

54

5180
163

1-

854

olv.)

TANÍTÓK
ÉS
TANÁROK
SZÁMÁRA

MÓDSZERTANI KÖZLEMÉNYEK

1996. 36. ÉVFOLYAM

1

A szerkesztő bizottság elnöke:

Dr. Szendrei János

Helyettese: Dr. Varga István

A szerkesztő bizottság tagjai:

Dr. Frick Mária (Baja), Dr. Fülöp László (Kaposvár),
 Dr. Lakotár Katalin (Szombathely), Dr. Miklovicz Árpád (Nyíregyháza),
 Muhovitsné Újvári Klára (Győr), Dr. Nagy Andor (Eger), Nanszákné Dr. Cserfalvi Ilona (Debrecen),
 Dr. Puskás Albert (Szeged), Dr. Wirth Lajos (Jászberény), Dr. Zukovits 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

Előszó a Módszertani Közlemények 36. évfolyama elé	3
Dr. Baloghné Dr. Zsoldos Julianna: Alternatívák szilárd elméleti alapon	5
Dr. Bóra Ferenc: Kiemelt jelentőségű osztályfőnöki módszerek	10
Nanszákné Dr. Cserfalvi Ilona: A tanulás motivációjának néhány problémája	15
Dr. Jenei Teréz: A kreatív-produktív versmegközelítés alkalmazása alsó tagozatban	17

MŰHELY

Szöke Ferencné: Néhány ötlet az olvasási kedv felkeltéséhez	22
Dr. Kiss Tihamér: A gyermek matematikai gondolkodásának megalapozásáért	23
Hegedűs Katalin: Angol nyelvlecke harmadik osztályosoknak II.	26
Koch Noémi: A pantomim és a zene szerepe a nyelvoktatás korai szakaszában	31

ÖRÖKSÉG

Zétényi Imréné: Elfelejtett értékeink	34
---	----

SZEMLE

Dobcsányi Ferenc: Elemzések, tanulmányok Batsányi Jánosról	38
Dr. Domonkos János: A kolozsvári Farkas utcai templom címerei	39
Dr. Oláh János: Kelemen Elemér: Ezeréves a magyar iskola	41
Dr. Bánki M. Csaba: Az agy évtizedében	43
Nanszákné Dr. Cserfalvi Ilona: „Család-, gyermek- és ifjúságvédelem”	44
Alkotó ember – alkotó közösség	45
Dr. Hajzer Lajos: Svatoptluk Pastyfik – Mieczyslaw Balowski: Cseh-lengyel anyagok egy szláv filológiai szemináriumhoz	45
Nagy Ferencné: Egy már használatos módszertani sorozatról	46
Mentálhigiénés Programiroda: Hogyan lesz a gyerek?	48

E L Ő S Z Ó

a Módszertani Közlemények 36. évfolyama elé

Folyóiratunk a nehéz körülmények ellenére is él, s változatlan népszerűségnek örvend pedagógusaink körében. Ez ad erőt, hitet szerkesztőségünknek ahhoz, hogy útjára bocsássa a *Módszertani Közlemények* immár 36. évfolyamát is. Azzal a reménykedéssel és bizakodással, hogy a 36.-at – közös erőfeszítésünk eredményeképp – még számos évfolyam követi majd. Történetlenül hiszünk abban is, hogy *iskoláink, könyvtáraink, gyakorló pedagóguskollégáink és olvasóink* sem vonják meg tőlünk segítő-támogató előfizetésüket lapunk folyamatos megjelenése érdekében.

A támogatóink iránt érzett tiszteletünk jeléül most közreadjuk – betekintés, tanulmányozás végett – *az 1996-os laptervünket*, hogy előfizetőink, a velünk rokonszenvezők is lássák: *merre tart folyóiratunk, s mit kíván fölállalni – az elkövetkező néhány évben – sokasodó iskolai feladataink és gondjaink közül.*

AZ 1996-OS LAPTERVÜNK CÉLKITŰZÉSEI, FELADATAI

A Módszertani Közlemények 1996-ban már a 36. évfolyamába lép. E jelentős múltira visszatekintő folyóiratunk a jövőben is változatlan hittel, de a megújulásra mindig kész szándékkal kívánja szolgálni tanuló ifjúságunk eredményes nevelését, oktatását: gyakorlatias iskolaszemléletével, az óvoda és a középiskolák felé való nyitottságával, valamint minden igaz és időt álló pedagógiai érték közkinccsé tételével, segítve ezáltal is tanítóink, tanáraink iskolai munkáját, módszertani kultúrálosását, az önállóság, a megújulás útját kereső iskoláink hatékonyabb, eredményesebb tevékenységét.

Folyóiratunk legfőbb törekvése ennél fogva, hogy minél gazdagabb választékát adja a korszerű alternatív pedagógiai programoknak, az elméletileg is megalapozott didaktikai útbaigazításoknak, a hasznos és célra vezető módszeres eljárásoknak, a gyakorlatban jól bevált műhelyfogásoknak, az időszzerű, előre mutató problémafölvetéseknek: különös tekintettel alapozó iskoláinkra.

Fokozott gondot kíván fordítani lapunk a nemzeti, az iskolai hagyományápolásra, az anyanyelv igényes használatára, a humán, a művészeti, a természettudományi tárgyak személyiségformáló erejének maradéktalanabb kiaknázására, jeles évfordulóink, ünnepeink élményt nyújtó iskolai megünneplésére.

Továbbá fontosnak tartja folyóiratunk az egyházi iskolakultúrák értékeinek, valamint a feledésbe merült vagy politikai okokból agyonhallgatott pedagógiai „örökségünk”-nek a megidézését, hasznosítását éppúgy, mint a legújabb szaktudományi, módszertani kiadványok ismertetését, az élen járó külföldi tapasztalatok közreadását, a határainkon túl élő magyarság iskolakultúrájának fölállalását, értékeiknek publicitását.

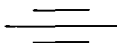
ALAPELVEINK SZELLEMEBEN KONKRÉT FELADATAINK A KÖVETKEZŐK LENNÉNEK:

1. *Kiemelt szerepet kell szánunk nemzeti értékeink, hagyományaink tiszteletére, ápolására, az anyanyelv igényes használatára nevelés kérdéseinek, feladatainak.*
2. *Hasonló súllyal kívánunk foglalkozni az erkölcsi, az érzelmi nevelés hatékonyságát előmozdító kérdésekkel is.*
3. *Nem hagyhatjuk figyelmen kívül az egészséges életmód, a közösségi szellem, a felelősségérzet, a kultúrált magatartás és az önfegyelem időszzerű kérdéseit sem.*

4. *Változatlanul szólunk kell a sikeres tanítás-tanulás, a hatékony készség- és képességfejlesztés eredményes módszereiről, eljárásairól: valamennyi tantárgy vonatkozásában, ügyelve mindenkor az úgynevezett humán-, reáltárgyak arányos szerepeltetésére.*
5. *Jelentőségénél fogva permanens feladatunknak kell tekintenünk a nemzeti alaptantervvel, a tantervelmélet problémakörével, az iskolastruktúránkban végbemenő változások gyakorlati következményeivel való foglalkozást is.*
6. *Igényes elemzésekkel elő kell segítenünk pedagógusaink tudatos és szakszerű eligazodását az egyre szaporodó alternatív tantervek, tankönyvek és munkafüzetek átláthatatlan világában.*
7. *Helyt kell adnunk továbbra is a tudományos igényű fölméréseken, eredményvizsgálato-
kon alapuló rövid tanulmányoknak (maximum 8-10 lapnyi terjedelemben!), ha azok valóban közérdekű és fontos iskolai témákban adnak útbaigazítást a gyakorlat számára.*
8. *Nem térhetünk ki - iskoláink tartalmi munkájának szempontjából sem - a pedagógus-
személyiség, a nevelőtestület, az iskolavezetés problémái elől sem.*
9. *Hasonló megfontolásból ugyancsak jelentős feladatunknak kell tekintenünk az osztályfő-
nöki munkával, a napközi, az ifjúsági szervezetek helyzetével, problémáival való foglalkozást és törődést is.*
10. *Még hosszú ideig rendkívül fontosnak és időszerűnek tartjuk a tehetséggondozás, a
gyermekvédelem problémáit is: a diagnózistól egészen a terápiáig.*
11. *Mindenképpen támogatnunk kell az élményt nyújtó, a belemagyarázásoktól mentes iroda-
lom- és történelemtanítási törekvéseket, a beszédkészséget központba állító idegennyelv-
tanítási eljárásokat és módszereket, a gyermekek sikerélményét fokozó matematikatanítási
megoldásokat.*
12. *Az eddiginél nagyobb teret kell biztosítanunk a természettudományos tárgyak eredményes
módszereinek a bemutatására és a személyiségformálásban betöltött szerepük meg-
világítására.*
13. *Elő kell segítenünk nemzeti, iskolai és egyéb ünnepeink méltó megünneplését: a tudatos
igényességgel készült, magas színvonalú műsoros összeállítások, forgatókönyvek közrea-
dásával.*
14. *Az „Örökség” rovatunk továbbra is a ma iskolagyakorlatát kívánja gazdagítani, erősí-
teni a múlt pedagógiai értékeinek a megidézésével, beleértve természetesen az egyházak,
a határainkon túl élő magyarság iskolakultúrájának értékeit is.*
15. *Szorgalmaznunk kell, azt is, hogy folyóiratunk „Szemle” rovata egy széles körű kitekintés
fóruma lehessen, ahol nemcsak a legújabb szaktudományi, módszertani kiadványok, tan-
könyvek, munkafüzetek elemző ismertetése látna napvilágot, hanem helyt kapnának a je-
lentős pedagógiai, kulturális programokról, rendezvényekről, külföldi tapasztalatokról,
iskoláinkat közvetlen érintő közoktatási és tanárképzési aktualitásokról szóló információk
is.*

A tennivalónk – amint láthatjuk – nem kevés! Meggyőződésünk azonban, hogy ki-ki a maga területén, intézményében nagyon is sokat tehet azért, hogy laptervi célkitűzéseink valóra válhassanak. Ezt az aktív közreműködést kérjük ezúton is, nemcsak a közvetlen munkatársainktól – hisz az ő esetükben ez a legtermészetesebb –, hanem a lapunkat pártoló-olvasó iskoláinktól, tanárkollégáinktól is: folyóiratunk színvonalának további emelése és fennmaradása érdekében.

