gyermek él, alkot, játszik, és közben a játék és a tanulás, a munka szinte egybeötvöződik.

A GYAKORLÁSI MÓD RÉSZLETES ISMERTETÉSE

A játékos gyakorlatokhoz képeket, rajzokat alkalmazok. A gyermekekhez közelálló, ismert, könnyen rajzolható növényeket, állatokat, tárgyakat választottam úgy, hogy az ábécé valamennyi betűje egyszer feltétlenül szerepeljen a nevükben. Összesen 19 szóról, képről van szó. Ezek a következők.

Növények: 1. alma 2. körte 3. szilva 4. szőlő 5. gomba



Állatok: 6. sün 7. lepke 8. fecske 9. gólya 10. cica



Tárgyak: 11. fésű 12. kút 13. ernyő 14. híd 15. hajó



16. zsák 17. autó 18. zászló 19. gyertya



AZ EGYES HANGOKAT, BETŰKET TARTALMAZÓ SZAVAK, KÉPEK

A képen lévő vagy a kép alatti szám azt jelzi, hogy az adott betű a szó hányadik betűje. Egy-egy szót ábrázoló kép annyiszor szerepel, ahány hangból, illetve betűből áll.

A: autó alma hajó gólya szilva gomba gyertya



A továbbiakban a rajzokat mellőzöm.

a: zsák 2.	h: híd 1.	m: gomba 3.	fésű 3.
zászló 2.	hajó 1.	alma 3.	sz: szilva 1.
b: gomba 4.	i: szilva 2.	n: sün 3.	szőlő 1.
c: cica 1.3.	cica 2.	ny: ernyő 3.	zászló 3.
cs: fecske 3.	í: híd 2.	o: gomba 2.	t: kút 3.
d: híd 3.	j: hajó 3.	ó: golya 2.	autó 3.
e: ernyő 1.	k: kút 1.	hajó 4.	körte 4.
gyertya 2.	körte 1.	autó 4.	ty: gyertya 4.
fecske 2.5.	zsák 3.	zászló 5.	u: autó 2.
lepke 2.5.	fecske 4.	ő: körte 2.	ú: kút 2.
körte 5.	lepke 4.	ő: szőlő 2.4.	ű: sün 2.
é: fésű 2.	l: lepke 1.	ernyő 4.	ű: fésű 4.
f.: fecske 1.	alma 2.	p: lepke 3.	v: szilva 4.
fésű 1.	szilva 3.	r: ernyő 2.	z: zászló 1.
g: gomba 1.	szőlő 3.	körte 3.	zs: zsák 1.
golya 1.	zászló 4.	gyertya 3.	
gy: gyertya 1.	ly: golya 3.	s: sün 1.	

TANULÓI, TANÍTÓI KÉPEK

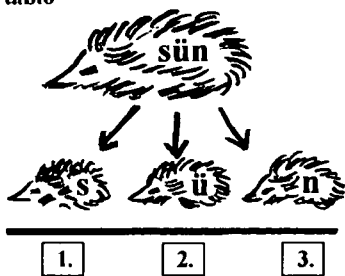
19 féle képet készítünk, mindegyikből annyit, amennyi betűből áll az adott szó. A készlet képeit célszerű 3 borítékban tartani a következő csoportosításban: növények, állatok, tárgyak. Így könnyebb a használatuk. A tanító magának is elkészítheti, applikációs képként használhatja. Rajzolhat a táblára is, sőt a tanulók is rajzolhatnak egy-egy feladat végzése során a képek használata helyett.

Kezdeti időszakban (és egyes tanulóknál később is) segítséget nyújtanak a falon lévő tablók. A 19 tablót úgy készíthetjük el, hogy nagy alakban felrajzoljuk a gyümölcs, állat vagy tárgy képét, ez ábrázolja a szót, s rá vagy fölé írjuk, mit is ábrázol. Majd alá, a nyilak irányába annyi kisebb méretű, a felső nagy képpel azonos gyümölcsöt, állatot vagy tárgyat rajzolunk, ahány hangból, illetve betűből áll maga a szó. A betűket ezekre a képekre vagy alájuk írjuk. Mindegyik betű alá egy szám kerül, amely azt jelzi, hogy az adott betű hányadik a szóban.

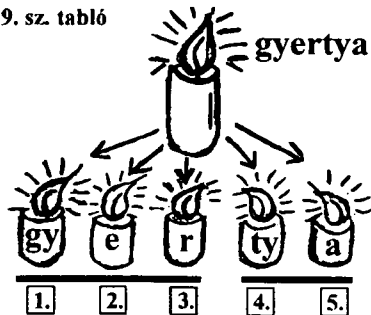
A betűk egy szótagba való tartozását a képeken valamilyen módon jeleztem. Pl.: A gyümölcsöknél az azonos szótagba tartozók szára azonos irányú, vagy az állatok azonos irányba néznek. A képek alatti vízszintes vonalak az adott szó szótagszámát jelzik.

Íme mutatóul 2 tabló a 19 közül:

6. sz. tabló



19. sz. tabló

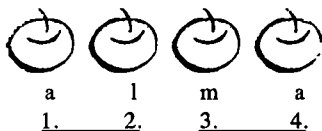


A GYAKORLÁSI MÓDOK ISMERTETÉSE

1. SZÓKIRAKÓ (AZONOS KÉPEKKEL)

Utasítás: Tegyél magad elé annyi almát, ahány hangból áll az alma szó! Számold meg az alma szó hangjait! (4) Rakd az almák alá a betűket! Mindegyik alma alá egy betűt tégy! Melyik a szó első hangja? (a) Az első alma alá az a betű kerül. Tedd alá a számkártyát is! (1.) Amennyiben a tanulónak gondot okoz valamelyik hang azonosítása a betűvel, úgy a falon lévő tablók közül az almát ábrázolóra irányítjuk a figyelmét. (Melyik a 2. 3. 4. hang? Tedd alá a számkártyákat is! Mit raktál ki? Olvasd el! (alma) Szótagold! Tapsold ki, hány szótagból áll! Tegyél a szó alá annyi pálcikát, ahány szótagból áll az alma szó!

Megoldás:



Mondj az almáról mondatot! Rajzolj egy almát, és írd rá az alma szót! (Másolás a füzetbe a nyomtatott betűről írótra, később tollbamondással, majd látó-émlékezetből írják a tanulók a szavakat.)

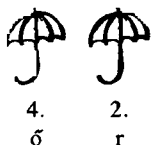
Hasonló módon végezhetünk szókirakást a többi 18 szó esetében is.

2. SZÓKERESŐ

Rejtvény: Melyik szóra gondoltam?

Utasítás: Rakj magad elé 2 db ernyőt! Tedd alájuk a következő számkártyákat: 4. 2.! Melyik szó ez? Melyik szó az ernyő szó 4. hangja? (ő) Rakd ki! Melyik az ernyő szó 2. hangja? (r) Tedd alá a r betűt! Mit raktál ki? Olvasd el a szót!

Megoldás:



Mondj róla mondatot! Írd le az *őr* szót!

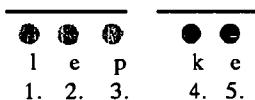
A többi 11 szó esetében a szavak betűiből új szó alkotása révén készíthetünk hasonló módon rejtvényt.

1. *alma*: ma, mama.
2. *körte*: öt, tört, tők, kör, tör, kert.
3. *szilva*: Vali (tulajdonnév, nagy kezdőbetű).
4. *szőlő*: sző, lő, ősz.
5. *gomba*: gomb, baba, bog.
6. *lepke*: lep, kel, epe.
7. *cica*: Ica (tulajdonnév nagy betű).
8. *hajó*: haj, jó, hó, óhaj.
9. *autó*: óta, tó.
10. *zászló*: ló, ól, szól, szál, láz.
11. *gyertya*: egy, agy.

3. SZÓKIRAKÓ (EGY KÉPPEL)

Utasítás: Tegyél magad elé egy lepkét! (A tanító a táblára teszi vagy felrajzolja.) Rakj alá annyi pálcikát, ahány szótagból áll a szó! Szótagold! Tapsolj annyit, ahány szótagból áll a szó! Számold meg, hány hangból áll a lepke szó, s annyi korongot tegyél a kép alá! Az első szótag alá piros, a második szótag alá kék korongot tegyél! Mondd el hangonként! (l, e, p, k, e.) Rakd alá a betűket! Hányadik a l hang a szóban? (első) Tedd a betűk alá a megfelelő számkártyát is! (A tanulók számkártyái között pontokkal ellátottak is vannak, melyek a sorszámot jelzik.) Melyik a 2. 3. 4. 5. hang?

Megoldás:



Mondj a képről mondatot! Rajzolj egy lepkét, színezd is ki! Írd alá, lepke!

A beszéd, az olvasás és az írás szoros egységet alkot. Fontos tehát, hogy a szavak olvasását azok leírása, majd mondatalkotás kövesse.

A fentihez hasonló módon járhatunk el valamennyi kép felhasználásával.

4. BETŰPÓTLÓ

Utasítás: Rajzold le, amit a táblán látsz! Pótold a hiányzó betűket!



A tanuló a kép alapján azonnal tudja, hogy a fenyő szóról van szó. Miután ezt felismeri, tudja, hogy a fenyő szó 2. hangja e, a 4. hangja ő. Amennyiben azonban az e és az ő hangbetű asszociációja még nem alakult ki a tanulónál, úgy segítségül szolgál a „mankó” a fali táblá használatával a feladat megoldásához.

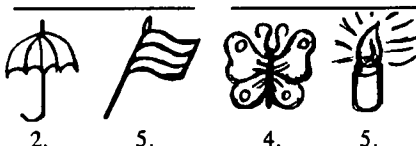
E módon számtalan hasonló feladatot alkothatunk a feladat nehézségi fokának növelésével, úgy, hogy csak egy betűt adunk meg, vagy egyet sem.

5. SZÓKERESŐ (TÖBBFÉLE KÉP FELHASZNÁLÁSÁVAL)

Rejtvény: Mi ez? Melyik állatra gondoltam?

Kitapsolom. (Kettőt tapsolok.) Hány szótagból áll a szó? (Kettőből.) Rakd ki a pálcikával! (A tanító a táblánál vonallal jelöli a szó szótagszámát, s alá a következő képeket teszi, vagy rajzolja, majd aláírja a következő számokat.)

Rejtvény:



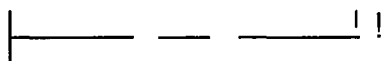
Hány hangból, illetve betűből áll a szó? (Négy.) Rakd ki te is a képeket! Keresd meg a képek megadott számú hangjait! Tedd a képek alá a számoknak megfelelő betűket! Így megtudod, melyik állatra gondoltam. A tanuló az ernyő alá teszi a *r* betűt, mert az a 2. betű a szóban. A zászló 5. betűje az *ó*, a lepke 4. betűje a *k*, a gyertya 5. betűje az *a*. Melyik állatra gondoltam? Olvasd el! (róka) Mondj róla mondatot! Írd le a róka szót!

A 19 kép felhasználásával rengeteg rejtvényt készíthetünk, hiszen a képek betűi segítségével szinte valamennyi magyar szó kirakható. Mondatokat is rakhatunk ki. A tanulók maguk is készíthetnek társaiknak hasonló módon rejtvényt.

6. MONDATKERESŐ

Rejtvény: Mi ez? (Mondat.)

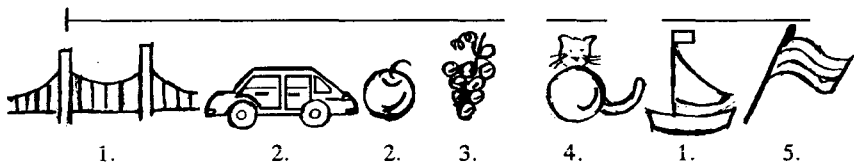
A tanító felrajzolja a táblára a mondatrajzot! (A mondat: Hull a hó!)



Hány szóból áll a mondat? (3)

Utasítás: Rakd ki pálcikával! A tanító a táblára teszi (vagy felrajzolja) a mondatrajz alá a következő képeket, s aláírja a megfelelő számokat.

Rejtvény:



Rakd ki te is a képeket és alájuk a számokat, ahogy a táblán látod. (A tanuló is rajzolhat.) Keresd meg a képek megadott számú hangjait! Rakd a képek alá a megfelelő betűket! A tanuló a híd alá a *h*, az autó az *u*, az alma alá a *l*, a szőlő alá szintén a *l* betűt teszi. A cica alá az *a*, a hajó alá *h*, és a zászló alá a *ó* betű kerül.