*Dr. Dobcsányi Ferenc
főszerkesztő*



Alternatívák szilárd elméleti alapon

GONDOLATOK AZ ÁBÉCÉSKÖNYVEKRŐL

A gyarapodó tankönyvpiac mind bővebb kínálattal kecsegteti a pedagógusokat, a gyereket, a szülőket. Az eligazodás e gazdag tárházban egyre nehezebb. A módszerek, programok és tankönyvek sokfélesége olyan felkészültséget kívánna a szakemberektől, amelynek birtokában mérlegelni tudják ezek mirevalóságát, célszerűségét.

Vajon vannak-e, lehetnek-e olyan támpontok, elméleti fogódzók, amelyek döntési helyzetekben segítenek a tanítóknak? Nem vagyunk ellenségei a módszertani újításoknak, sőt örülünk a sokszínűségnek, de óvnánk minden pedagógust attól, hogy látványos metódusok hívei legyenek tudatos szakmai érvek nélkül. Mint minden szakterületen, a tantárgypedagógiában is csak a megújítva megőrzés elvét követve vihetjük tovább az értékeket. Nem kell hátat fordítani az eddigi eredményeknek, hanem *szilárd elméleti alapon* kell mérlegelni az újat.

Olvastörténeti ismereteink szerint ez ideig legkonzekvensebben átgondolt metódus a *hangoztató-elemző-összetevő* volt. Ez a módszer az olvasási folyamat minden elemére kidolgozott lépéssort kínált, biztonsággal vezérelte a tanító munkáját, bár kissé merev rendszernek bizonyult. A továbbiakban sem indokolja azonban semmi a háttérbe szorítását, hisz az olvasási hibák megelőzésére ma is végig kell járni, művelni kell minden egyes elemet. Jóllehet a mozzanatoknak változtatható a sorrendje, az aránya, a megvalósítási módja, eszközszerkezete, kiinduló motivációja, de nem lehet kihagyni egyiket sem. Úgy gondoljuk, ebben a kissé bizonytalan, támpontok nélküli pedagógusszabadságban nem árt felidézni az olvasástanítás súlyponti kérdéseit, s azokat az új pszichológiai eredményeket, amelyek segíthetik a tanítás gyakorlatát.

Alaptétel, hogy csak az a gyerek fog megtanulni olvasni, akiben ehhez belső késztetés, *motiváció* alakul ki. Sok esetben ez a beállítódás eleve adott a kedvező szociális közegből induló gyereknél, de ellenkező alapállásra is bőven akad szomorú példa. A kedvező beállítódás a tanító személyes varázsával, munkamódszereinek színességével, változatosságával, eszközeinek (tankönyv) érdekességével teremthető és tartható meg. Ez teszi szükségessé a játékot, a mozgást, a manipulációt, a sok vizuális szemléltető anyagot, a modern technika kínálta hang- és látványélményt.

A kedvező beállítódás alapján elindulhat az a következetes *analizáló-szintetizáló* munka, mely ráébreszti a gyereket a beszéd szerkezeti elemeinek rendjére: *szöveg- mondat- szó- szótag- hang*. Nem hagyható el, sőt csak nagyon változatosan érhető el, hogy megtapasztalja a kisiskolás mindezeket a nyelvi egységeket. Meglehetősen elvont gondolkodási művelet a hosszabb-rövidebb nyelvi egységek szétbontása és összerakása, az egységek megnevezése. A műveletvégzés didaktikai ellentmondásossága abban rejlik, hogy nem az egyszerűtől haladunk a bonyolultig, hanem épp fordítva, de ez esetben a bonyolult (a szöveg) az, amely a kisgyerek számára ismert, tapasztalt, művelt tevékenység, hisz hat éves korára különböző kommunikációs helyzetekben sikeresen elbaldogul: szöveget ért és alkot, még ha ezek a szövegek csak mikroszövegek is, de megszerkesztettek és beszerkesztettek. Kiindulási alapul kézenfekvőbbek, mint a jelentéssel nem bíró, csak elvonatkoztatás eredményeként létrejövő hang. Különösen fontosnak tartjuk kiemelni a szótagokra bontás műveletének intenzív gyakoroltatását, attól teljesen függetlenül, hogy grafikus egységként megjelenik-e a gyerek számára az írott szótag. A globális módszerek hatása zavart eredményezett e téren, azt a téves nézetet keltve, mintha a szótagolás elhanyagolható lehetne.

Az *elhangzó* szó akusztikai – ritmikai egységekre (szótagokra) bontása változatlanul alapfeladat az iskolakezdés idején, hisz a pontos, helyes írásnak ez az egyik feltétele, s ezt hangoztatással kell megalapozni. Vizuális egységként viszont nem feltétlenül indokolt megjelennie a szótagnak.

Az analízáló-szintetizáló munkának a sikeressége nagyban azon múlik, hogy sikerül-e érdeklődést keltő témát kínálni a kisgyerekeknek. Mindig érvényes tétel: legyen miről beszélnie a gyerekeknek.

Legyen a témáról ismerete, vagy keltse fel érdeklődését, hogy kérdezzen. Sokszor látott óramozaik: beszéltek a gyereket pusztán a beszélés végett, téma és funkció nélkül. A kisiskolásnál különösen fontos, hogy kínáljon jó témát a tanító: képpel, tárggyal, élménnyel. Tehát valami konkrét helyzetről, tárgyról, jelenségről szóljon a nyelvi produktum. Ezt a célt vannak hivatva megvalósítani az ábécés könyvek ún. *tematikus képei*. Ez a tantárgypedagógiai szakkifejezés elég körvonalazatlan, pontatlan, de kb. ugyanazt értjük rajta: eseményt, jelenetet ábrázoló rajz, kép, fotó, amely megindítja a gyerek fantáziáját; felidéz benne valamilyen átél, hallott, látott történetet, mondókát, verset, mesét; beszélgeti a kisgyereket. Rendszerint többalakos rajz: ember- vagy állatalakok háttérbe, környezetbe helyezve, időhöz, eseményhez köthetően. A tematikus kép hatását fokozza, ha játékos, ha humoros, ha valóságos élmény tapadhat hozzá. Nem szerencsés a kép, ha túlszűfolt, ha jellegtelen, ha torzak vagy felismerhetetlenek a figurái. Jelenlegi ábécéskönyveink pozitív és negatív példát egyaránt szolgáltatnak.

A nyelvi egységekre bontás legelvontabb lépése a szót alkotó *fonémák* felfedeztetése. A klasszikus hangoztató-elemző-összevető módszer *hívóképekkel* dolgozott. Ezek a módszertani elemek újra felidéződnek a szótagoló olvasókönyvben (Az én ábécém). A hívókép a szókezdő hang és a kép között épít ki átmeneti asszociációs kapcsolatot a kisiskolás tudatában. A kép segít abban, hogy a jelentés nélkül, elvont, csak akusztikus ingerként ható hang összekapcsolódjon a látvánnyal, konkrétabb megjelenési formát nyerjen. *Ugyanezt a hatást éri el a fonomimikai módszerből ismert kézjel: újabb ingerrel (mozgás) erősítve a hangképzet kialakulását. Amíg a kisgyerek tudatában nem épül ki a fonémák képzete, addig nem lesz szerepe a betűnek.*

A szóképtanításban alkalmazott *tárgykép* a figura és írott szóalak egésze közötti asszociációt hívja életre. A szóalak képzetfelidéző szerepét, vagyis a jelfunkció tudatosítását segíti megsejteni. Ez a tudati kapcsolat is leépítendő, hisz később nem egy konkrét képet kell felidéznie a szónak, hanem az általánosabb fogalmakat. Minden globális metodika használja a tárgyképet mint eszközt. Nálunk tisztán globális módszer nincs, de elemei szinte minden módszerben megjelennek.

A *kiinduló kép* a Romankovics-tankönyv és Lovász Gabriella módszerében (képes betű) jelenik meg. Ehhez nem szükségszerűen tartozik hozzá a szóképek elolvasásának tudatossága, csupán a szó első betűjének kiemelésére, leválasztására szolgál, míg a szóalak a tudat peremén marad. Az asszociációt Romankovicsék a kép megnevező szava, valamint a kis és nagy nyomtatott betűalak között hozzák létre egyidőben, Lovász Gabriella csupán egy betűalak (kis nyomtatott) és a figura neve közt teremt kapcsolatot. Mindkét módszerben egy közbülső lépés a szó első hangjának leválasztása, de nem azon van a hangsúly.

A különböző szemléltető eszközökkel végzett, játékos manipulatív tevékenység segítségével elérhető, hogy a kisiskolások a megadott szavak első hangját elvonják (analizálják), illetve a megadott szót hangokra tagolják. További teendő ennek a fonémaészlelésnek az elmélyítése, a képesség kiszélesítése. Ennek értelmében a különböző szavakban előforduló fonémákat azonosként kell észlelnie a gyerekeknek a kiemelt helyzetű szó kiemelt fonémájával. Vagyis a *hangfelismerés* képességét kell fejleszteni. Ez a gondolkodási-érzékelési művelet tiszta hallást és auditív analízálási képességet feltételez. Nem kézenfekvő mentális képesség ez, hisz a hallási disztingválás jóval elvontabb a látásinál – legalábbis a legtöbb ember számára. Ráadásul iskoláinkban egyre több a hallássérült kisgyerek.

A művelet a tanító segítségével hangoztatással történik, ekkor a beszédmozgás és az auditív inger együtt hat. Vannak olyan tankönyvi feladatok is, amelyek a kisiskolás egyéni hangoztatására

és az önálló hang felismerésre építenek. Ezek rajzos feladatok, s a rajzok által ábrázolt valóság-elem megnevezésén alapulnak.

A feladat megoldása félhangos beszéddel kísérve a természetes. Ha néma megoldást várnak el a tanítók, az nehezebb: a belső hallásra, hallási emléknymokra alapozva lehet csak eredményes.

A megoldásban nehézségi fokozatok vannak: a kiemelt hangot tartalmazó szót felidéző képeket kell összekötni, kiszínezni, rendezni. (Színezd ki azt a rajzot, amelyiknek a nevében halld az „a” hangot!) Más változatban a szóalakot hangszám szerint részekre tagoló jelölésben (körök, négyzetek) kell felfedezni a kiemelt hang helyét. Ez pontosabb elemzést kíván, mint az előző, bár az elemszám segíti a tagolást. (Hol halld az „a” hangot? Színezd ki a helyén álló kört!)

Az algoritmus harmadik lépése a *hangösszevonás*, hangkapcsolás. Ebben a műveletben a hangokra bontott szó elemeit ismét összerakjuk, szintetizáljuk. Szerepe az, hogy beszédmozgással készítse elő a betűtanulás legnehezebb mozzanatát: az összeolvasást. A hangösszevonás lényegében a tudatos beszédmozgás fejlesztése, melynek során két önálló hangot akusztikai szünet és a beszédszervek nyugalomba helyezése nélkül ejtünk ki. A hagyományos hangoztató-elemző-összetevő módszerben kézjelekkel és mozgással segítette a tanító a hangok összevonását. Ez a játékos művelet az utóbbi évtizedben háttérbe szorult. Lovász Gabriella intenzív-kombinált metodikájában a betűösszevonással egyidőben adott instrukció: „bökd ki”, „fújd ki”, „pattintsd ki” a magánhangzót! –ügyesen hidalja át a görcsös artikulációs mozgásból adódó szétesést. A heurisztikus módszerben a programfal elemeinek folyamatos, tréningzerű összevonása elsősorban hangösszevonás, noha a látómezőben ott vannak a betűk is. Az *én ábécém* hívóképek összekapcsolásával indukálja a hagyományos hangösszevonási műveletet.

Mellőzhetetlen lépések tehát a hangtanításban: a szó fonémákra bontása, a fonéma helyzetének és azonosságának felismerése, a fonémák összevonása. (A nyelvtudományban a fonéma és a beszédhang nem azonos, de a tantárgypedagógiában az egyszerűség kedvéért *hang* szóval helyettesítjük.) Módszertanilag ezek nem feltétlenül a betűtanítást megelőzően és attól függetlenül jelennek meg.

A betűtanítás első lépése a *betűalak bemutatása*, memorizáltatása. A betű képe legtöbb módszerben egységes grafikus jelként mutatkozik be a gyerekeknek. Nem látunk olyan tankönyvi ábrákat, ahol a betűk alkotóelemei jelennének meg, s ezekből fokozatosan épülne fel a séma.

Olyan ábrázolás sem jellemző, ahol a kis és nagy nyomtatott betűrajzolat azonosságait és különbségeit szembeötlően megjelenítenék. Az írott információk sokasága elképzelhetően mellőzhetővé teszi a módszeres analízist a legtöbb esetben. Lehetnek azonban látási analízisben gyengébb adottságú gyerekek, akiknek segítene az ilyen apró lépések tankönyvi megjelenítése. A *betűanalízis* nemcsak az alak összetevőinek a megfigyelését jelenti, hanem a szóban elfoglalt helyének a felismerését is. A szókép betűkre tagolása nem okoz különösebb nehézséget az egyelemű betűk esetén, problémát a kétjegyű betűk egy egységként való felfogása jelent. Jó megoldások a félköríves, köríves, kapcsos összefogások. Erőteljes figyelemorientáló a Kutiné által használt piros körív, de csak közös osztálymunkában vagy a tanító egyéni korrepetálásán alkalmazható.

Speciális betűtanulást segítő eszköz a Zsolnai-program *betűmodellje* és Tolnainé *programfala*. Módszertani kérdés az is, hogy az egy hanghoz tartozó négy különböző betűjelet milyen sorrendben ismeretjük meg. Legtöbbször egy vizuális formát memorizáltatnak a tanítók először (a kis nyomtatott vagy a nagy nyomtatott), s csak ezek megszilárdítása után társítják a többi betűalakot. De van példa két alak és négy alak egyidőben történő memorizáltatására is. Lovász Gabriella képes betűi kedves, egyszerű rajzolatú figurákkal a kis nyomtatott betű formáját idéztetik fel a tanulóknak. A Tolnai-módszer képanyaga nagyon látványos. Az állandó képelem a programfalak színes, esztétikus, jól felismerhető figurásora. Ezen a falon egyazon rajzhoz mindig azonos (szót) hangot-betűt kell társítani. Az *Ábécéskönyv*ben ugyan már nem ennyire egyértelmű az ábrahang-betű együttese. Dominánsan hang-kép asszociáció szerepel (tehát legközelebb a hívóképez

áll), de ugyanazon hang más-más kép alapján is felidézendő. Valószínűleg nem akar a szerző me-rev kapcsolatot létrehozni egy adott kép és hang között, hanem mobil asszociációs összefüggésre épít.

A folyamat során mozgósítandó tudati művelet azonban elég bonyolult ahhoz, hogy könnyedén lefuttatható legyen újabb és újabb rajzocskák szóalakja első hangjának elvonásával. Nehezíti a feladatsort a képek megnevezésének problematikusága: szóalakfelidéző skálája, mint pl.: toll, tyúktoll, nutria, pocok stb. A *betűmodellen* együtt található a tárgykép, a szókép és a négy betűjel. A többi módszer eszköztárával összevetve ezt tudja a gyerek legtovább használni, a betű-tévesztők még második osztályban is odapillanthatnak az osztályteremben kifüggesztett betűmo-dell-sorra, legyen szó írásról, avagy olvasásról.

A *betűfelismerés* kulcsmozzanata a legtöbb módszerben jelentőségének megfelelő feladatok-ban jelenik meg. Különböző látótérben, orientálva vagy – nagyvonalúan – önálló tájékozódásra egy könyvoldalon, újságoldalon, plakátoldalon kereshetik a megismert betűjellel azonos formákat a gyerekek.

Legegyszerűbb a betűsorban való ráismerés, a vízszintesen elrendezett szósorban, mondat-ban való bejelölés: aláhúzás, bekarikázás, átírás. Hosszabb szövegben, nagyobb felületen köny-nyebben eltéved a gyerek tekintete, pontatlanabb lesz a megoldás. A visszajelzés, ellenőrzés is csak körülhatárolt kisebb látótérben lehetséges. Nehezíthető a feladat a betűformák nagyságának, színének és dőlésszögének változtatásával.