Olvasd el a mondatot! Hány szóból áll a mondat? Írd le a mondatot! Mire ügyelsz a mondat kezdésekor? Milyen írásjel kerül a végére?

7. KÉPKERESŐ-SZÓKIRAKÓ JÁTÉK (MEGADOTT MAGÁNHANGZÓVAL)

Az *ű* hang a hangok melyik csoportjába tartozik? (Magánhangzók.)

Utasítás: Rakd ki az *ű* betűt! Keress a borítékban olyan képet, amelyik nevében *ű* hang van! (A tanuló pl. a szőlő képet teszi az *ű* betű mellé.) Szótagold a fésű szót! Tegyel a kép alá annyi pálcikát, amennyi szótagból áll a fésű szó! Hány hangból áll ez a szó? Rakj ki 1–4. számkártyákat a kép alá! Hol hallod a fésű szóban az *ű* hangot? Tedd a fésű alá az *ű* betűt a megfelelő helyre! Rakd ki a fésű szó többi betűjét is a kép, a megfelelő számkártyák alá!

Olvasd el a szót! Rajzolj egy fésűt! Színezd ki! Írd le a fésű szót! Mondj róla mondatot!

8. KÉPKERESŐ-SZÓKIRAKÓ JÁTÉK (MEGADOTT MÁSSALHANGZÓVAL)

A *l* hang a hangok melyik nagy csoportjába tartozik? (Mássalhangzók.)

Utasítás: Rakd ki a *l* betűt! Keress a borítékban olyan képet, amelyik nevében *l* hang van! (A tanuló pl. a szőlő képet teszi a *l* betű mellé.) Szótagold a szőlő szót! Tegyel a kép alá annyi pálcikát, ahány szótagból áll a szőlő szó! Hány hangból áll a szőlő szó? Rakj ki 1–4. számkártyákat a kép alá! Hol hallod a szőlő szóban a *l* hangot? (A szó közepén, a 2. szótag elején.) A szőlő szó hányadik hangja a *l*? Tedd a *l* betűt a szó alá a megfelelő helyre, ahol a szóban hallod! Rakd ki a szőlő szó többi betűjét is a kép, a megfelelő számkártyák alá!

Olvasd el a szót, amit kiraktál! Rajzolj egy fürt szőlőt! Színezd ki! Írd le a szőlő szót! Mondj róla mondatot!

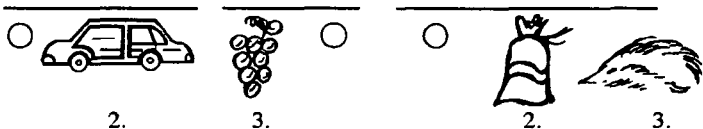
Megoldás lehet még ennél a feladatnál: alma, szilva, lepke, zászló. Hasonló módon járhatunk el a többi megoldás esetén is, mint az előbb ismertetettnél.




9. BETŪKIEGÉSZÍTŐ JÁTÉK

Rejtvény: Mi ez? Egy virágra gondoltam. (Hármat tapsolok. Kitapsolom a szó szótagszámát.) Hány szótagból áll a szó, amire gondoltam?

Utasítás: Rakd ki pálcikával a szó szótagszámát! (A tanító a táblánál dolgozik, a hiányzó képek helyét karikával jelöli.)

Feladat:



Hány hangból áll a szó? Te a hiányzó képek helyére korongokat tégy! Rakd ki te is a képeket és alájuk a megadott számokat! Keresd meg a képek megadott számú hangjait! Tedd a képek alá a megfelelő betűket! A tanuló kiteszi az autó alá az *u*, a szőlő alá a *l*, a zsák alá az *d*, a sün alá a *n* betűt. Ha nem tudja megfejteni 4 betű ismeretében a rejtvényt, akkor segítségül fokozatosan egy-egy képet teszünk a karikák helyére és alá egy-egy számot mindaddig, amíg ki nem találja a rejtvényként feladott szót. Pl. az első karika helyére , a negyedik karika helyére , az ötödik karika helyére  kerül. Melyik virágra gondoltam? (Tulipán.)

Olvasd el a szót! Mondj róla mondatot! Írd le a tulipán szót! Rajzolj egy tulipánt, és színezd ki!

AZ ISMERTETETT ELJÁRÁSI MÓD JELENTŐSÉGE

- Nagymértékben szolgálja a tanulók figyelmének, megfigyelőképességének a fejlesztését.
- Pontos olvasásra szoktatja a tanulókat, s így a betűcsere, betűkihagyás, betűkiválasztás, a más olvasása szinte teljesen kiküszöbölhető.
- Az eljárás során érvényesül: a tanulók önálló műveltségző aktivitása, a felfedező (heurisztikus) olvasás gyakorlása, a már meglévő ismeretek alkalmazása, a gyermeki kreativitás, a játékoság.
- Az olvasás- és írásvisszaeséssel küszködő (dyslexiás és dysgráfiás) tanulóknak nagy segítséget nyújt az olvasás és írás során a nehézségek leküzdésében. Nagyon fontos az olvasás- és írásvisszaeséskorai felismerése, a tünetek speciális módszerekkel való kezelése. (Köztudott, hogy a dyslexia, dysgráfia nem betegség, hanem rész-képességzavar, amelyre van segítség.)
- A betűtanulási folyamatban a szóelemzéssel (analízis-szintézis) a szavak szótagokra, hangokra, illetve betűkre bontásával, majd azokból szóalkotással nagymértékben fejlesztjük a fonémahallást és ezáltal a tanulók helyesírását. (Az iskolába lépő gyermek tudatos megkülönböztető képessége, a beszédhangok tudatos felismerése a szavakban az olvasás-írás megismerése előtt ugyanis nem minden tanulóknak jellemzője.)
- Az olvasás játékos formában való gyakorlása élményt nyújt a tanulóknak.
- Amikor a tanuló lát egy szót a szemléltető táblán, s mivel a rajz alapján tudja, hogy melyik az a szó, ha még nem ismeri is fel biztosan az adott szó valamennyi betűjét, mégis el tudja olvasni a képek segítségével.
- A eljárás előnye, hogy minden első osztályban alkalmazható, bármilyen módszerrel folyik is az olvasás-írás tanítása, tanulása.

A „visszaköszönő” grammatikai figura mint az érzelemkifejezés eszköze

NAGY LÁSZLÓ: ELMENTEK A TEJFOGAIM
(ELEMZÉS)

- | | | |
|------------------------------|------------|----|
| 1. Lángol a hajnali szél, | 1. | |
| röpdös a rózsalevél, | 2. | |
| 3. tüzes a szilvafaág, | 3. | |
| ó, csupa tűz a világ. | 4. 1. | |
| Nagy tüzes oltár az ég, | | 1. |
| 6. hallgatok égi misét, | 2. | |
| feljön a tűzfejű pap, | 3. | |
| úsznak aransugarak | 4. 2. | |
| 9. Arcul vert engem a kín, | 1. | |
| elementek tejfogaim, | 2. | |
| a Naphoz könyörgök én, | 3. a | |
| 12. áldjon meg engem a fény. | 3. b 3. | |
| Ne legyek boldogtalan, | | 1. |
| fényekben ússzon hajam, | | 2. |
| 15. harmatok ragyogjanak, | 3. | |
| fejemre szabaduljanak. | 4. 4. | |

A költemény Nagy László korai, népköltészeti ihletettségtől dalaiból való, 4x4 soros versszakokból épül föl. Ez a vers a világ szépségeinek leírásával, metaforikus megfogalmazásban is (4. versszak) a szép, a boldog élet utáni reményt fejezi ki.

A gondolattükröző grammatikai formában megtaláljuk a „visszaköszönő” grammatikai figurákat, megoldásokat. A költemény szintaktikai kiépülése révén várható ennek a látványvilágnak a megelevenedése, ez a várakozás teljesedik be a versben.

A 4 versszakos költemény 4 mondategészből, 14 mondategységből épül föl. A tagmondatok domináns kapcsolódási módja időben folyamatos, egyszerű mellérendelő kapcsolatos viszony. Ehhez képest eltérést találhatunk az 1. mondategészen, ahol a 4. mondategység fokozó kapcsolatos viszonyban fűződik az 1–3. tagmondat tömbösödött egységéhez: [(1–2–3)—(4)]: *Lángol a hajnali szél, / [és] röpdös a rózsalevél, / [és] tüzes a szilvafaág, / ó, =[sőt] csupa tűz a világ [is.]* A 3. mondategész a költemény legbonyolultabb mondattani szerkezete. A tömbösödött első két magyarázó utótagú mondategységhez következtető utótagú mellérendeléseként fűződik a 3. mondategység, amely egyben egy célhatározói alárendelés: [(1 ← 2) → (3/hc)]: *Arcul vert engem a kín, / [mert] elementek tejfogaim, / [így] a Naphoz könyörgök én, / [azért, hogy] áldjon meg engem a fény.*

A vers 4 mondategészenek, ezen belül mondategységeinek a tartalmi, logikai összefüggése így összegezhető:

<[(1–2–3)—(4)]—[(1–2–3–4)]—[(1 ← 2) → (3/hc)]—[(1–2–3–4)] >

A mondategységek mondatszerkezete a sorvégek és a versél kiépülésében következetes szabályszerűséget mutat:

1. versszak:	versél	- sorközép	- sorvég
	Á		(Jmi) A
	Á		A
	Á		A
	Hfm	Á	A

2. versszak:			
(Jmi ₁ Jmi ₂)	Á		A
	Á	(Jmi)	T
	Á	(Jmi)	A
	Á		A

3. versszak:	Á	T	A
	Á		A
H állan.	Á		A
	Á	T	A

4. versszak:	Á L L Í T M Á N Y		
	Hh(k)	Á	A
	A		Á
	Hh		Á

A sorvégeken az alany (12), a sor elején az állítmány (11) dominanciája jellemző. Ezek az alanyok és állítmányok a mondategységek predikatív viszonyai, a versél és sorvég (Á + A) közvetlenül predatív szerkezet tagja 9 esetben, illetve a 15. sor *Ne legyen boldogtalan én* állításában is benne van az alany. Háromszor határozó vezet be a mondategységet úgy, hogy ezt Á + A követi (4., 11., 14., sor). Kétszer áll állítmány a sor végén egy mondategység állítmányként, melyek közös alanya versélre kerül, a 15–16 sor: A + Á/Hh + Á. Egy tárgy található sor végén (6. sor) az állítmányt (és az igei személyrag által kifejezett alanyt) követve.

Az alapszórendtől eltérő versmondat-építkezés hangsúlyossá teszi a sor végi alanyokat. „A magyar nyelv, a verselés ereszkedő jellegével ellenkezni látszik, ha a sor végére értelmileg jelentős szó kerül, ez már önmagában emelkedő dinamikát jelent” (Péczeley 1965, 178). Ezen ellentmondó tény megoldásának eszköze a versmondatszerkesztés elemzett sajátsága következtében a sor elejére (a verssor első felére) kerülő szó erős hangsúlyozottsága. Az állítmányok és az alanyok adott grammatikai helyzetükből adódó hangsúlyos volta egyensúlyt von a sor végi – sor eleji nyomatékvizonyok között.

A sor végi nyelvi elemek többfunkciósak, hiszen egyben a vers keresztrimes összecsengetésének tagjai is, s mint ilyeneknek „értékmozzanatai azokban a relációkban rejlenek, amelyekben a rím a szöveg egészéhez és részeihez, hangulati céljához és kifejező eszközeihez áll” (Barta-Kardos-Nagy 1974, 254). A rímzők grammatikai helyzetük révén kettős kapcsolódást mutatnak: lineárisan az adott mondategység alanyai (12), állítmányai (3), tárgya (1), s egymásra következve páronként-, valamint a rímpárok versszakonként kiépülő, képzetársításon alapuló összefüggésének részei. A költemény sor végi mondatrészeit vizsgálva szembevetendő, hogy az 1–3. versszakban egy tárgy kivételével (2. versszak 2 sor: *misét*) valamennyi rímző alany. Ha csak az alanyok dominanciáját tekintenénk, azok statikus dologfogalmi jelentése látszólag ellentétbe kerülne a versszakok teljességéből kibontakozó, látványt megelevenítő képekkel. A vers állapotot ír le, a sor végi rímzők a valóság konkrét vagy elvont fogalmi megnevezései, s mint ilyenek, tartalmilag is hangsúlyosak. A költeményben a fogalmi kifejezés mellé társuló többlet forrása a szó, a kép érzelmi, indulati, képzeletmozdító szerepe, az eredeti és átvitt jelentés közötti szemantikai mozgás (síkváltás), továbbá ennek a többletnek a poétikai funkcióvá, illetve konnotációvá való kiteljesedése.