A *betűösszevonás* vagy *összeolvasás* mint a legnehezebb olvasástechnikai művelet ma is kö-zös munkával, tanítói irányítással kezdődik. A hagyományos, jól alkalmazható eszközök azonban eléggé háttérbe szorultak. Ritkán alkalmazzák a magánhangzószalagot, a betűkártyát, az egyéb látványos és manuális eszközöket. Eltolódott a művelet begyakorlása a szótípusok szerinti tréning-gek irányába. Ezek a szótípusok vízszintesen vagy függőleges oszlopba rendezve analógiás úton segítik a hiátusmentes hangképzési mozdulatot. A jól megszerkesztett szótípusban az egymás alatt azonos helyzetben szereplő betűk látványa segíti a gyereket abban, hogy a kezdetben bizonytalan, lassú kapcsolat az ismétlődések során biztonságos és zökkenőmentes legyen. Az így összegyűjtött szóanyag bőven nyújt gyakorlóanyagot anélkül, hogy a kisiskolásnak a látószögén kívül eső hosz-zú szavakkal kellene kínódnia.

Az olvasáspszichológia fontos felismerése, hogy az ember memóriája a teljes automatizált olvasási készség esetén szótagengrammokra épít (Arató Ferenc). Ezek a szilárd emlényomok csak sokszori ismétlés (20–25) után raktározódnak el. Ugyanazon szótagot tehát gyakran újra kell olvasatni más-más helyzetben, jól elosztott időközökben. Itt is két módszertani elvet követhet a tanító: az egyik szerint a lehetséges szótagvariációkat végigolvasztatja, tekintet nélkül arra, hogy értelmes vagy értelmesre kiegészíthető-e; a másik változat szerint csak értelmes szótagokat olvas-tatnak, s mindig igyekeznek megvilágítani a jelentést is.

Valójában elegendő lenne az iskoláskor első félévében a szótagterjedelmű (3-4 betűnyi) szavak olvasásának gyakoroltatása. Nagyon hibás gyakorlatnak vélem, ha már ekkor 4-5 szótag-nyi szóhosszal terheljük a gyereket, aki így vagy szótagolásra kényszerül (jól-rosszul), vagy többször nekifut az akadálnak. Egyik sem szerencsés, mert nehezíti a megértést, és elbizonytalanítja az olvasót. Ez alól csak a szóképesen elsajátított szóalakok jelenthetnek kivételt.

Az olvasástechnika megalapozását követően jöhet a hosszú ideig tartó képességfejlesztő fo-lyamat. Ez sem merül ki pusztán abban, hogy sokszor és sokat olvasson a gyerek. Ebben a periód-usban is vannak elméleti támpontok a gyakorláshoz azon kívül is, hogy a szövegértést kell meg-alapozni és fejleszteni.

A kedvező motivációs bázisra továbbra is szükség van, de ennek a természete megváltozik, mivel a legtöbb kisgyereken kihuny az a kezdeti lelkesedés, amely önmagában az olvasás – mint titokzatos művelet – elsajátítása céljából az első szakaszban eltöltötte. Az érdeklődés alapján ki-váltódik a figyelem, de lassan szándékosan is irányítania kell azt a kisgyerekeknek a feladatra. Na-

gyon sok kisiskolásnak ez jelenti a legtöbb gondot. Tudjuk, hogy a figyelem is fejleszhető, edzhető. Az utóbbi idők tanulásméleti írásai egyre több figyelemkoncentráció tréninget közölnek. Ezek alkalmas változatai bekerültek a tanítási gyakorlatba is. Kiemelkedő anyagot és hasznos módszert kínál hozzá a NYIK.

A kisgyerek számára nagyon praktikus eszköz az írásvetítő, mivel a fénycsík magára vonja a figyelmet, s az idő is pontosan szabályozható. Radikális előrelépést jelent ez az eszköz, s a hozzá szerkesztett fóliásor – a metodikai lépések szigorú betartásával – a koncentrált, hibátlan, dekódolási művelethez. A szem anatómiájának és működési mechanizmusának behatóbb ismerete (az olvasási folyamat során) ráébresztette a metodikusokat a célszerű szemmozgás serkentésének fontosságára is. A figyelem összpontosításával együtt kettős cél érhető el a fentebb említett gyakorlatok során. Tévedés viszont azt hinni, hogy ezek a gyakorlatok könyvből elvégezve is azonos hatást váltanak ki. Hatásosságukhoz hozzátartozik a fényvillanás, a feszes időtartás, a versenyszerűség, a felfedezés és a játékoság lehetősége. Könyvbéli vagy feladatlapos változatai is alkalmasak, de csak kevesebb részképesség fejlesztésére.

Szólnunk kellene még az olvasnivaló nyelvi vonatkozásai kapcsán a gyakorlandó szóanyag természetéről. Akceptálandó Kutiné Sahin-Tóth Katalin azirányú törekvése, hogy a folyamat kezdetén a kisgyerek csak azokkal a szavakkal találkozzon, amelyeket az élőbeszédben már ismer, használ. Közismert jelenség ugyanis, hogy azt a szót olvassuk el biztosabban és gyorsabban, amelyet értünk. Valójában a kisiskolás számára azt a felismerést kellene biztosítanunk, hogy az írott jelsor ugyanazt tudja közvetíteni, mint az elhangzó beszéd. Kezdetben tehát elég lenne a ráismerés. (Az információbővítés ráér később, és csak fokozatosan gyarapodva.) Problémássá az teszi ezt a kérdést, hogy a gyerekek roppant eltérő nyelvi képességgel (szókészlettel) kerülnek iskolába.

Olvasókönyvi feladatadás és tanítói irányítási kérdése a *hangos* vagy *néma* olvastatás dilemmája. Megértünk már végletes átbillenéseket az egyik és a másik oldalra is, most talán megállapodott a szakma a fele-fele- arányú gyakoroltatásnál. Meghatározó kérdés itt is, hogy melyik tevékenységnek mi a célja és mi a távlata. Remélhetőleg egyre kevesebb iskolában fokmérője az olvasási szintnek az, hogy időegység alatt hány szótagot olvas el a gyerek. Igaz, ebből gyönyörű statisztikák szülehetnek, de azok nem mutatnak valós képességszintet. A tempó hajszolása sem olvasásban, sem írásban nem lehet cél. Az érési folyamat türelmetlen mellőzése az olvasástól és az iskolától való elidegenedést eredményezheti, ez pedig végzetes hiba.

Fel kell idéznünk a hangos olvasás valóságos célját: valakinek tolmácsoljuk az írott információt. Úgy kell hát „hangosítani” a szöveget, hogy jól érthető és élményszerű legyen, azaz feleljen meg a helyesejtési normáknak. Ennek a normarendszernek a szerepét is újra és újra hangsúlyoznunk kell, mivel a beszédműveléssel (helyesejtés-tanítással) együtt adhat biztonságos akusztikus háttérrel a helyesíráshoz. Kiválóan fejleszti a gyerek hallási figyelmét az a gyakorlási mód, mely szerint ugyanazt a szöveget (mondatot) hol az artikulációra, hol az időtartamra, hol a hangsúlyra vagy hanglejtésre ügyelve kell felolvasnia. Eközben a gyerekek megtanulnak önmagukra figyelni és a beszédszerveikkel bánni. Mivel erre a feladattípusra nem készülhet igazán tankönyvi utasítás, elsúlytalanodhat az iskolai gyakorlatban. Fontos tehát a tudatosítása, és a rendszeres művelésére való készítetés.

Az *értő (néma) olvasás* képességének kialakítása a nyelvi szintek mentén rajzolódik ki: szószinten, szó szerkezet-, mondat-, szövegszinten épülnek fel fokozatai. Intellektuálisan érett gyerekeknél nem feltétlenül kell jól elkülöníthető szakaszokban végeztetni a gyakorlást, de a grafikus jelet a nyelvi jellel nehezen azonosító kisiskolások esetében a fokozatok egymásra épülésének jegyében kell megszervezni a feladatadást. Az értő olvasás fejlesztéséhez mindig szükségesek az egyéni munkát kívánó tankönyvi és feladatlapos gyakorlatok. Fontos az egyértelmű és egyszerű visszajelzés: összekötés, aláhúzás, rajz, színezés, pótlás stb.

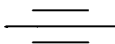
Nem gondoljuk, hogy mindent sikerült itt összegeznünk az olvasástanítás megalapozó szakaszára vonatkozóan, hisz az első osztályos tanító feladata ebben az egyetlen kérdésben is roppant

összetett és felelősségteljes. Szerettük volna csupán azokat az elméleti támpontokat feleleveníteni, amelyek bármely vállalt módszer esetén figyelmet és döntést kívánnak a tanítótól.

A tankönyvek értelmezése és feldolgozása nem mindig azonos a szerző szándékával, a tankönyvhasználati útmutatók sem mindig egyértelműek és világosak. Ám ha vannak súlypontozott kérdések, azokra remélhetőleg nagyobb figyelem fordítódik a napi pedagógiai gyakorlatban, s kevésbé tévelyednek el azok a kollégák, akik az adott módszert, tankönyvet először próbálják alkalmazni.

IRODALOM

Arató Ferenc: Az olvasás pedagógiája, Bp. Akadémiai Kiadó, 1991.



DR. BÓRA FERENC

Csokonai Vitéz Mihály Tanítóképző Főiskola
Kaposvár

Kiemelt jelentőségű osztályfőnöki módszerek

Minden osztályfőnök vezetői feladatot lát el. Ma, a változások idején – az eredményes oktató-nevelő munka érdekében – új módszerekre van szüksége. Az osztályfőnök kapcsolatokat, együttműködéseket épít ki, melyekben a megbeszélésnek és a vitának kiemelt szerepe van. Az osztályok problémamegoldás és konfliktuskezelés révén válnak közösséggé.

MENEDZSELÉSI MÓDSZEREK

„A vezető helyzetéből fakadó körülmények egyrészt megkövetelik tőle a hatékonyságot, másrészt rendkívül megnehezítik számára annak elérését.”

(P.F. Drucker)

„Vezetőnek nevezem azokat a menedzsereket és önálló szakembereket – írja P. F. Drucker –, akiknek pozíciójuk, illetve tudásuk folytán a mindennapi munkájukhoz tartozik, hogy olyan döntéseket hozzanak, amelyek jelentős hatással vannak az egész szervezet teljesítményére és eredményeire.”¹ Az osztályfőnök akkor lehet hatékony vezető, ha a demokrácia szabályait beépíti módszereibe.

Menedzselési módszernek² nevezhető az olyan összetett eljárás, amely elősegíti a célok és feladatok megvalósításához szükséges eszközök, technikák, stílusváltozatok alkalmazását. A menedzszervezetés főbb kulcselemei: az utasítás, a döntés, a tájékoztatás, a motiválás, a kooperáció, az irányítás, az innováció, a rendszerközpontúság. Kocsis József a kiemelt jelentőségű módszereket három nagy csoportban különíti el. A tekintélyelvű vezetési szemlélet jellemzői: a parancs, az ellenőrzés, a módosítás (3K=Kommandieren, Kontrollieren, Korrigieren), melyek megnyilvánulási formái közé tartozik a besorolás, az alá- és fölérendelés, a szigorúság, a csekély mozgásszabadság. E vezetés olyan emberképet alakít ki, amely kiszolgáltatott mások kénye-kedvének. „Az önkényesen mozgatott és befolyásolt (manipulált) tömegben elhelyezkedő embernek nincs ítélőképessége, csak utasításokat teljesíthet. Az érdekeltség, a felelősség és a hatáskör hiánya természetesen nem is ösztönözheti az öntevékenység kibontakoztatását.” A kooperatív vezetésben érvényesül a követelés, a támogatás, a visszacsatolás (3F=Fordeon, Fördeon, Feedback). E vezetési szemlé-

let számára a demokrácia biztosítja az alapot. Emberképének ismérvei: az aktivitás, a cselekvőkészség, a felelősségvállalás. Az osztályfőnök sikere a közvetlen kapcsolatokon, az együttműködő vezetői stíluson nyugszik. Eszközei: a támogatás, mely a tanulók teljesítőképességét segíti elő; az igényes feladatmeghatározás, a tájékoztatás, az eligazítás. A jelenkori vezetési felfogás jellemzői: a rendszerfelfogás, a stratégiai tervezés (3S=Szisztéma, Stratégia, Struktúra). Ez a szemlélet a sokirányú kapcsolatokat helyezi a vezetés előterébe, s célirányosan működteti a kommunikációs csatornákat. Követelményei a vezetőkkel szemben a változásokra és változtatásokra vezethető vissza, melyet kapcsolatba hoznak az etikával, a fordulattal, a változásban megszerezhető értékekkel, az előrelátással, a követelményekkel, a kisebbségi tényezők figyelembevételével. Az osztályfőnök repertoárja a múltból örökölt és a ma alkalmazott módszerekig terjed. Az oktatási-nevelési eredmény „...megmutatja, hogy milyen mértékben alkalmaznak a múltból örökölt, továbbfejlesztett, s kifejezetten a jelenkor követelményeinek leginkább megfelelő vezetési módszereket.” Az ismertebb tipikus vezetési módszer a szigorú utasításokkal megoldott vezetés (agresszív jellegű, gátlástalan, meg nem magyarázott utasítás, fegyelmezés). A vezetés utasítással és ellenőrzéssel (tekintélyelvűség, ellenőrzés, parancs, engedelmesség). A döntési szabályokkal vezetés (egyéni kezdeményezés hiánya), a hatáskör-átruházások lehetővé teszik a döntések megosztását, átvállalását (jogok, köteleességek tisztázottak). Vezetés a közösség tagjainak részvételével (tájékoztatás, hatékony közösségi részvétel); fokozott tájékoztatással vezetés (részletes információk, a cél és a feladatok egyértelműsége). Vezetés a közösség folyamatos továbbképzésével (ismeretek sokoldalúsága). Az indítékokra épülő vezetés (öröm, pénz, elismerés, egyéni képességek mozgósítása). Az eredményközpontú vezetés (vezetői teendők megosztása, érdekelttség, önállóság). Kölcsönösség érvényesülése a vezetésben (kollegális együttműködés, kooperatív és korrekt magatartásmód, a demokrácia szabályainak betartása). A több változatú vezetés számbaveszi a döntés előkészítésében, a tevékenység végzésében lehetséges főbb megoldási variációkat és mérési technikákat. Az innovatív menedzser a korábbiaknál jobb megoldásokkal biztosítja a hatékonyságot, különösen változások idején eredményes az újításra törekvés (alkotó technikák alkalmazása). A „rendszermenedzser” az iskolán belüli tevékenység rendszerén keresztül – információs és döntési rendszerek kiépítésével – oldja meg a közösség egészére kiható feladatokat (hibák és bizonytalanságok kiküszöbölése). A „célközpontú” vezetés a közösség tagjaival együttműködve alakítja ki a szervezet céljait (végrehajtásért felelős személyek). A kivételes beavatkozást a tevékenységek tervezése, a normatív szabályozás előzi meg (csak akkor avatkoznak be operatív módon a folyamatokba, ha zavaró körülmények lépnek fel). A „piaci minőség” biztosítása a nevelés-oktatás szolgáltatásaiban (igénymegállapítás, kereslet-kínálat összhangba hozása, elmélet és gyakorlat összehangolása).

A KÖZÖSSÉG VIZSGÁLATA

„A fiatalokban elemi a vágy a közösségi élet iránt.”

(Baranyi Károly)

A kölcsönhatás a személyek közötti kapcsolat alapegysége. A kapcsolat szociális történésekből tevődik össze, igénybe veszi a gyerekek és ifjak érzéseit, gondolatait, viselkedését. A közösséget kapcsolatok létesítésével, kiépítésével és erősítésével lehet a legeredményesebben formálni. A tanulók közötti kapcsolatok alapvető szükségleteket elégítenek ki (biztonságot, barátságot, közlésigényt, szeretetvágyat, elismerést). Erről a kérdésről Csepeli György így ír: „A kapcsolattartás folyamatos aktivitás, a másik iránti figyelem lankadatlan fenntartását, a változó körülményekhez való alkalmazkodást igényli a felektől kölcsönösen. Legfontosabb képesség a másik helyzetébe való beleélés, az empátia képessége. Ezáltal önmagunkat kívülről figyelve tökéletesebb önismerethez jutunk, de még fontosabb, hogy alaposabban tudjuk felmérni, hogy a másik szemszögéből szemlélve a helyzetet, mi az időben elkerülhetetlen változás szubjektív jelentősége. Az egyetértés kimunkálása a működő kapcsolat jegye.”³ Az egyetértést

a kapcsolatokban írott és íratlan szabályokra támaszkodva lehet kialakítani, ehhez a tanulóknak tényleges cselekvésre van szükségük. A demokrácián nyugvó kapcsolatokban érvényre juthat: az önismeret, az önfejlesztés, az önálló véleményalkotás, a kritika, a problémaérzékenység, az önbizalom, a magabiztosság, a higgadság, az önuralom. A pedagógiai elvárt kapcsolat eredménye: beállítódás a közös tevékenységre, az azonosulás, az elfogadás, a felelősség, a segítségnyújtás, a szolidaritás. A kapcsolatok meglazulásának és hiányának következménye a magányosság: a reménytelenség (tehetetlenség, félelemmel telített vágyódás); a türelmetlen unalom (a tanuló máshol akar lenni, kényelmetlenül érzi magát, unatkozik); a depresszió (elszigeteltség, melankólikus és szomorú életérzés); az önbecsmérlés (a tanuló csúnyának, ügyetlennek, butának érzi magát).