Az első versszak rímzavai:

szél – *rőzslevél* – *szilvafaág* – *világ*.

Anélkül, hogy a rímzavak közös fogalom alá vonhatóságát mint jelentéstani elvet vetnénk föl, megállapítható, hogy az első versszak rímzavaiban egy azonos fogalomkör rajzolódik ki. A *szél* – *rőzslevél* – *szilvafaág* – megnevezett fogalmi a természet fogalmi körébe tartoznak, ha a versmondatok állítmányainak „sugárzását”: *lángol*, *röpdös*, *tüzes*, (*csupa*) *tűz* is figyelembe vesszük, akkor egy hajnali táj bontakozik ki a rímzavak együtteséből. A rímzavak egymásutánosságában a fokozatosság érvényesül, jelentésbeli asszociációjuk alapján növekvő sort képeznek:

- a szél: ,anyagtalan',
 a levél (rózsalevél) és az ág (szilvafaág): konkrétak, a bokor, a fa kisebb, nagyobb részelemei,
 a világ: a ,végtelenséget' érzékelteti.

Ezt a fokozatosságot a szavak szerkezeti felépítésében is felismerhetjük:

- a szél: egyszerű szó
 a rózsalevél: kéttagú összetétel
 a szilvafaág: háromtagú összetétel

- a világ: olyan erősen fejezi ki a tágasságot, a végtelenséget, hogy nem igényel szerkezeti bővítést.

Természeti képet elevenít meg az első versszak úgy, hogy „beleködött” a látvány időpontja is: *Lángol a hajnali szél*: a hajnal, ehhez hajlik vissza (konvergencia) a vers gondolati, hangulati íve után a verszáró mondat egység első sora: *harmatok ragyogjanak (hajnal: harmatok)*.

Az első versszak állítmányai (az alanyokkal együtt) térbeli, intenzitásbeli növekedést mutatnak: *lángol [sói] csupa tűz a világ*. Ebben a fokozó, felfokozó lendületben jelentős szerepű a névszói állítmány, a *tűz* fok-mérték határozója: *a csupa*, amely határozói viszonyjelentésével az intenzitás teljességét társítja. A *tűz* a csodált, „rettegett” őselem Nagy László költészetének egyik központi motívuma. Alapjelentésében ritkán fordul elő, a költeményben is többszörösen átértékelődött a változatos grammatikai, stilisztikai situációban: *Lángol a hajnali szél* (1. sor), *tüzes a szilvafaág* (3. sor), *csupa tűz a világ* (4. sor), *Nagy tüzes oltár az ég* (5. sor), *feljön a tűzfejű pap* (7. sor), *úsznak aransugarak* (8. sor), *a Naphoz könyörgök én* (11. sor), *áldjon meg engem a fény* (12. sor), *fényekben ússzon hajam* (14. sor), *harmatok ragyogjanak* (15. sor). A *láng*, a *tűz* esztétikai értékű motivált nyelvi jelek, az élet feltételeivé növelt egyszerű metaforák. A költő a kifejezés határfoka érdekében beleavatkozik a jelölő és jelölt konvencionális viszonyába, nem konkrétan ábrázol, hanem kivetít, sejtet. A *láng*, a *tűz* a vers domináns motívációja alkotja az érzelmi, hangulati egységet.

Az első versszak természeti képe, a látvány emotív tartalommal telítődik. Az ó indulatszó csodálkozást, tetszést, örömet kifejező tartalma valóságviszonyt sűrít, a lírai-én (a költő) ámulatát, a látvány szemlélésének örömeit. A második versszakban az absztrahálás foka még erőteljesebb, ennek háttere az 1. versszak kitiágitott képe: *Csupa tűz a világ – Nagy tüzes oltár az ég /feljön a tűzfejű pap*. Természeti dologfogalmai között a költői látás fokozati mozgása érzékelhető. A rímes összecsengések (metaforái) keresztény és pogány mítoszt asszociálnak:

- (oltár) az ég – (égi) misét
 (tűzfejű) pap – aransugarak.

A *misét* sor végi tárgy a sor eleji igei állítmány *hallgatok* 1. szám 1. személyű lírai alanyát e misztikus történet részesévé teszi. A vallási mítoszt asszociáló vers-atmoszférába harmonikusan épül bele a „lírai” én személyes fájdalma. A címbe a 9–10. sorban megnevezett ifjúkori szenvedések és a lírai én könyörgése a sor végi hívó rím a *kín* asszociációs erőterébe vonható: *Arcul vert engem a kín, telmentek tejfogaim*. Ezt a személyességet (*a kint*) folyamatos következményként követi a könyörgés ténye és tárgya: *a Naphoz könyörgök, én láldjon meg engem a fény*. A sor elejére emelt határozóban a *Naphoz*, a *könyörgök* igei állítmány szükség-szerű vonzatában a *Nap* a *tűz*, a *láng* forrása, az emberi melegség és jószág metaforája. A lírai én személyessége az igei állítmányt követő személyes névmás által *könyörgök* én külön nyomatékot nyer. Az *én – fény* rímes összecsengése a költő fényimádatát asszociálja, foglalja össze. A felszólító módú igealak *áldjon* a könyörgést szükségyszerű állításként fogalmazza meg.

A negyedik versszak a könyörgés tárgya, ennek kulcsmondata a ne legyek boldogtalan.

A tagadott létege, valamint a fosztóképzős melléknév együttesen kétszeres tagadása az állítást igenlővé teszi *'boldog legyek'*. Ez az érzelmi-, magatartás-állapot a *kín* fogalmi tartalmával elentézed érzelmileg, hangulatilag múlt és jövő idősíkját egymás mellé vetítve.

A „visszaköszönő” grammatikai formában visszatér a természeti kép „sugárzása”. A látvány megelevenedő képének indítása: *fényekben ússzon hajam* az érzelmi feloldódást hozza azáltal, hogy a személyesség beleolvad ebbe a „sugárzásba”. A felszólító módú igealakok a szenvedés oldásának szükségszerű voltát fejezik ki, a rímes összecsengés tagjaiként nyomatékosítva azt: *harmatok ragyogjanak / fejemre szakadjanak*.

A vers egész gondolati, érzelmi kiépülésének fő jellemzője a részletezett természeti táj, amely alkalmi (kontextuális) jelentésében nem a lexikálisan rögzített denotátumra, hanem a költő érzelmi-, magatartás-állapotára vonatkozik. A vers érzéki és részben érzelmi-hangulati töltése hozzá szemlélteti egységbe az eltérő konnotációjú képeket, ez a szemléleti egység adja a költeményből kirajzolódó költői üzenetet.

IRODALOM

- Barta János – Kardos László – Nagy Miklós: Bevezetés az irodalomelméletbe és az irodalomtudományba, Tankönyvkiadó, Bp., 1974.
- Békési Imre: A gondolkodás grammatikája, Szöveg- és mondat szerkezeti elemzések, Tankönyvkiadó, Bp., 1986.
- Jánosi Zoltán: Nagy László (bölcsészdoktori értekezés, kézirat), Debrecen, 1986.
- Péczy László: Tartalom és versforma, Akadémiai Kiadó, Bp., 1965.

MOGYORÓDI ÁRPÁD

I. Számú Kertvárosi Általános Iskola
Kazincbarcika

Feladatlap a vízben, vizes oldatokban történő áramvezetés vizsgálatához

Az 5. osztályos technika tantárgyban, a „Barátkozás az elektromossággal” c. fejezetben ismerkednek meg a tanulók az egyszerű áramkör elemeivel. Mivel a tanulmányok során és a mindennapi életben is sokat használt fogalmakról, jelenségekről, eszközökről van szó, fontos ezek alapos megértése, megismerése.

Az áramköri elemek közül a villamos vezeték megismerésénél – funkciója, anyaga, jelölése, szigetelése – szerepel ez a tankönyvi feladat: „Állapítsd meg a következő anyagokról, hogy vezetik-e az elektromos áramot?”, s következik egy felsorolás. Innen választottam ki a folyadékban történő áramvezetés vizsgálatát.

A tananyag részletesebb feldolgozását indokolta:

- a jelenségek jól követhetők, a változások egyértelműek, látványosak, ezért a tanulók szívesen dolgoznak önállóan,
- az anyag- és eszközszükséglet biztosítása nem okoz gondot,
- a baleseti veszély – még fegyelmeztetlenség esetén is – kicsi,
- a feladatlapban szereplő kémiai fogalmakat csak annyira kell megérteniük, hogy a vizsgálatot el tudják végezni.

FELADATLAP

A vizsgálat célja: a vezetők és szigetelők fogalmának kiterjesztése a folyadékok vonatkozásában, tapasztalatszerzés útján.

A vizsgálat rövid elmélete: Az anyagokat elektromos vezetés szempontjából két csoportra osztjuk általános iskolai tanulmányaink során: vezetők és szigetelők (később a félvezetőket is megismerjük).

A vezetők az elektromos áramkörben biztosítják az elektronok áramlását. Ilyenek általában a fémek, a szén, de különböző gőzök, gázok, folyadékok is vezethetik az elektromos áramot. Különösen fontos ez a környezetünkben gyakran jelenlevő víz, illetve vizes oldatok esetében, amikor az áramvezetés töltéssel (pozitív, negatív) rendelkező atomcsoportok (ionok) mozgása útján megy végbe. A folyadékokba az áramot fém vagy szénrúd közvetítésével kell bevezetni. E fémeket nevezük elektródoknak. A szigetelők az elektronok áramlásának útjában nagy ellenállást jelentenek – sok esetben szakadásként értelmezhetjük – pl: üveg, különféle műanyagok, porcelán, levegő, fa, gumi.

A részecskék áramlását egy fenoltalein nevezetű vegyület segítségével lehet bemutatni. E vegyület tulajdonsága: ionjai más színűek (negatív fenoltalein ion lilásvörös), mint a vegyületet felépítő semleges részecskék (a fenoltalein molekula színtelen).

Feladatok:

1. A desztillált (vízben oldott sókat nem tartalmaz) víz vezetésének vizsgálata.
2. A csapvíz vezetésének vizsgálata.
3. A sósvíz vezetésének vizsgálata.
4. A szóda vizes oldatának vizsgálata.
5. Az ecetes víz vezetésének vizsgálata.
6. Folyadékelenállás készítése, vizsgálata.
7. Az áramvezetést biztosító részecskék (ionok) vándorlásának láthatóvá tétele.

Felhasznált eszközök, anyagok: szűrőpapír, szénrudak, főzőpohár (vagy bármilyen műanyag pohár), foglalat, izzó, zsebtelep, krokodilcsipesz, ruhacsipesz, csapvíz, desztillált víz, konyhasó, szóda, ecet, fenoltalein, alumíniumlemez, alufólia.

Útmutatás a vizsgálatok elvégzéséhez:

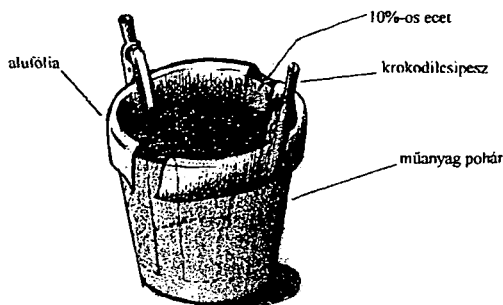
Egy kimerült zseblámpaelemet szedjük szét. A benne lévő szénrudak közül kettőt erősítünk rétegelt lemezbe vagy műanyag lapba fűrt furatokba. Távolságuk egymástól kb. 1 cm legyen. A főzőpohárba öntsünk desztillált vizet, majd csapvizet, a szénrudakat tegyük vízbe, s állítsuk össze az áramkört. Figyeljük meg: az izzó világít-e.

Vigyázat!! Valószínűleg a csapvíznél sem fog világítani az izzó, de ez nem jelenti azt, hogy vizes kézzel nyúlhatunk nagyobb feszültség alatt lévő áramkörbe. Kezünkön ugyanis mindig található valamilyen savas, lúgos szennyeződés. Ezzel már a csapvíz is vezetővé válhat. A vizsgálat folytatásaként kevés konyhasót szórjunk a vízbe, majd fokozatosan növelve az adagokat, s kevergetés közben figyeljük az izzólámpát. Világít-e? Mit bizonyít ez a vizsgálat?

.....
A következő lépésben papírlapra öntsünk egy kiskanál konyhasót, figyeljük, hogyan viselkedik az áramkörben. Vezetőként vagy szigetelőként? Mit bizonyít ez a vizsgálat?