Osztályfőnöki feladat, hogy megismerje közössége kapcsolatainak problémáit. A probléma mindig valamely észlelt jelen idejű állapot fenntartását vagy megváltoztatását célzó igény. Ennek megoldása során a jelenlegi állapotot a célul kitűzött állapottá kell átalakítani. Főbb szakaszai: a probléma felismerése, döntési változatok kidolgozása, döntéshozatal, megvalósítás. „A valóság (tudományos) megismerése egyre magasabb szintű vizsgálati módszereket termel ki – írja Kocsis József. Minden objektív értékelés alapfeltétele, hogy megfelelő információk álljanak rendelkezésre a vizsgált rendszerről, területről.” Az osztályközösségek vezetőinek megbízható információkkal kell rendelkezniük, ha változtatásokat akarnak végrehajtani. Helyzetvizsgálatra van szükség, ha az iskolában vagy egy-egy osztályban gondok vannak. A vizsgálat kiterjedhet: a célok és feladatok összefüggéseire, a személyi és tárgyi feltételek hiányosságainak kimutatására, az információk és kommunikációk valóságátalmára, a módszerek hatékonyságára, a pénzeszközök felhasználására (dokumentumelemzés, kérdőív, interjú, óralátogatás, megbeszélés, vita, beszámoló). Törvény biztosítja, hogy a vizsgálatokba külső szakemberek (szakértők) is bekapcsolódjanak. Az átvilágítás kérdéskészlete alapján végezhető el, melyekkel a hibák okai is feltárhatók. Gyorsan és több oldalról kontrollálhatók az összegyűjtött adatok. Az átvilágítás eljárásformái: munkanap-felvétel, tevékenységelemzés, teljesítmények mennyiségi és minőségi mérése, követelmény- és eredményvizsgálat. Az adatok és tények számszerűsíthetők, a bennük felfedezett összefüggések leírhatók. Az átvilágításban kiemelt jelentőségűek az emberi magatartásra vonatkozó információk (tanulók, tanárok, szülők, vezetők kapcsolatai, konfliktusai). Alkalmazható még a „prognozismódszer”, mely szakértői elemzéseket és véleményeket tartalmaz; a szcenáriótechnika (tevékenység rövid leírása, változási trendek meghatározása szakértői vélemény alapján, feltételezett fejlődési helyzetek kimunkálása, legalkalmasabb stratégiák kiválasztása). „Mindennél, a szervezetben lezajló folyamatot végigkísér az interakciók, érdekegyeztetések és viták sorozata. Lehetőséget kell teremteni olyan vitakultúra és általában olyan kommunikációs színvonal elérésére és alkalmazására, melynek segítségével hatékonyan és gyorsan elérhető a szervezeti szintű egyetértés.” Az együttműködések elemzése során kimutathatók a közösségek „erős és gyenge pontjai” (vezetési, szervezési, működési, pedagógiai, pénzügyi problémák). A változásokkal járó magatartásformák vizsgálata kiterjed az érdekeltségekre és ellenérdekeltségekre, a félreértésekre, a bizalomhiányra, az eltérő véleményekre, a helytelenítésekre, a változásokhoz fűződő toleranciára és intoleranciára, a motivációs erőfelmérésére, a pozitív és negatív hatásokra. A változás-változtatás tevékenységbe való bevonás eljárásformái: a tájékoztatás, a információcsere, a részvétel, a segítségnyújtás, a támogatás, a tárgyalás és a megbeszélés. Elkészítendő a metamorfózis érdekében a hajtó- és fékző erők analízise. A diagnózis ismeretében kidolgozhatók (átgondolhatók) a változtatási stratégiák.⁴

Kozéki Béla három szintet különböztet meg az osztályfőnök közösségformáló tevékenységében. „Az elsősegélyszint” tennivalói a tanulók aktuális gondjaira vonatkoznak, melyek következménye a kétségbeesés, a tanulás elhanyagolása, a családi gondok. „A rutinszint” az iskolai élettel kapcsolatos szabályok betartására (fegyelmi ügyek, hiányzás, késés, rendetlenkedés) vonatkoznak, rendszeres foglalkozást igényelnek, s megkövetelik a deviancia és a diákcsíny szétvá-

lasztását. „A nevelési szint” azokat a problémákat tartalmazza, melyek a diákok egész életét befolyásolják (erkölcsi kérdések, egyéni értékek, empátia, akarati tulajdonságok, képességek, jellem).⁵

KONFLIKTUSKEZELŐ MEGOLDÁSOK

„Konfliktusok, mégpedig nyíltan vállalt, végigvitt konfliktusok nélkül nem létezik demokrácia.”

(Szekszárdi Júlia)

„A konfliktus olyan ütközés, melynek során igények, szándékok, vágyak, törekvések, érdekek, szükségletek, nézetek, vélemények, értékek kerülnek szembe egymással. A konfliktus lejátszódhat egyetlen ember pszichikumában, ilyenkor belső (intrapersonális) konfliktusról van szó. Amikor emberek, embercsoportok ütköznek össze, külső (interperszonális) konfliktus keletkezik”⁶ – definiálja a konfliktus fogalmát Szekszárdi Júlia. Kutatásaira támaszkodva megállapítható, hogy három konfliktuskezelő megoldás lehetséges a pedagógiai folyamatban: a tekintélyelvű paradigma az alkalmazkodást kívánja kiváltani; a „gyermekhangsúlyos” konfliktusmegoldás a tanulók aktuális szükségletéből indul ki; a liberális pedagógiai megoldás a kompromisszumig, a konszenzusig juttatja el a gyerekeket.⁷

1. Tekintélyelvű konfliktusmegközelítés lényege: a konfliktus elkerülendő. A pedagógus feladata, hogy tekintélye alapján kevés mozgásteret adjon a gyerekeknek, így a konfliktus megelőzhető, vagy a felnőtt hatására (tiltására) megszüntethető. Az osztályfőnök teljes tekintélyével igyekszik betartani a normákat, s ha a tanulók megszegik a szabályokat, elsősorban a pedagógussal kerülnek konfliktushelyzetbe. Az osztályközösség is a normák betartására szerveződik, s közreműködik a normaszegők megregulálásában. A konfliktusok elkerülésének leggyakrabban használt „puha módszerei”: a dicséret, a meggyőzés, az elismerés, a jutalmazás, a helyeslés, a biztatás, a példa, példakép. „Kemény módszerekkel” is képes a pedagógus „elhárítani” a konfliktust. Ezek közül ma is alkalmazzák: a felszólítást, a parancsot, a büntetést, a felügyeletet, az ellenőrzést, az intést, a fenyegetést, a tiltást, a kedvezményektől való megvonást stb. E módszerek következménye a félelem, a belenyugvás, a meghunyászkodás, az önállótlanúság, az engedetlenség és az alkalmazkodás. Előfordulhat azonban szembenálló magatartás is, melynek következménye: a tanulók nyílt vagy burkolt formában elutasítják a pedagógus követelményeit, s minden eszközzel gyengíteni akarják tanáraik „tekintélyét”.

2. A gyermekközpontú konfliktusmegközelítés figyelembe veszi, hogy az iskolai osztályokban mikrocsoportok alakulnak ki. Ezekben kétoldalú kapcsolatok érvényesülnek (a kezdeményezés, a nyitottság, az önállóság). A csoportok tagjai kapcsolataik révén egyeztetik gondolataikat, véleményeiket. Egyes mikrocsoport (klikk, galeri) értékrendje eltér az osztály, az iskolai közösség értékrendjétől, s szembenállást tanúsítanak az osztálytársakkal, tanárokkal, szülőikkel, a társadalom tagjaival. A pozitív értékeket hordozó csoportokban a nevelőhatás támogatása erősödik fel, s a tanulók különböző funkciók teljesítésére válnak alkalmassá (értékelés, befolyásolás, közvetítés, felerősítő és gyengítő hatás, kommunikáció, kezdeményezés). Így jönnek létre a gyakorlatban megjelenő – folyamatosan változó – baráti csoportosulások, munkacsoportok, a tanulásban, játékban, a társas összejöveteleken megnyilvánuló együttműködések. Kialakulnak azok a kapcsolatrendszerek, melyeket a tevékenység, az érdek, az érték köt össze. Vastagh Zoltán írja: „Vannak tanulók, akik az iskolát jóformán csak a társas értékek miatt kedvelik, mások pedig kiszorulnak vagy kivonulnak az iskolából, és nem egyszer deviánssá válnak.”⁸ A mikrocsoportokban sokféle konfliktus alakul ki, ezek közül leggyakoribbak: barátok, barát nők féltékenykedése, csúfolódás, fiúk-lányok ellentéte, rivalizálás, bűnbakkeresés, mindennapok során keletkező bánatok és feszültségek, irigykedés, rendellenességek és „másságok”, türelmetlenség, előíteletesség, viselkedészavar, agresszív viselkedés, nyelvi durvaság, csapongó fantázia, hazudozás. Az osztályfőnök tevékenysége akkor lesz eredményes, ha az osztályközösség szimmetriára épülő mikrocsoportokat

foglal magában. Tudatos, az egyes gyerekekig eljutó nevelőhatás szükséges a csoportok létrejöttéhez (normák megállapítása, találkozási alkalmak biztosítása, illem szerinti viselkedés, „társaskultúrált” magatartás, művelt beszéd és kommunikáció, kapcsolatépítési technikák elsajátítása társakkal, pedagógusokkal, szülőkkel, idegenekkel, vezetőikkel). Egy-egy alkalomra szóló kapcsolat megszervezése (ünnepség, verseny, kirándulás, múzeumlátogatás, koncertlátogatás, kiállításon való részvétel). A csoporttagok közötti kapcsolatok megszilárdításáért is sokat tehet az osztályfőnök. A hosszabb ideig együttműködő csoportok programjainak megszervezése és megszerveztetése (sportcsapat, énekkar, nyelvtanulás, vallási rendezvény, szakköri tevékenység, klubélet, öntevékeny művészeti csoportban való részvétel). A kooperáció módszerének elemei: a cél a teljesítmények elérésére; felkészülés a programok teljesítésére, együttműködés megszervezése (kölcsonös előnyök és szolgáltatások nyújtása, további igények kielégítése, elismerések és problémák visszajelzése; előkészület az önálló döntésre, tanulói ötletek a megoldásra, döntés; a végrehajtás megszervezése, a cselekvési képességek kialakítása).

Kudarcból szerzett tapasztalatok felhasználása a nevelés folyamatában azt jelenti, hogy az osztályfőnök tanítványaival megfogalmaztatja, hogyan lehet a hibákat elkerülni. E módszer legfontosabb lépései:

- a hibák észrevételezése;
- a negatívumok következményeinek számbavétele;
- a sikerhez vezető megoldások összegyűjtése a tanulókkal;
- partnerek keresése a megoldáshoz;
- a tapasztalatokra épített változtatás végrehajtása
- közös értékelés; ha a konfliktusokból nem sikerül eltüntetni a kudarcot előidéző okokat (erőszak, önzés, figyelmetlenség, intolerancia, felelőtlenység, bizalmatlanság, tapintatlanság, igazságtalanság), korrekciókra, újabb és újabb tevékenységek megszervezésére van szükség, melyek kialakítják az önreflexiót.

A gyerekek együttműködési alkalmai fokozatosan bővülnek a család, az iskola, a lakóhely, a régió, a nemzet határendszerével. A szervezetek eljutnak a globális szervezetek kiépítéséig, egy-egy osztály intézményrendszere, – az iskolák is – kapcsolatba kerülnek egymással (rokoni látogatások, turizmus, iskolák közötti együttműködések, ösztöndíjak, sportversenyek stb.). A kapcsolatok kiépítésének legfőbb eszköze a nyelvtanulás. „Egy olyan ország számára, amelyik hosszú szünet után, hagyományok nélkül próbál bekapcsolódni a nemzetközi kommunikációba, gazdasági, politikai, kulturális életbe, a többi ország nyelvének ismerete egyszerre nélkülözhetetlen és nehezen elérhető eszköz.”¹⁰ Azok az iskolák felelnek meg legjobban a „minőségi igényeknek”, amelyek az idegen nyelvek oktatásán keresztül a megértés, a barátság, a „másság” értékeit sajátítatják el a tanulókkal.

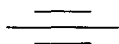
3. A liberális konfliktuskezelés, „csak akkor működőképes, ha erre a konfliktuspartnerek képesek és képesek – állapítja meg Szekszárdi Júlia. A pedagógus számára itt kettős feladat adódik. Saját konfliktusainak megfelelő kezelése mellett tanítványait is meg kell tanítania – részben átélte élményeik segítségével – a problémákkal, ütközéseikkel kapcsolatos teendőkre, kialakítva bennük az ehhez szükséges képességeket. Ez a kettős törekvés alkotja a konfliktusok pedagógiájának magvát.” Ez a paradigma szükségesnek és hasznosnak tartja a konfliktusok létrejöttét, megoldásuk csak kölcsönös, egyenrangú, demokratikus kapcsolatban lehetséges, melyek következtében létrejön: az autonómia, az empátia, a tolerancia, a kongruencia, a kooperativitás, a konstruktivitás).¹¹

A tanulók interakcióit hangsúlyozó osztályfőnök – és osztályának minden tagja – a kapcsolatból (élményekből, akciókból, tevékenységekből, együttműködési alkalmakból) tanulnak. Élénken reagálnak a változásokra, a sikereket és a balsikereket egyaránt felhasználják az előrelépésre. Az osztály minden tagja érdekeltté válik a változtatásokban, s ezért az osztályban folyamatos lesz a javításra törekvés. A közösségben legnagyobb értéké válik a kreativitás. Az osztály nemcsak a jelenre, hanem a jövőre is koncentrálnak, s lehetőséget teremt a fejlődésre. Az osztályfő-

nök többféle vezetési módot képes megvalósítani: konzultatív vezető (magas fokú demokratizmus jellemzi, menedzseli a jó ötleteket, nyitott személyiség, igényli az osztály véleményét, tanácsait, kritikáját, elismerését, a tanulókat és szülőket egyenrangú partnereként kezeli); stratégiai vezető (jó érzék a problémák iránt, jövőorientált gondolkodásmód jellemzi, innovatív és kreatív munkamódszereket alkalmaz, nagyfokú koordináló képességgel rendelkezik); humánvezető (a segítség-, támogatásnyújtás, a jó légkör, az együttműködés megteremtése, a máság elismerése a jellemzői).¹²

FELHASZNÁLT IRODALOM

1. Drucker, P.F.: A hatékony vezető. Park. K., Bp. 1992. 17–18 p.
2. Kocsis József: Változások menedzselése. Műszaki Könyvkiadó, Bp., 1994., 71–76., 82–86. p.
3. Csepeli György: Vonzalmak és kapcsolatok. Kosmosz Könyvek, Bp., 1987. 100–102. p.
4. Kocsis János. im.: 65., 133–134., 136., 139., 141–142., 154–156., 161. p.
5. Új Pedagógiai Szemle, 1993/3. sz., 34. p.
6. Szekszárdi Júlia: A konfliktus fogalmának pedagógiai megközelítése. Konfliktuspedagógiai szöveggyűjtemény. (Szerkesztette: Szekszárdi Júlia) PSzMP, Veszprém, 1944. 17., 20. p.
7. Szekszárdi Júlia: Konfliktuskezelési paradigmák. Konfliktuspedagógiai szöveggyűjtemény. (Sz.: Szekszárdi Júlia). PSzMP. Veszprém, 1994., 43. p.
8. Vastagh Zoltán: Mikrocsoportok az iskolai osztályokban. Akadémiai K., Bp., 1980. 25–31. p.
9. Kalapács János: Döntési modell a pedagógiában, Pedagógiai Szemle, 1989/1. sz., 492. p.
10. Imre Anna: A nyelvtanulás társadalmi háttere, Iskolakultúra, 1995/1–2. sz., 62. p.
11. Szekszárdi Júlia: Konfliktuskezelési paradigmák. I. M. 43–44. p.
12. Kulcsár Sándor: Emberi erőforrás – vállalati alkalmazkodóképesség, Személyzeti Vezetés, 1993/4–5. sz. 25–27. p.



NANSZÁKNÉ DR. CSERFALVI ILONA

Kölcsey Ferenc Református Tanítóképző Főiskola
Debrecen

A tanulás motivációjának néhány problémája

A tanulás motivációjának belső forrása a tanuló szükségleteinek köre. Az, hogy ezeket a szükségleteket milyen mértékben tudják az iskolában ösztönözni, kielégíteni vagy fusztrálni, függ az objektív feltételektől, amelyeket a tanár teremt az osztályban, és attól, hogy ezek a feltételek, a tanuló eredményei és a tanár viselkedése hogyan hatnak a tanulóra, és ő hogyan értelmezi ezeket.

Ha a tanulás alapvető jellemzőjének azt tekintjük, hogy az nem más, mint a megismerési tevékenység egyik formája, amely az iskolán belül szociális összefüggésben realizálódik, és melynek eredménye egy konkrét, értékelhető eredmény – a szükségleteknek három csoportját különítjük el.

1. Megismerési szükségletek, amelyek új ismeretek és problémamegoldási módszerek elsajátításával érhetőek el.

2. Szociális szükségletek, amelyek a tanár-diák, diák-diák közti viszonyban jelennek meg a tanulási-tanítási tevékenység során, és amelyek összefüggnek az oktatási tevékenységgel és azok eredményével.

3. Az „én”-nel kapcsolatos szükségletek (az eredmények elérésének és a sikertelenség elkerülésének szükséglete), amelyek elsősorban a tanulási feladatok nehézségi szintjével aktualizálhatók.

Tudvalévő, hogy az oktatási folyamat megszervezésének módszere nagymértékben hat arra, hogy a folyamat során milyen szükségletek fognak megjelenni. Tipikus példa erre a problémafelvető oktatás, amely jelentős mértékben aktivizálja a megismerési szükségleteket. De ez csak abban az esetben válik valósággá, ha a problémafelvető oktatás jól szervezett. Ahogy már többen rámutattak, az adott szituáció csak akkor válik motiválónak, ha az a tanulóknak is problémát jelent, és nem csupán elvi kérdés számára.

A tanórák megszervezése minden bizonnyal hatással van az osztályban kialakuló motivációs atmoszférára és a meghatározott típusú szükségletek aktualizálódására is. Hasonló összefüggés létezését feltételezhetjük, ha az iskolákban végzett összehasonlító kutatások eredményeiből indulunk ki. Ezen kutatások során megállapították, hogy a megismerési és szociális szükségletek eredményességi szintje és a tanulók tanulmányi átlaga között kapcsolat van. Az eredmények azt mutatják, hogy a vidéki iskolában a tanulmányi eredmény szorosabb kapcsolatot jelez a szociális szükségletekkel, a kedvező hozzáállás igényével, ugyanakkor a városi iskolában a tanulmányi átlag inkább az eredményesség szükségletével függ össze.