.....
Csapvízben oldjunk fel egy kiskanál szódat, várjuk meg, amíg kevergetés közben teljesen feloldódik. Mi történik, ha az előzőekben ismertetett módon az áramkörbe kötjük?

Az ecet vezetésének vizsgálatánál növeljük meg a folyadékba merülő elektróda-felületeket: műanyag poharat béleljünk ki alufóliával, amint az 1. ábrán látható, s 10%-os ecettel töltsük meg.



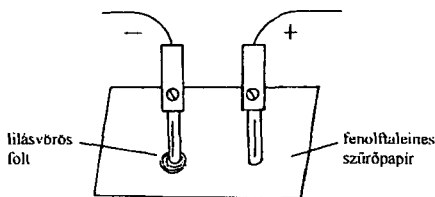
1. ábra

Áramforrás ezúttal két egymás után kötött (az egyik pozitív kivezetése a másik negatív kivezetésével van összekötve) zseblep legyen, s vizsgáljuk az áramkör reagálását! Mit tapasztalunk?

Ezután sózzuk a vizet olyan mértékben, hogy a lámpa fényesen égjen, majd lassan húzzuk az oldatból kifelé a szénrudakat. Mit tapasztalunk?

Mit bizonyít ez a vizsgálat?

Ezután késhegynyi fenoltaleint keverjünk össze kevés vízzel, s nedvesítsünk meg vele egy néhány négyzetcentiméteres nagyságú szűrőpapírt. Zseblep pólusaitól jövő mérőszírók banándugóit szorítsuk a nedves szűrőpapírra úgy, hogy egymástól kb. 5–10 mm-re legyenek!

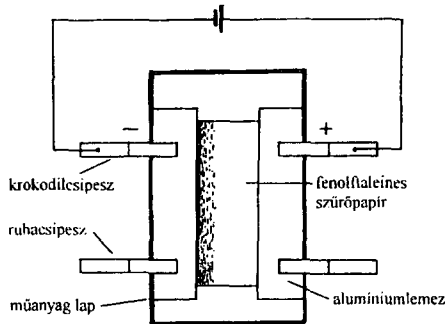


2. ábra

Mit tapasztalunk, ha néhány másodperc múlva felemeljük a banándugókat?

Melyik pólushoz kapcsolt vezetéknel látunk elszíneződést?

A 3. ábrán látható összeállítással a részecskék vándorlását szemléltethetjük (jó közelítéssel a mozgás sebességét is meg lehet határozni, de jelen esetben nem ez cél) a negatív pólustól a pozitív felé.



3. ábra

Kb. 50x30x2-es műanyag, fa- vagy üveglapra fektessünk fenolftaleines vízzel átitatott szűrőpapírt. Majd a papír két szélére helyezzünk alumíniumlemezből készült kb. 10 mm-es csíkot úgy, hogy egymástól 10 mm-re legyenek. A lemezek rögzítésére két ruhacsipesszel, az áram hozzávezetés két krokodilsipesszel oldható meg.

Mit tapasztalunk, ha a 3. ábrán látható módon zsebletepet kötünk a krokodilsipeszekre?

.....

Cseréljük fel a pólusokat!

.....

Kössünk két telepet egymás után (az egyik pozitív kivezetését a másik negatív kivezetésével), mi lesz az eredmény?

.....

Megjegyzések (nem tartozik a feladatlaphoz):

- célszerű kétfős csoportokban dolgozni,
- szódán nátriumkarbonát (Na_2CO_3) értendő,
- a tanulók gyakran megkérdezik: miért vándorolnak a lilavörös részecskék a pozitív pólus felé? Amikor zárjuk az áramkört, a negatív saroknál hidrogéngáz szabadul fel, és főlegesen lesznek a lilavörös színű fenolftalein ionok: ez látszik. Ezután a negatív töltésű részecskék a pozitív pólus felé mozognak, ez látható abból, hogy a lilavörös színeződés terjed a pozitív sarok felé,
- az ecetsav gyenge elektrolit, azért kellett megnövelni az elektródafelületeket, mert szénrudak vagy fémhuzal használata esetén olyan kis áram folyik (50 mA), hogy az izzó nem világít.



Forgatókönyv iskolai ünnepséghez

A figyelem felhívásán túl azzal a szándékkal adom most közre verses és dokumentumértékű összeállításumat, hogy minél több iskola kapcsolódjék be a március 15. mellett az aradi tizenhárom méltó megünneplésébe is.

AZ ARADI TIZENHÁROM

1. Petőfi Sándor: Európa csendes, újra csendes... (részlet)

Európa csendes, újra csendes,
Elzúgtak forradalmi...
Szégyen reá! lecsendesült és
Szabadságát nem vívta ki.

Magára hagyták, egy magára
a gyáva népek a magyart;
Lánc csörg minden kezén, csupán a
Magyar kezében cseng a kard...

.....
Tekints reánk, tekints, szabadság,
Ismerd meg mostan népedet:
Midőn más könnyet sem mer adni,
Mi vérrel áldozunk neked.

2. Haynau:

„Véget ért a magyarországi és erdélyi hadjárat és meghódolás, és megvan a kellemes érzésem hogy egyes-egyedül az én személyemnek köszönhető az ellenség megsemmisítése...

Paszkevicz amnesztiát követelt mindnyájuknak, kereken megtagadtam, csak a legénységnek adtam meg, őrmestertől lefelé... a vezéreket felkötöttem... az osztrák tiszteket agyonlötvetem... Egy évszázadig nem lesz több forradalom Magyarországon, mert gyökerestül irtom ki a gazi... Utasításaim nincsenek, de teljhatalmam van, korlátlanul rendelkezhetem a király nevében.”

3. Népdal:

Poco rubato Galgahévíz, Pest m.



A csatában selyemzástók lo-bognak, Kőnülötte magyar fiúk
zo - kog-nak. Ne sír-ja-tok, hű, sze-re-tő ma-gya-rok,
i - gaz vér-rel vált-sá-tok a Ha - zá - toki

2. Bajtársaim mind elhulltak a csatán,
Csak egyedül maradtam én ily árván
Mínta sírt volna az isten maga is,
Hogy maradna a földön egy magyar is.
3. Szomorúság esett huszár szívére,
Mikor kiment Magyarország szélére.
Lova lába térdig vérbe taposott,
Magyar haza mégis árván maradt.

4. Damjanich János imája október 5-ről 6-ra virradóra:

„Oltalmazd meg, Mindenható az én különben is szerencsétlen hazámat a további veszedelemtől!... Áldd meg Aradot! Áldd meg szegény, szerencsétlenségbe süllyedt Magyarországot!”

5. Lázár Vilmos levele feleségének:

„Adj gyermekeink mindegyikének, ha kilép a világba, egy emléket tőlem – élő jeléül annak, hogy az, aki becsületesen és tisztán élte életét – nyugodtan bír meghalni, ha ártatlanul is, mint én.”

6. Leiningen-Westerburg Károly levele feleségének:

„A gyerekek... a te szavaidból fogják megismerni apjukat, és ki mondhatná meg nekik, jobban, mint te, hogy apjuk, bár az emberi törvények elítélték, szívében becsületes embert volt, aki meggyőződéséért halt meg.”

Allegro moderato. Debrecen. Hajdú m. E. S.

Jaj, de szé-pen sü-t az ó-szi nap-su-gá-ra,
Az a-ra-dí vár-töm-lóc-nek ab-la-ká-ra.
Sín-ja azt a tí-zen-há-rom ma-gyar vi-téz,
Ki a töm-lóc fe-ne-kén a ba-lál-ra lé-z.

Elítélték sorban mind a tizenháromat,
Szóttek-fontak a nyakukba ezer vádat.
Elnevezték felségsértő pártütőknek,
Mert a magyar szabadságért harcra kéittek.

Uramfia! az ítélet akasztófa...
Mintha gyáva útonálló lettek volna,
Mintha méltók sem volnának egy lövésre,
Katonákhoz, férfiakhoz illő végre...

Nyílik már a börtönajtó vas závárra:
— Gyertek, gyertek, hős magyarok a halálba!
Búcsúzzatok el egymástól mindörökre,
Úgy menjete, induljatok szebb életre.

Ki is jöttek vérző szívvel, haloványan,
Elbúcsúztak egy pár szóval, katonásan:
— Gyerünk, bajtárs az Istenhez, fel az égbe,
Hadd fordítsa szemeit a magyar népre.

Hej, de boldog, kit először nevezének,
Ki a halált legelőször ölelé meg.
Hej, de akit legvégsőnek hagytak hátra,
Hogy bajtársi szenvedését végig lássa.

Damjanichot hagyták végső utolsónak
Hadd érezze súlyát-terhét a bosszúnak,
Rémítően haragszik rá minden német,
Számталanszor végigverte ökelméket.

Ott ál köztük mankójára támaszkodva,
Mint egy dűlőfélben lévő templom tornya,
Mint oroszlán, vasak közé vagyon zárva,
Ingerkedő, buta népség játékára.

Bajtársai mind ott függenek már előtte,
Ő is megyen mankójával már előre.
És megáll az akasztófa közelében,
Megöleli, megcsókolja keservében.

— Isten veled, szabadságunk szégyenfája,
Rajtad halok meg hazámért, nem hiába!
Sűrög-forog már a hóhér a kötéllel,
Leszámolni egy magyar hős életével.

8. *Ady Endre OKTÓBER 6*

Őszi napnak mosolygása,
Őszi rózsá hervadása,
Őszi szélnek bús keserve
Egy-egy könny a szentelt helyre,
Hol megváltott – hősi áron –
Becsületet, dicsőséget
Az aradi tizenhárom.

Az aradi Golgotára
Ráragyog a nap sugára,
Oda hull az őszi rózsá,
Hulló levél búcsú-csókjá;
Bánat sír a száraz ágon,
Ott alussza csendes álmát
Az aradi tizenhárom.

Őszi napnak csendes fénye,
Tűz reá a fényes égre,
Bus szívünknek enyhe fényed
Adjon nyugvást, békességet;
Sugáridon szellem járjon
S keressen fel küzdelminkben
Az aradi tizenhárom

9. *Juhász Gyula: VÉRTANÚINK – 1918. október 6. – (részlet)*

A föld alól, a magyar föld alól,
A vértanúk szent lelke földalól:

E nagy napon, hogy emlék s béke leng,
A bús bitókra hittel nézzetek!

Hittel, reménnyel, mert most kél a nap,
Minden napoknál szebb és szabadabb!

A nap, melyért mi vérben esve el,
Nyugodtan haltunk ama reggelen.

Szemünk nem látta, lelkünk látta csak,
Hisz onnan jönnek mind e sugarak;

Hisz onnan árad, új világ felett,
Szentháromságunk, mely jövőt teremt:

Szabadság minden népnek, aki él,
S halni tudott egy megváltó hitért,

10. Narrátor:

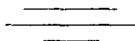
Szabadságharcunk letűnt napvilága,
Nem pazaroltad sugárad hiába,
Fényeddel fényt hint késő századokra:

gr. Batthyány Lajos, Aulich Lajos, Damjanich János, Dessewffy Arisztid, Kiss Ernő, Knézič Károly, Láhner György, Lázár Vilmos, gr. Leinigen-Westerburg Károly, Nagysándor József, Poeltenberg Ernő Shwédel József, Török Ignác, gr. Vécsey Károly alakja.

Az önkényuralom hatalomra jutása után százak és ezrek kerültek vérpadra, jutottak várbörtönbe, tízezrek sáncmunkára. Az utókor nem tud mindenkinek név szerint emléket állítani, de 1849. október 6. nemcsak Batthyány és az aradi 13, hanem a névtelen hősök hazaszeretétét, helytállását is példázza számunkra.

FORRÁSMUNKÁK

1. Az aradi vértanúk I-II. (Összegejtötte, a szöveget gondozta, a bevezető tanulmányt és a jegyzeteket írta: Katona Tamás), Szépirodalmi Könyvkiadó, 1979.
2. Haj, ne hátra, haj előre, 1848 emlékezete (Válogatta: Utassy József), Móra Könyvkiadó, 1978.



DR. BEREZCKI SÁNDOR

Juhász Gyula Tanárképző Főiskola

Szeged

Kelemen László élő öröksége

Kelemen László (1919–1984) a magyar pszichológia és pedagógia tudományának kiemelkedő és mindmáig pótolhatatlan egyénisége. A halálakor megjelent két nekrológ óta, melyet két egykori munkatársa írt, egyetlen értékelő tanulmány, könyv nem jelent meg, amely jelentőségének megfelelően mutatná be szerepét e két fontos szaktudomány fejlődésében. Túlzás nélkül mondhatjuk azonban, hogy tudományos tevékenysége élő örökség, amely szerves része mindennapi pszichológiai és pedagógiai elméleti és gyakorlati tevékenységünknek. Nem hiszem, hogy lenne olyan időszak, amikor ne venné valaki kézbe valamelyik művét, ne tanulmányozná, ne használná fel oktató-nevelő tevékenységében. A pedagógusképzés minden intézményében művei kötelező és ajánlott irodalmak, a tudományos kutatás pszichológiai és pedagógiai témaköreiben pedig alpművekként szerepelnek, mivel nincs olyan probléma, amelyben nem kellene rá hivatkozni. Így még inkább hiányzik, hogy életét, munkásságát nem vizsgálják alaposan elemző tanulmányok, pedig megérdemelné.

Személyes emlékek nélkül nem tudok róla írni. Tanárom volt, osztályfőnököm, majd kollegák lettünk. Sokszori személyes találkozás idéződik fel bennem, életének egy-egy jelentős eseményét közvetlenül is átéltem. Nagyon szerény, szelíd, csendes, elveihez, meggyőződéséhez a legkritikusabb időszakban is bátran ragaszkodó ember volt. Derűt, jókedvet sugárzott környezetére. Tudományos munkásságát nagy tudatossággal és következetességgel tervezte és valósította meg. Igazi tudós volt: új utakat járt, tevékenysége ezért vált hiánypótlóvá. S ahogyan ő is megfogalmazta a Pedagógiai Szemle 1964-ben megjelent egyik számában „Életemről, munkámról” című önéletrajzában, nem volt szobatudós. A pszichológiai, pedagógiai problémákat mindig a gyakorlat oldaláról és a gyakorlati használhatóság szempontjából közelítette meg.

Élete, tudományos tevékenységének fejlődése egyenes vonalú volt, még akkor is, ha a magyar társadalmi, politikai élet akkori állapota nem mindenben adta meg számára sem a legkedvezőbb feltételeket. Szorgalmas idegen nyelvi tanulása és tudása ellenére sem tudott kijutni külföldre hosszú időn keresztül. Életének utolsó időszakát pedig családi életének bonyodalmai keserítették meg, s tették tönkre egészségét.

1919. szeptember 4-én Kiskunfélegyházán született. Édesanyja tréfás megjegyzése szerint ez a születési időpont predestinálta arra, hogy életét az iskolában töltsse el. Az elemi iskolát és a polgárit Kiskunfélegyházán végzi el, majd a kiskunfélegyházi tanítóképzőbe jár. 1938-ban iratkozik be a Szegedi Polgári Iskolai Tanárképző Intézetbe magyar-történelem-német szakra. Az akkori képzési formának megfelelően az egyetemen a filozófiai-pedagógia fűszakot választja. 1942-ben kapja meg tanári diplomáját, majd az Apponyi Kollégiumnak lesz hallgatója, pedagógiai-pszichológiai szakon. Az Apponyit 1943-ban végzi el, s még abban az évben katonai szolgálatra hívják be. Szovjet hadifogságba kerül, de 1945 márciusában már szülővárosában van. Itt a kiskunfélegyházi Tanítóképző Intézetben kezdi meg tanári tevékenységét. Így lettünk mi, akkori tanítóképzős növendékek, másodévesként első tanítványai. Pszichológiát és pedagógiát tanított. Visszaemlékezve óráira, nagyon jó légkör, nyugodt, derűs, sok magyarázattal kísért órák emléke idéződik fel bennem. 1946-ban a Nemzeti Parasztpárt tagja lesz. 1947-ben doktortól a Szegedi Tudományegyetemen a tanulók gondolkodásának a nevelése című témakörből.

Mivel osztályfőnökünk is volt, tudtuk, hogy doktorál, és az intézet ablakainál lesve néztük, amint az állomásról megérkezve megy hazafelé. Önéletrajzi írásában megjegyzi: „Ezzel a témával, amely úgy látszik egy életen át végigkísér majd, a doktorálás után is tovább foglalkoztam: a gondolkodás tervszerű fejlesztése rendszeres gyakorlás útján.” Érdekes, hogy óráira ennyi év után visszaemlékezve, nem valami gyötrő, gondolkodásfejlesztő, száraz órák jutnak eszembe, hanem inkább azok élményszerű tartalma. A gondolkodás fejlesztésével kapcsolatos kísérleteiről 1947-ben számol be a Köznevelés című folyóiratban, melyre Mérey Ferenc is felfigyel. Így kerül 1948-ban Budapestre a Pedagógiai Főiskolára, hogy kísérleteit ott folytassa. Intenzíven tanulja a francia nyelvet, hogy tanulmányútra Franciaországba utazhasson. De ahogyan német nyelvi tudása ellenére nem őt küldik ki Németországba, nem sikerül neki kijutni Franciaországba sem. 1948-ban helyezik át az akkor megszervezett Pécsi Pedagógiai Főiskolára, a Pedagógiai Tanszékre. 1949-ben nevezik ki, s Nagy Sándor mellett dolgozik. 1952-ben veszi át a Pedagógiai Tanszék vezetését. A Magyar Tudományos Akadémiától megbízást kap az általános iskola alsó osztályai számára a gondolkodási, logikai feladatok rendszerének kidolgozására. Ezzel kapcsolatos tanulmánya 1954-ben jelenik meg a Pedagógia Szemlében, s mindjárt nagy vitát is vált ki a kísérletekben alkalmazott tesztek miatt. Egzisztenciálisan nehéz helyzetbe kerül a tudományos vita során, azonban kellő védelmet kap ahhoz, hogy kísérleteit a gondolkodás nevelésével kapcsolatosan tovább folytathassa. Kísérleteinek eredményeiről 1955-ben számol be ugyancsak a Pedagógiai Szemle hasábjain. 1955-től új téma kezdi foglalkoztatni: a gondolkodás fejlődésének tanulmányozása. 1957-ben szerzi meg kandidátusi fokozatát „A tanulók gondolkodása 6–10 éves korban” című munkájával, amely 1960-ban jelenik meg. Ezt követi az 1963-ban megjelent könyve „A 10–14 éves tanulók tudásszintje és gondolkodása” címen. Még pécsi munkálkodása során megszervezi a Tanárképző Főiskola Pszichológiai Tanszékét, amelynek vezetője lesz. 1966-ban kerül a Debreceni Kossuth Lajos Tudományegyetem Pszichológiai Tanszékére tanszékvezető egyetemi tanárnak. Itt az 1972–1975-ös években az egyetem rektora is lesz. 1974-ben az egyetemi szintű pszichológus szakemberképzés megszervezésével bízzák meg. Közben 1969-ben elnyeri a pszichológiai tudományok doktora fokozatot a „Tudásszint, gondolkodás és gondolkodásfejlesztés az általános iskolában” című munkájával. Családi életének alakulása miatt is, a Janus Pannonius Tudományegyetem megalakulásakor, visszamegy Pécsre, a tanárképző karra, ahol ismét a Pszichológiai Tanszék vezetését látja el. 1984. május 5-én Pécsen hal meg.

Tudományos tevékenységét 6 szakkönyv, 12 jegyzet, 13 idegen nyelvű mű, és több mint 100 tanulmány bizonyítja.

Megkapta az Apáczai Csere János díjat és a Munkaérdemrend Arany fokozatát.

Kelemen László tudományos munkásságának eredményeit, értékeit – éppen széles körű felhasználtságuk miatt is – nem szükséges bizonygatni. E gazdag életmű néhány vonására azonban feltétlenül rá kell mutatni.

Mint az életrajzból is kiderült, tudományos kutatásának fő iránya az általános iskolai tanuló gondolkodásra nevelésének és gondolkodásuk fejlesztésének vizsgálata volt. Ha áttanulmányozzuk műveinek bibliográfiáját, e témában olvashatjuk a legtöbb tanulmányt. Kétségtelen, e téma kutatása megfelelt a magyar pszichológia és pedagógia azon időszakának, amikor az intellektuális képességek vizsgálata volt a kiemelt téma. A nevelési feladatok közül is e feladat kapott nagyobb hangsúlyt, háttérbe szorítva például az érzelmi nevelés fontosságát. Kelemen László azonban hamar felismeri az egyoldalú intellektualizmus hibáit, és ezért tanulmányaiban felhívja a figyelmet a tanulói aktivitás, cselekedtetés fontosságára az oktatás folyamatában. Komoly problémát jelentett számára, hogy a külföldi kutatási eredmények csak nehezen jutnak el Magyarországra, lassú e művek magyar nyelvre történő fordítása. Ezért is kell az idejét több idegen nyelv megtanulására fordítania. A különböző külföldi pszichológiai és pedagógiai irányzatokból is azokra irányítja figyelmét, amelyek a tanulói aktivitás hangsúlyozzák. Ez magyarázza azt is, hogy nagyon korán felfigyel a kibernetika, a programozás didaktikai felhasználására, éppen a tanulói egyéni képességek, a cselekedtető ismeretszerzés fejlesztése céljából. Minden mű-

ve, tanulmánya – az elzártág ellenére is – széles körű hazai és külföldi szakirodalmi tájékozottságát mutatja.

Korának sok pszichológiai, pedagógiai problémája foglalkoztatta. Mivel több pedagógusképző intézményben is dolgozott, természetes, hogy élénken érdeklődött ebben a témakörben is. Nagy vitát váltott ki 1957-ben megjelent tanulmánya „A nevelőképzés problémái” címmel. Tudományos felkészültséggel indokolja az egységes pedagógusképzés gondolatának helytelenségét. Bebizonyítja, hogy mind az óvónőképzés- és tanítóképzés egységesítése, mind az egyetemi (középiszkolai)- főiskolai (általános iskolai) tanárképzés egységesítése nem járható, mivel a nevelőképzésnél figyelembe kell venni a jövőben tanítványok életkori sajátosságait, az oktató-nevelő munka jellegét, megoldandó feladatait és az adott iskolatípus társadalmi és települési viszonyainak jellegét. Érvelését a mai törekvések mérlegelésekor is tanácsos lenne figyelembe venni.

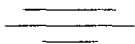
Tudománytörténeti jelentősége kétségtelenül az, hogy elsőnek foglalkozott 1945 után a pedagógiai pszichológia és fejlődépszichológia kérdéseivel. 1959-ben írja meg „A neveléslélektani kutatások feladatai” című tanulmányát, valamint „A pedagógiai pszichológia néhány alsó tagozati vonatkozása” című értekezését. 1960-ban készíti el a tanárképző főiskolák hallgatói számára „Neveléslélektan” című jegyzetét, ami hiánypótló volt. Ugyancsak 1960-ban írja meg „A pedagógiai pszichológia története Magyarországon” című tanulmányát, amely Pírhoda”. „Bevezetés a pedagógiai pszichológiába” című könyvének függelékékként jelent meg.

Fontosnak tartja tisztázni a neveléslélektan szerepét a szocialista pedagógiában egy 1960-ban megjelent értekezésében. 1963-ban teszi közzé „A tananyag és az oktatási módszer korszerűsítésének pszichológiai és pedagógiai problémái az általános iskolában és a tanárképzésben” című tanulmányát. 1967-ben jelenik meg e témakörben fő műve: „A pedagógiai pszichológia alapkérdése”, amely azóta is több kiadásban jelent már meg, és még jó néhány kiadásra lesz szükség. Nélkülözhetetlen mű a neveléssel, oktatással foglalkozók számára. 1981-ben „Pedagógiai pszichológia” címmel jelent meg. E mű tudományos alapossága, modern szemlélete hosszú időre meghatározza értékét.

Fejldéslélektani, pedagógia-pszichológiai kutatásainak középpontjában hangsúlyozottan az általános iskolai tanulók oktató-nevelő munkájának kérdései álltak. A „Pedagógiai pszichológia” című könyvében már túllépte e kört, széles körű vizsgálatai, megállapításai nemcsak az általános iskolai tanulóknál használhatók fel. 1959-ben Nagy Sándorral készíti el a tanárképző főiskolai hallgatók számára az első didaktikai jegyzetet, felváltva ezzel az addig kizárólagosan használt szovjet pedagógiai tankönyveket. Sajnos, csak tervei között szerepelt, hogy az általános iskolai korosztály után foglalkozni fog a középiszkolai tanulók oktatásának, pedagógiai-pszichológiai problémáinak feldolgozásával is. Erre már 1964-ben megjelent „Életemről, munkámról” című önéletrajzi írásában is szól. Az 1970-es évek közepén előadást tartott Szegezen a Pedagógiai Nyári Egyetemen, és egy többórás Tisza-parti séta közben vázolta fel előtte a középiszkolai tanulók pedagógiai-pszichológiai sajátosságával foglalkozó tervezett mű főbb problémaköreit. Sajnos, e fontos és ismét alapvető mű már nem készült el.

Mint a pedagógia és pszichológia tanára, évtizedeken át oktatója a tanítóképzőben, pedagógiai főiskolákon és tudományegyetemen, sokat foglalkozott a pedagógia tudományának helyzetével, feladataival, problémáival, kapcsolatával a pszichológiával. Nagy szerepe volt abban, hogy amikor a pszichológia újra tanítható tantárgy lett, kidolgozta e tantárgy, tudomány oktatásának tantervi feladatait, témaköreit, valamint a pszichológus szakemberképzés tartalmi és módszertani kérdéseit. 1969-ben, a Társadalmi Szemle című folyóiratban adja közre „Gondolatok a pedagógia jövőjéről” című munkáját. Ebben a tanulmányban is – mint a többi, e kérdéssről szóló értekezésében – kiemeli azt, hogy a pedagógia, az oktatás-nevelés elméleti és gyakorlati kérdései csak akkor fejlődnek és tudnak lépést tartani a gyakorlati követelményekkel, ha követik a tudományok fejlődésének integrálódási-differenciálódási menetét, ha a pedagógia széleskörűen támaszkodik a pszichológia, szociológia, kibernetika, matematika eredményeire. Megállapítja:

„Az út: az elméletileg átgondolt és kísérletileg igazolt vizsgálódás vezethet a pedagógia forradalmához.” Felhívja a figyelmet a pedagógiai gyakorlat nagyfokú lemaradására, és ugyanakkor arra, hogy a neveléstudománynak sokkal több és magasabb szintű elméleti segítséget kell nyújtania a gyakorlat számára. Már 1964-es önéletrajzi írásában így szól: „Látom, hogy a neveléslélektani kutatások összefogva egyéb tudományzakkal (logika, matematika, fiziológia, kibernetika) fokozatosan alkalmassá válnak a neveléstudomány és a nevelési gyakorlat egzak tudományos alapra helyezésére. Milyen sokat lehetne tenni pl. a tanterveink és tankönyveink fejlődéslélektani megalapozása terén! A gondolkodtató (és cselekedtető) feladatok logikailag és pszichológiaiilag átgondolt rendszerével mennyivel tervszerűbbé, aktívabbá és hatékonyabbá lehetne tenni oktatásunkat! Oktatási és nevelési módszereinket milyen nagy mértékben tudnánk tökéletesíteni, ha finom neveléslélektani vizsgálatokkal feltárnánk e módszerek és módszerkombinációk alkalmazásának pszichológiai feltételeit és hatását!” Ezeknek az 1964-ben leírt gondolatoknak ismeretében érthetjük meg jobban, hogy mit tett Kelemen László a magyar pedagógia és pszichológia fejlődése érdekében, hogy milyen döntő szerepe volt e kutatások megindításában és az azóta elért eredményekben. De azt is láthatjuk, hogy több területen lehetne és kellene folytatni a feladatok megoldását, mert még sok oktatási és nevelési kérdés igényli a tudományos vizsgálódást és elemzést. Ma is érvényes 1969-ben megfogalmazott gondolata: „Egész társadalmunk érdeke az, hogy a jövő nevelése és oktatása megbízható tudományos irányítással, minél kevesebb tévedéssel és minél nagyobb eredménnyel formálódjon, fejlődjön.”



Tisztelt Előfizetőinkhez!

Mindenképpen bízunk abban, hogy továbbra is töretlen támogatói, előfizetői maradnak lapunknak. Ennek reményében kérjük tisztelettel minden kedves Előfizetőnket, hogy az *1995. évi előfizetési díjat, amely változatlanul 200 forint, az alábbi számlára befizetni szíveskedjék: OTP körzeti fiókja, Szeged, Aradi vértanúk tere, 289-98008-666. sz., jóváírandó a Módszertani Közlemények 393. sz. számlájára. Köszönjük.*

Azt is hálás köszönettel vennénk Iskolaigazgatóinktól, Tanárkollégáinktól, Munkatársainktól és kedves Olvasóinktól, *ha újabb előfizetőket is toboroznának. Ez folyóiratunk folyamatos megjelenése, életben maradása szempontjából rendkívül fontos lenne! Minden ebbéli fáradozásukat előre is köszöni a*

**MÓDSZERTANI KÖZLEMÉNYEK
SZERKESZTŐSÉGE ÉS KIADÓHIVATALA**

DR. NAGY ANDOR
Eszterházy Károly Tanárképző Főiskola
Eger

Cigány-pedagógia

Emlékeimben előttem áll az akadémián dr. Várnagy Elemér professzor mint a ciganológiai témában tudományos fokozatot nyerő, kiváló egyetemi előadó. Tanítottam jegyzetét, amelyet a cigány gyermekek oktatása és nevelése témában írt pedagógia szakos hallgatók számára. Most is látom értelem emelte magas homlokát, betű fárasztotta szemüveges tekintetét. Ismerem toleráns, másságot is mindig elfogadó személyiségét, érzem emberszeretetét.

Újabb kötetét tartom kezemben, amely a Lämpás Kiadó gondozásában jelent meg a Magyarországi Nemzeti és Etnikai Kisebbségekért Alapítvány és a Pedagógus Szakma Megújítása Projekt támogatásával. A címe: *Cigány fiatalok a nagyvilágban*

A könyv aktualitása vitathatatlan. Jelentős és egyre jelentősebbé váló hiányt pótol. A jövőkép e témában egyértelmű. A cigányság számaránya növekszik. A szerző koncepciója a jelen helyzetből indul ki, számol a múlt ismereteivel, és jövőt kíván építeni. A pedagógusok speciális információkat, segítséget várnak, a szociális problémákkal foglalkozó sajátos elméletet, tudományosan igazolt megállapításokat.

A szerző világotató. Nem elégedett meg a szakirodalom alapos megismerésével, de 1970 óta számos országban személyes tapasztalatokat is gyűjtött, környezetrajzokat készített, problémamelemzéseket végzett.

Már a könyv bevezetője is sok új ismeretet ad a cigányság származásával, vándorlásával, magyarországi megjelenésével kapcsolatban. „A XV. század első felében megjelent itt nálunk, a Kárpát-medencében egy Keletről jött nép, az indiaiakra emlékeztető barnább bőrszínűvel, más nyelvvél, eltérő kultúrával: a cigányok voltak” – olvashatjuk.

A történeti bevezető részt követően mintegy motivációként a cigány gyerekek családi helyzetéről ír a szerző. Klasszikus kép tárul elénk a születésről, a kereszteleési szokásokról, a nevelésről, a telepí életéről, a gyermekek játékaikról. Az újabb fejezet hazai krónikákat tartalmaz a XVIII. századtól szinte a tegnapig, majd azt követi a téma térbeli áttekintése, az európai cigányság helyzetének igényes, tömör bemutatása. A kötetnek ez a legértékesebb fejezete, amelyben a szerző az angliai bemutatásától az Európai Tanács és a cigány ifjúság kapcsolatának elemzéséig közöl fontos ismereteket.

Dr. Várnagy Elemér könyvének utolsó fejezetében figyelmet érdemlő konzekvenciák olvashatók.

A kötet utószavában a szerző újszerű megoldást választ. A hazánkban élő mintegy félmilliónyi cigánysággal kapcsolatban a krisztusi üzenetet clemzi, a szentírási szövegre hivatkozva toleranciát hirdet.

A könyv végén közli a szerző tudományos tevékenységének lényegesebb adatait a vizsgált témával kapcsolatban.

Ajánljuk e művet megismerésre a pedagógusoknak, pedagógusjelölteknek és mindazoknak, akik tisztelik a másságot.

Szent Benedek regulája

A Bencés Kiadó 1992-ben új könyvsorozat kiadásába kezdett „Lelkiségi füzetek” címmel, a Pannonhalmi Főapátság gondozásában. A sorozat első kötete stílusosan a „*Regula Monasteriorum*”, magyar címén „*Szent Benedek regulája*”. Fordította: dr. Söveges Dávid OSB.

A Lelkiségi füzetek-sorozat célja kiadni a szerzetesi, azon belül is a bencések által fontosnak tartott lelki irodalom gyöngyszemeit, amelyek idáig magyar nyelven nem láthattak napvilágot. A pannonthalmi sorozat számára a mintát a münstersschwarzachi „Kleinschriften”-sorozat adja.

A Lelkiségi füzetek első kötete a bencés lelkiség alapvető művét adja újra közre, a közel múltban kifogyott Regula új kiadását. Söveges Dávid atya gondozta a szöveget, amely némileg eltér az 1981-ben közzétett változattól, szándékosan kihagyta a kiadó latin eredetét, a jegyzeteket, valamint a versek számozását, hogy ezzel is a folyamatos olvasást könnyítsék.

Nursiai Szent Benedek a rend szabályzatát 529-ben szerkesztette az általa alapított déltáliai Monte Cassino hegyén lévő apátságban. A regula többek között a szerzetesek köteleességévé tette az olvasás-írás megtanulását, előírta, hogy naponta néhány órát könyvek olvasásával kell foglalkozniuk. A bencés kolostorok a 6. sz. közepétől kezdve behálózták egész Nyugat-Európát, a korabeli állapotokhoz képest első ízben elterjesztve az olvasástudást szélesebb rétegek számára. A bencés kolostorok voltak a tudományosság szinte egyedüli központjai egészen a 11–12. századig. Legfőbb érdemük, hogy átmentették és továbbadták a régi klasszikus iskolai ismeretanyag jelentős részét. A szerzetesek fontos feladata volt a könyvmásolás: a ma ismert latin klasszikus műveket mind az általuk készített 9–10. századi másolatokból ismerjük. Az új európai népek fiai a kolostorok révén tették magukévá a római kultúrát. Az európai feudális államok megszervezésében az uralkodók legfőbb segítői a bencés szerzetesek voltak, mivel a közéleti írásbeliségben, a közjogi-közhivatalnok-i ismeretekben járatos, a kancelláriákban és a diplomáciában felhasználható szakemberek legnagyobb része a bencések kolostoraiból került ki a 11–12. századig. A kolostoron kívüli oktatással, gimnáziumi tanítással a rend tagjai a 19. század eleje óta foglalkoznak.

Szent Benedek életét Nagy Szent Gergely pápa (590–604) Párbeszédék című könyve őrizte meg az utókornak. A Rómához közeli hegyvidéken született, ezért nevezik Nursiai Szent Benedeknek, megkülönböztetésül a többi szent Benedektől. Rómában tanult. A nagyvárosban látott züllöttség miatt egy barlang magányába vonult vissza, ahol egy idős remete irányítása mellett elindult a szemlélődés és bűnbánat útján. A környékbeli egyháziak féltékenyen szemlélték Benedek tekintélyének növekedését, ezért néhány társával délnek vette útját. Róma és Nápoly között félúton, a Cassinum melletti magas domb tetején pogány templom emelkedett. Benedek és társai a templomot lebontották, köveiből monostort és Szent Márton tiszteletére kápolnát építettek. A szent itt, Monte Cassinóban szervezte meg véglegesen a közösségi életét, amely imádságból és munkából állt. Innen a jelszavuk is: Ora et labora, azaz „Imádkozzál és dolgozzál.”

Magyarországon a Szent Márton-monostor (Kazinczy Ferenc alkotta népszerű, újkori nevén: Pannonhalma) alapítása már Géza idejében, feltehetően 996-ban történt. Erre utal az 1001-ben vagy 1002-ben keletkezett alapítólevél, aminek kiállítására a monostor templomának fölszentelése alkalmából kerül sor. Az oklevél említi, hogy Pannonhalma Monte Cassino kiváltságaiban részesült, vagyis szerzetesei szabadon választhatták meg apátjukat. Az apátság közvetlenül az ország első főpapja, az észtergomi érsek alá tartozott, és megkapta a levért Koppány vezér somogyi birtokainak tizedét. A pannonthalmi szerzetesek nem mindenben igazodtak a Szent Benedek Regula értelmezéséhez. Szent István Nagy Legendája az alapítást Szent Márton születési

helyéhez köti: „És mert Pannonia dicsőségére ott született a boldog Márton főpap ... ezért a király ... a Szent-hegynek mondott helyen, a szent püspök telke mellett, az ő nevére monostort épített ... s a püspökségekhez hasonlatossá tette.”

Mi a Regula rendkívüli sikerének útja? Talán az, hogy rendkívüli kiegyensúlyozottság hatja át. Szent Benedek tudta, mi az emberi teljesítőképesség határa. Elve: „a bátrak tegyenek még többet, a gyöngék pedig ne bátortalanodjanak el.” A hatalmat, irányítást gyakorlókkal (apát, perjel) szemben nagyobb követelményeket támasztott, mint azokkal szemben, akik engedelmisséggel tartoznak. Az apát atyaként állt a közösség élén, de még a legfiatalabb véleményét is meg kellett hallgatnia. Benedek különös figyelmességet ajánlott a gyengék, valamint az utazók és a szegények iránt; ez utóbbiakat befogadták, a betegeket ápolták, a fiatalokat tanították.

A Regula az étkezés, a fizikai munka kapcsán szintén kiegyensúlyozottságról tanúskodik. Az engedelmisség inkább a személyes ítélőképességen nyugodott, mintsem az egyéni akarat megtörésén. A magány és a közösségi élet, az engedelmisség és a belső szabadság között a Regula mindig meg tudta őrizni az egyensúlyt, a harmóniát. Az ókorban is napfényes derűjéről híres Itália szülötte, Szent Benedek a kiegyensúlyozott, derűs lelkületet kérte számon szerzeteseitől.

Két év múlva ünnepeljük a magyar iskola születésének jelképes ezredik évfordulóját. A leírtak bizonyítják, hogy a jeles évfordulón illik megemlékezni az 1000 évvel ezelőtti Pannonhalmáról, Szent Benedek munkásságáról. Jó lenne, ha minden magyar iskola könyvtárában fellelhető lenne Szent Benedek regulája is (Rendelési cím: Bencés Kiadó, Pannonhalma 9090).

Bencés Kiadó, Pannonhalma, 1992. 77. p.

DR. DOMONKOS JÁNOS
Fővárosi Iskola Szanatórium
Budapest

Híradás történelmi múltról, jelenünk sorskérdéseiről

HOPPÁL MIHÁLY: SÁMÁNOK

A népi kultúra összetetten és mindig funkcionálisan működik. Folyamatos megteremtésében – a korszerű néprajzi felfogás alapján – a személyiségeknek, a speciális tehetségű népi alkotóművészeknek jelentős szerepük van.

A sámánizmus Belső-Ázsia és Szibéria népeinek ősi hiedelemrendszere. Eurázsia északi és középső része a skandináviai Lappföldtől a Koreai-félszigetig húzódó hatalmas térség tekinthető e vallási jelenség klasszikus hazájának, de a három Amerikában és Dél-Ázsiában is léteznek ilyen jelenségek. Központi alakja a sámán, aki – jelképesen – közvetít az emberek és a szellemek vagy lelkek között. A sámánizmus kialakulása több tízezer évvel ezelőtre tehető, főként a korai sziklarajzok talányos jelenetei alapján. Természetesen jelentős különbségek vannak a tajgai halászok-vadászok vagy sztyeppék nomádjai, de még inkább a réntenyésztő északi nomádok életmódja és sámánizmusa között. A kereszténység felvétele előtt a magyarság ősi hite volt.

A sámán különleges képességei révén felhatalmazást nyer, hogy kidolgozott eljárásokkal befolyást gyakoroljon a természetfeletti világra. Erejét és tudását mindig valamilyen társadalmi szerepvállalás szolgálatába állítja: lehet nemzetség vezetője, szellemi vezére (az etnikai tudat őre), áldozópap (állatáldozás bemutatója), lélekvezető (a test és a lélek egyensúlyának helyreállítója) vagy a halott lélek kísérője, a jóslások ismerője: jós, gyógyító (javas), költő, énekmondó (a regös), a sámánizálás drámájának szertartási főszereplője.

A sámánság a nemzetségen belül öröklődött. Az újonnan beavatott a sámánostól kapta erejét. A beavatás után ő tartotta a kapcsolatot a rokonság élő és holt tagjai között. Jelképes kapocs volt. Így vált a kis közösség tényleges vezetőjévé, aki gyógyított, jósolt, varázsló-ráolvasó énekével és ináival védte a nemzetség tagjait. Szaktudományi kutatások hangsúlyozzák a sámán és a pap hivatásbeli hasonlóságát, hiszen a sámán egyik leggyakoribb tevékenysége a különféle áldozatok bemutatása volt. Leglátványosabb az állatáldozatok felajánlása az isteneknek. Ugyanakkor a sámánszertartás szinte színházi dráma.

A sámánok szertartásaikhoz különleges tárgyakat használtak, melyeknek szimbolikus jelentésük volt. Kellékek között a ruha volt az egyik legfontosabb, melynek alakja attól függött, milyen alakú volt a sámán segítő szellemállata. A sámánöltözet hordozhatott szarvas-, medve- és madárjelképeket. Különbözőt jelent fejdíszük formája is. Szakrális szerepének legfőbb eszköze a dob. Készítése a beavatás, a tanulási folyamat része, melyet ugyanúgy el kell sajátítani, mint a „révület” technikáját. A dob ütemes hangja segítséget nyújt az „utazásban”, az önkívület elérésében.

A sámánizmus napjainkban reneszánszát éli, és a legkülönbözőbb formákban bukkan föl. Egyrészt – a hosszú hallgatás és elhallgatás után – újjáéled ott, ahol eredetileg is a népi kultúra része volt, másrészt az etnikai tudat újjászületésének pillérévé válhat.

A sámánizmus a hiedelmek sokrétű rendszerére épül. Történetének, a sámánok lényeges ismérveinek bemutatására vállalkozik – nagy hozzáértéssel – a szerző. A nagyközönség számára készült, közérthető stílusú kötet külön értéke a szép kivitelű képanyaga, mely több évszázadnyi időt ölel át: a korai képi ábrázolásoktól, a 17–18. században alkotott jeles metszetektől kezdve, a 19. századi litográfiákon s rézkarcokon, valamint a 20. század eleji fotográfiákon át a közeli múltban exponált színes fényképfelvételekig. Szakszerű jegyzetapparátus, kötetzáró irodalomjegyzék, név-, és tárgymutatóval gazdagított részletei a további tájékozódás forrásává válhatnak. A történelem, a néprajz iránt érdeklődőkön kívül a múlt kuriózumai iránt vonzódóknak, a napi információk háttérét is fürkésző olvasóknak ismeretszerzés. Hasznos, az oktatásban is alkalmazható. A szép kivitelű kötet sokak érdeklődésére számíthat, növelve a patinás kiadó további elismertségét.

Helikon Kiadó, Budapest, 1994.

POMOGÁTS BÉLA: NEGYEDIK ESZTENDŐ

A könyv szerzője József Attila-díjas irodalomtörténész, az irodalomtudományok kandidátusa. A közelmúltban így írt önmagáról az egyik napilap hasábjain: „A piaristák tanítványa voltam, a forradalom után internált, majd rendőri felügyeletes, és csak 1965 őszén tudtam kutatói állásban elhelyezkedni.”

Pomogáts gondolatgazdag publicisztikai írásai mindig figyelmet keltenek. Most is művelődéstörténeti kincseket kínál mindazoknak, akik az elmúlt három-négy esztendő hazai politikai eseményeire, illetőleg a kisebbségi körülmények közé kényszerített magyarság sorskérdéseire kíváncsiak. Hatalmas műveltséganyag hőmpölyög olvasmányos stílusban: kiemelkedő információgazdagsággal, forrásanyagot szolgáltatva. Lapjain az olvasó megtudhatja, hogy ténylegesen most dőlhet el: Magyarország és a magyarság merre halad történetének újabb nagy fordulóján, a második évezred végén. Áttekinthető képet kapunk az újnak mondható korszak választási lehetőségeiről, amelyet a rendszerváltozás kínált. A számvetést a történelmi átalakulások negyedik évében, 1993-ban helyezi el: innen ered a kötet címe is.

Közetzáró, személyes jellegű írásában rávilágít, hogy mit keresett egy irodalomtörténész a politika peremvidékén. Ugyanis Magyarországon 1988 után „... jó néhány irodalomtörténész és történelemtudós is szerepet vállalt a magyar demokrácia új intézményeinek vezetői között. Nálunk nemcsak az íróknak kellett közéleti és nemzeti szerepet vállalniok, hanem a szellemi hagyományokat gondozó tudományos élet képviselőinek is. Magyarországon az irodalomtörténet-

írás 'nemzeti tudomány', és az irodalomtudós sem töltheti életét mindig a nyugalmas könyvtári munkába elmerülve: a nemzeti élet folytonosságáért is felelősséget kell vállalnia."

A tanulmányokat a szerző az elmúlt két évben írott publicisztikai cikkeire építette, mely cikkek korábban napilapokban és irodalmi folyóiratokban láttak napvilágot. Az írások igen széles körű érdeklődésről, gazdag tematikáról tanúskodnak. Sok oldalról, sok metszetben a kisebbségi magyarság sorskérdéseit is tárgyalják.

A szerző gyakran utazik a szomszédos országok magyarlakta városaiba, településeire, és találkozik az ottani magyar politikai és szellemi élet műhelyeinek, szervezeteinek képviselőivel. Tapasztalatai alapján a magyar kisebbségek helyzete csupán Szlovéniában, Horvátországban és Kárpátalján tekinthető viszonylagosan megnyugtatónak. Fenyegető veszély a szomszédos országokban: a kisebbségellenes türelmetlenség, a nacionalizmus, az idegengyűlölet, következképp a magyarellenesség. A szerző olyan következtetésekre jut, hogy „a magyarság megtartásának és megerősítésének stratégiája most azon múlik, hogy a kisebbségi sorban élő magyaroknak sikerül-e polgárosodniok, fel tudják-e építeni önkormányzatukat: autonómiájukat, és helyre tudják-e állítani azt a nemzeti egységet, mely egyaránt kiterjed az anyaország, az utódállamok és a nyugati világ magyarságára. Legfontosabb, hogy itt Magyarországon erős és magabiztos ország épüljön fel, európai színvonalú gazdasági, politikai és kulturális intézményekkel, amelyek becstellet tudnak szerezni az országnak nemcsak a kisebbségi magyarok, hanem a szomszéd népek körében is.”

A kötet írásai kitűnő, mélyenszántó, alapos tanulmányok. Minden nagyobb könyvtárban, de az iskolákban is ott van a helye.

Balassi Kiadó, 1994.

DR. FELEKY GÁBORNÉ
Kodály Téri Általános Iskola
Szeged

A személyiségfejlesztés kézikönyve

Két pszichológus, *Bagdy Emőke* és *Telkes József Személyiségfejlesztő módszerek az iskolában* című könyve, illetve annak harmadik kiadása az, amelynek örülhettünk a közelmúltban. A fülszöveg ajánlása szerint az elméletet és a gyakorlatot kitűnő összhangba hozzák az írók a relaxációs tréning gyakorlásában, és bőségesen szolgálnak igen jól kidolgozott készség-, képesség- és személyiségfejlesztő gyakorlatokkal, az életből vett problémákat tárgyalják nagy segítő-készséggel és emberséggel.

Az iskolai munka belső megújításának pszichológiai eszközeit tárják elének úgy, hogy az iskoláról mint mentálhigiénés intézményről beszélnek, vagyis olyan helyről, ahol az optimális intellektuális és érzelmi fejlődést, testi-lelki és szociális kibontakoztatást kell lehetővé tenni. A hagyományos pedagógiai megközelítés a gyermekkori viselkedési problémákat az „autószerelő” stratégiájával kívánja megoldani, a humanisztikus pszichológus pedig ezzel szemben a fejlődés zavaraiént felfogott problémákról feltételezi, hogy maguktól elmúlnak, ha olyan körülményeket sikerül teremteni a gyermek számára, amelyben a tünetek fölöslegessé válnak.

A *lélektani csoportmunka alapjai* című fejezet a csoportdinamikai történések megfogalmazásával, az iskolában alkalmazható lélektani csoportmódszerekkel kézzelfogható segítséget nyújt számomra mint napközis nevelőtanár számára, de a tanítók, osztályfőnökök és szaktanárok legáltalább annyit meríthetnek belőle.

A szerzők külön fejezetet szentelnek a *pedagógus mentálhigiéniéje* témának. Megállapítják, hogy a tanári munka magányos foglalkozás, hisz más felnőtt jelenléte nélkül zajlik, és bizonytalan is, hiszen a sokféle cél eredménye nehezen mérhető. Úgy vélik, hogy a pedagógusokkal szemben irreálisan nagyok a kívánalmak, s aki megpróbál tökéletes tanár lenni, az szinte szükségszerűen elégedetlen lesz önmagával, esetleg büntudattal kell elfogadnia tökéletlenségét. Mindezek törvényszerűen stresszhez és szorongáshoz vezetnek a pedagógusokban. Külön szólnak a pályakezdők nehézségeiről, a kiégési jelenségről.

A következő nagy témakör – a *személyes fejlődést segítő beszélgetés a pedagógus és a tanuló kapcsolatában* – számomra a Gordon-módszerről szól, a diákokra ható direkt ráhatás helyett a bizalomteli elfogadás eredményességéről.

A további részekben az *empátia- és kommunikációfejlesztés pedagógusok számára*, a relaxációs tréning tanítása, gyakorlatok, s egy első osztályosok számára tervezett foglalkozás vázlatát nyújt konkrét segítséget a nevelői munkában.

A szerzők kézikönyvnek szánták a művet, s valóban gyakorlatias, alkalmas arra, hogy tanárként is kellő önbizalommal alkalmazzuk két pszichológus bemutatott tudásanyagát, s a gyerekek számára személyiségfejlesztő gyakorlatokat, foglalkozásokat vezessünk le.

A háromszáz oldalas könyv impozáns, százhuszonöt forrást megjelölő irodalomjegyzéke a további bűvárkodást segíti elő a fenti témákban. Véleményem szerint ma, az alternatív nevelési programok (Gordon, Waldorf, Freinet stb.) elterjedése idején a könyv szellemisége kapaszkodó, eligazodást segít.

Az ismertetés teljesebb, ha két szépséghibáról is szólok: néhány lapozás után a lapok függetlenítik magukat a borítótól, darabjaira esik a könyv, s az ára négy százhuszonhét forint.

Így is megéri!

Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest 1994.

KOZMA LÁSZLÓNÉ

Általános Iskola

Tápiógyörgye

A „KINCSKERESŐ ISKOLÁBAN” jártam

240 percet töltöttem Winkler Mártával és 28 diákjával. Egy matematikaórára csöppentem be, ahol az előző órai felmérést ellenőrizték nem merev óravezetéssel, hanem kötetlen formában. A gyorsan végzők segítettek a gyengébbeket. A gyerekek felszabadultak, nem visszafogottak, kezelésükhöz **FONTOS** a hozzáértő pedagógus, a sokszínű programváltás, a feladatok hozzáigazítása a gyerekekhez. **EGYÉNISÉGEK NEVELŐDNEK!**

Minden gyerek egy külön világ, sajátos magatartással, véleménnyel. Sokszínűségükkel az **ÉLETET MINTÁZZÁK**. Elfogadják azt a **VALÓS**ényt, hogy nem vagyunk egyformák, de mindannyiunkban lehet **FELLEHHETŐ ÉRTÉK**. Mindenki **FONTOS!**

A pedagógus inkább a háttérből irányít, megvárja a feladat adta őszinte gyermeki reakciót. Hagy időt mindenre, de nagyon jól kiemeli és megerősíti, ami fontos. **MARADANDÓAN ÉRTÉKEL!**

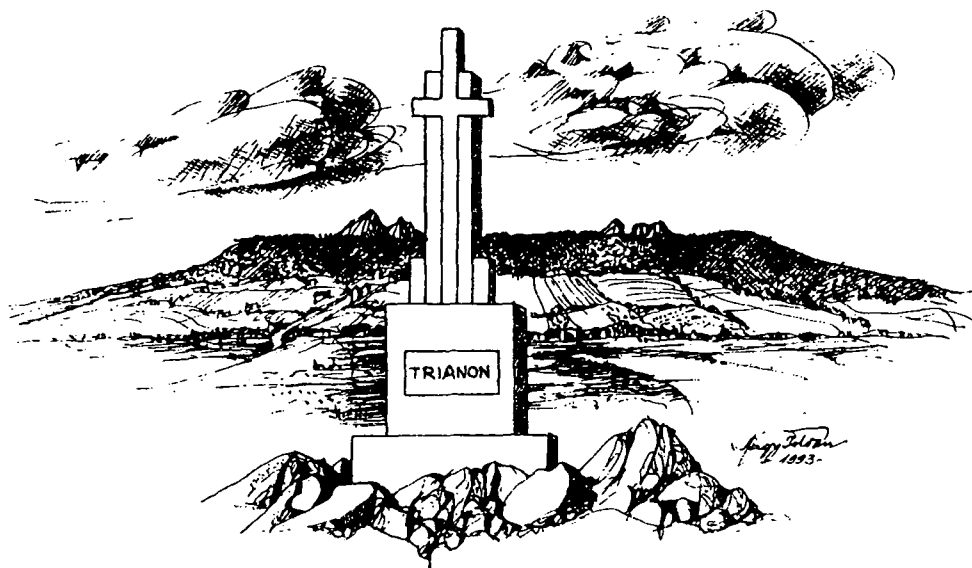
Megerősített engem ez a délelőtt abban, hogy az egyént nem elfojtani kell, hanem hagyni őszintén kibontakozni. Bízni kell a közösség alakító és formáló erejében. Teret kell engedni az **ÉLETSZERŰ** mozzanatoknak. Tudni kell ráhangolni a gyerekeket a feladatra. Jutalmazni és biztatni kell! Meg kell tanítanunk **EGYÜTT ÉLNI** különböző temperamentumú, akarató, adottságú, magatartású egyéneket.

Sokrétűnek, állandóan felkészültnek, előrelátónak és tervszerűnek stb. kell lennünk, hogy **SOKRÉTŰ, FELKÉSZÜLT, ELŐRELÁTÓ** és **TERVSZERŰ** stb. embereket neveljünk.

Tudni kell **OKOSAN szeretni**, és **BÍZNI** az emberekben! Tudni kell **FELISMERNI** azt a nehéz pillanatot, amikor segíteni kell! Tudni kell **ÚZENNI** egy-egy szóval, mozdulattal, néma gesztussal... **WINKLER MÁRTA** mindezt **TUDJA, s ALKALMAZZA!**

Köszönöm, hogy betekinthessem a **KINCSKERESŐ ISKOLA** műhelymunkájába.

Egy kiállítás a sághegyi emlékkereszt alatt



A magyarság történetének ismerete hozzátartozik az általános műveltséghez, és szükséges feltétele a jó értelemben vett magyarságtudatnak, hazafias érzületnek.

Voltak azonban tények, melyekről hosszú időn át mégsem lehetett hangos szóval beszélni, rá emlékeztetni.

Ilyen volt a Trianoni béke: 1920. jún. 4., az I. világháborút követően a magyar béke-delegációnak Trianonban átnyújtott békeszerződés. Az újkori magyar történelem legnagyobb tragédiája. Nemcsak a magyar államiságot sújtotta, hanem a magyar nép érdekeit is lábbal tipor-ta. Az ország óriási veszteségeket szenvedett. A négy szomszédos ország (Ausztria, Csehszlovákia, Románia, Szerb-Horvát-Szlavón Királyság) osztozott a zsáknányon.

Magyarország területe 93.000 km²-re csökkent. 3.223.000 magyar került idegen uralom alá, kisebbségi sorba, azaz a magyarság közel egyharmada nem élhetett többé saját államában. Minden olyan területünket elvették, ahol más nemzetiségűek is éltek. Számos egyéni és családi tragédiát is okoztak e területi változások. Alig volt olyan magyar család, amelynek ne éltek volna tagjai elszakított területeken. Az új államok pedig bizalmatlanok voltak a magyarok, főleg a magyar értelmiségiek iránt, akik tömegesen veszítették el állásukat, egzisztenciájukat.

Még maguk a franciák is, akik ezt az elrendezést kiagyalták, idővel elismerték ennek tarthatatlanságát, rájöttek: ez a szerződés igazságtalan.

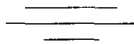
Dala József, a minap nyugdíjaskorba lépett kitűnő celldömölki helytörténész, az általa oly nagyon szeretett Sághegy környékének avatott tollú krónikása, most Trianont idéző kiállítást hozott létre saját gyűjteményéből: a Sághegy Vendégfogadóban. A TRIANON EMLÉKSZOBÁBAN ötvenkét tabló várta (1994 december végig) a látogatókat.

A látóvalókban bővelkedő tárlat a SÁGHEGYI TRIANONI EMLÉKKERESZT felavatásának 60 éves évfordulójára (1934-94) készült. Emlékeztetni kíván egykori őseink vallomására: hogyan sújtotta hazánkat az igazságtalan trianoni békediktátum. A helyszín fölöttébb alkalmas, hisz itt, a Sághegyen található hazánk legnagyobb, épen maradt Trianonra emlékeztető emlékműve. A bemutató jól érzékelteti a történelmi tanulságot, hogy aki múltját nem ismeri, és elődei harcát elfedi, az jövőjére sem számíthat. Okos szóval hívja fel a mai nemzedék figyelmét arra, hogy a Trianon által elszakított területeken létezik magyarság, magyar múlt és magyar történelem. Főleg a fiatal korosztálynak kell megtudnia most már annak az okát, hogy a Trianon név miért jelent örök gyászt és tragédiát nekünk, magyaroknak. Ezzel önértetünknek tartozunk egy olyan korban, mely igyekszik ledönteni a hamis rögeszmét, hogy amiről nem beszélünk, az valójában nincs is.

Történelmi nevek 1934-ből, akik közreműködtek a TRIANONI KERESZT létrehozásában: A trianoni emlékmű megálmodója: Királyfalvi Gusztáv alsósági tanító. Tervezője Halász Jenő budapesti építész, kinek segítője volt Bezsenyi Janosits Miklós celldömölki mérnök. Az emlékmű építője: Zsolnay Lajos Mihály sárvári építő mester. Az avatóünnepség szervezője és a szavalókórus vezetője volt Szakály Dezső alsósági tanító. Az emlékkeresztet felavatta dr. Jánossy Gábor országgyűlési képviselő. Az ünnepségen részt vett gróf Takács Tolvay József altábornagy a Frontharcosok Országos elnöke, dr. Ostffy Lajos a vármegye főispánja, dr. Gerelits Elek a járás fősztolgabírája, dr. Pintér József és Bíró Kálmán a nagyközség és Alsóság vezető jegyzői.

Azóta is a szépséges Sághegy oldalában magasodik a TRIANONI EMLÉKKERESZT. Messziről látható örök mementóként figyelmeztette benünket, ahogy *Dala József* dicséretre méltó kiállítása is: a határainkon túl élő magyarsággal sorsközösséget vállalva, róluk sohasem feledkezhetünk meg, hogy anyanyelvüket megőrizhessék - Kányádi Sándor szavaival élve - a világegyetemen, az emberiség életének végső határáig.

Dr. Domonkos János



Kiadja a Módszertani Közlemények Baráti Társasága
A kiadásért felel: dr. Siposné dr. Kedves Éva
Kiadóhivatal: 6725 Szeged, Hattyas sor 10. Telefon: 62/310-051
Szerkesztőség: 6725 Szeged, Hattyas sor 10.
Évente 5 alkalommal jelenik meg. Évi előfizetési díja: 200 Ft.
A címlapot tervezte: Fischer Ernő
Megjelent: 4000 példányban
CORRECT Kft. Szeged
Felelős vezető: Duba Tamás ügyvezető

A MÓDSZERTANI KÖZLEMÉNYEK KÖNYVTÁRÁNAK EDDIG MEGJELENT KÖTETEI

1. Óraleírások és elemzések, 1967.
(Előszó: Miklósvári Sándor – Szerkesztő: Németh István)
2. A pedagógusképző az „Olvasó népért”, 1969.
(Előszó: Fischer Ernő – Szerkesztő: Németh István)
3. Hazaszeretetre való nevelés, 1970.
(Előszó: Drien Károly – Szerkesztő: Németh István)
4. Petőfi az iskolában, 1972.
(Előszó: Miklósvári Sándor – Szerkesztő: Hegedűs András, Miklósvári Sándor)
5. A korszerű matematikatanítás 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 könyvsorozatunk 9., 10. és 11. kötete még kapható. A 9. kötet ára 40, a 10. kötet ára 60, a 11. kötet ára pedig 90 Ft. Viszont egy-egy kötet 5 példányos megrendelése esetén 25%-os, 10 példányos megrendelése esetén pedig 50%-os árkedvezményt biztosítunk mindaddig, amíg a készlet tart.

A megrendeléseket postai levelezőlapon a következő címre kérnék: *Módszertani Közlemények Kiadóhivatala, 6725 Szeged, Hattyas sor 10.*