Így az oktatási folyamat megszervezésének módja hozzájárul egyrészt a tanulók meghatározott szükségleteinek kialakulásához, másrészt – gyakran nem egészen tudatosan – kedvezőbb motivációs körülményeket teremt a tanulók számára, miközben előtérbe kerül a szükségletek egy meghatározott típusa.

Nemcsak az oktatás formája, hanem a tanár és a diák közötti interakció módja is hatással van a tanulás motivációjának milyenségére. A kísérletek azt bizonyítják, hogy a tanárok és a tanulók közötti kölcsönhatások nagy különbségeket mutatnak. A pozitív megerősítés, a segítőkészség a tanár részéről kedveznek a szükségletek kialakulásának és a tanulók közötti együttműködésnek. A határozottság, a fegyelem megkövetelése és az engedélyezési rendszer a tanulók presztizs-szükségletét aktivizálja.

Az eredményekért való felelősség megkövetelése és a tanulók eredményességre törekvése olyan motiváció, amely kedvez annak, hogy a tanulóknak az eredményesség elérése erősödjön.

A tanár és a tanulók közti interakció módjának elkülönülése azon alapszik, mi az eredményesség fő kritériuma. Azok a tanárok, akik az osztályozás során a csoportnorma elvét alkalmazzák, a tanuló tevékenységét egy szűk időintervallumban értékelik. Ők a tanuló eredményeit az osztály eredmény szintjéhez mérten veszik figyelembe. Ilyen normarendszer alkalmazásánál a tanuló számára világos, hogy ki tartozik a jó tanulók csoportjába, és ki a rossz tanulókéba. A csoportnorma szerint értékelő pedagógusok a feladatok egységesítésére töreksenek. A tesztekhez hasonlóan az egész osztálynak körülbelül egyforma nehézségű és típusú feladatokat adnak, „kínálati egyenlőséget” teremtve, amely lehetővé teszi a tanulók közvetlen összehasonlítását és értékelését. Ennek eredményeképpen a jobb képességű tanulók számukra túl könnyű feladatokkal foglalkoznak, míg a gyengébb tanulóknak képességükhöz mérten sokkal nehezebb feladatokat kell megoldaniuk. Így alakulnak ki a tanár, a sikeres tanulók és a sikertelen tanulók közötti interakciók különböző formái. Motivációs szempontból a tanítási szituáció ezen típusa egyes tanulók számára nagyon bonyolultnak tűnik, mások számára túl egyszerűnek. Az első esetben a sikertelenség elkerülésének szüksége aktivizálódik, a második esetben egyáltalán nem jelentkeznek szükségletek.

A tanárok másik csoportja a diákok értékelésénél a személyiség figyelembevételének elvét alkalmazza. A tanulók eredményeit a korábbi eredményeikhez viszonyítva elemzik. Ezek a pedagógusok nem tesztfeladatokat adnak, hanem a tanuló iskolai sikereinek aktuális szintjéből kiindulva, képességéhez mért feladatokat választanak ki, és szükség esetén segítséget nyújtanak. Ily módon egyazon osztály diákjai egyazon időben tetszés szerinti ideig dolgozhatnak a különböző nehézségű feladatsoron.

A tanuló eredményeit ilyen módszerrel értékelő pedagógusok az eredményeket szélesebb intervallumban veszik figyelembe, így érik el a tanuló további fejlődésének lehetőségét. Kiderült,

hogyan az ilyen interakció csökkenti a sikertelenségtől való félelmet és a számonkérés előtti rettegést, sőt a kevésbé tehetséges tanulóknál is megjelenik a saját sikerükbe vetett hit.

Az utóbbi időben a pedagógiai pszichológia egyre nagyobb figyelmet fordít a tanár-tanuló közti kapcsolatra, a tanulási tevékenység motivációjára. Ennek az irányzatnak az alapja az oksági attribúciók elmélete, amely segítséget nyújt:

– azon okok mélyebb értelmezéséhez, amelyek a tanulók sikerességét, illetve sikertelenségét magyarázzák,

– néhány törvényszerűség feltárásához, amelynek alapja a diák eredményeinek (a tanár és a diák általi) különböző értelmezése,

– a siker, illetve a sikertelenség okainak motivációs feltárásához.

A tanár-tanuló interakciója pillanatnyi jelenség, de nagy és hosszantartó hatása van a tanuló eredményelérési ösztöneinek fejlődésére. Döntő momentuma ennek a folyamatnak az, hogy az interakció meghatározott formája milyen hatást gyakorol a tanárnak a gyerekekről és a gyerekeknek saját magáról mint tanulóról kialakuló elképzelésére. A tanár-tanuló közti sikerre motiváló folyamatnak az eredményei a következők:

a) A tanár a különböző forrásokból származó ismeretek birtokosa, aki a tanulóktól meghatározott eredményeket vár el.

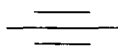
b) Ez az elvárás meghatározza a tanár viselkedését az egyes tanulókkal szemben.

c) A tanár viselkedését a diákok értelmezik, s ennek következtében kialakul bennük egy elképzelés arról, hogy mi a tanár véleménye róluk mint tanulókról, és milyen teljesítményeket vár el tőlük.

d) A tanár viselkedésének értelmezése tükröződik a tanulónak önmagáról kialakult elképzelésében is.

Ha a tanár viselkedése állandó, ha a tanuló alapján véve egyetért vele, akkor a tanár viselkedése egy fontos ösztönző faktorrá válik, és ez nemcsak az eredményekre hat, hanem az eredményekre ösztönzés jövőbeli fejlődésére is.

Okunk van tehát feltételezni, hogy a tanulók tanulásra ösztönzésének egyik fontos momentuma a tanár-tanuló közti interakció. A tanulási folyamatban a diák éppen e kapcsolat segítségével tudja aktivizálni és kielégíteni szükségleteit. Ugyanakkor a kedvezőtlen, negatív interakció a tanulót megbénítja. Ezért annak érdekében, hogy a tanár saját motiváló hatását optimalizálni tudja, elengedhetetlenül szükséges az ehhez tartozó pedagógiai – pszichológiai ismeretek és a megfelelő módszertani eljárások alkalmazása.



DR. JENEI TERÉZ
BGYTF Tanítóképző Intézet
Nyíregyháza

A kreatív-produktív versmegközelítés alkalmazása alsó tagozatban

Általános jelenség, hogy az óvodás időszak után a gyermekek versszeretete az iskolában visszaesik. Ennek egyik oka valószínűleg az, hogy a kisgyermekkorú ritmus- és hangélményen alapuló globális versfeldogást gyakran olyan iskolai elemzés váltja fel, amely nem más, mint a tartalom „prózásítása”. S a vers varázsát megszüntető racionalizált agyonmagyarázás nemegyszer

„a kora kamaszkori verssüketség gyermekbetegségéhez vezethet”¹. Ha meg akarjuk akadályozni a betegség kialakulását, tervszerűen meg kell alapoznunk a gyermekek forma iránti érzékenységét, s mindenekelőtt érdekeltébbé kell tennünk őket az elemzésben.

Úgy gondolom, a *Benkes Zsuzsa – Petőfi S. János* által kidolgozott kreatív-produktív versmegközelítés egyes gyakorlatai – igazodva a tanulók életkori sajátosságaihoz – az alsó tagozatos verselemzéseket is színesíthetik, játékoságukkal erősíthetik a motivációt, lehetőséget adhatnak különböző versalkotó tényezők (rím, azonos szótagszámú sorok) tudatosítására.

A kreatív-produktív versmegközelítésnek három fajtája van: 1. versek teljesen szabad létrehozása, 2. adott verssel analóg-vers létrehozása, 3. egy vers anticipatorikus megközelítése. A *Benkes Zsuzsa és Petőfi S. János* által kidolgozott gyakorlatok a szemiotikai textológia terminológiarendszerére épülnek. A szemiotikai textológia értelmezése szerint a szöveg olyan jelkomplexus, melynek összetevői a következők: *vehikulum* (fizikai megjelenési forma), *formáció* (formai felépítés), *sensus* (a vehikulumhoz rendelhető szemantikai felépítés), *relátum* (a szöveg adott módon interpretált vehikulumához rendelhető világfragmentum). A kreatív-produktív gyakorlatok a fenti komponensek szerint csoportosíthatók.²

Kreatív-produktív gyakorlatok összeállításához *Kiss Benedek Mi is lennék* című versét választottam:

Szél ha lennék, déli szél – búzatenger szélinél.	Ha fa lennék, hársfa tán – döngés álma szállna rám
---	---

Szín ha lennék,
kék lennék,
s kéklenék csak,
kéklenék.

A gyakorlatokat a nyíregyházi Eötvös József Gyakorló Általános Iskola 12 harmadik és 14 negyedik osztályos tanulóival végeztettem el, a feladatok megoldásában *Bere Andrea* tanítónő volt a segítségemre. Az első gyakorlatsor a vers anticipatorikus megközelítése volt, a szöveg vehikulumához kapcsolódik. Ezt a feladatot a harmadikosok oldották meg.

A gyerekek a következő feladatlapot kapták a kezükbe:

1. szél ha lennék déli szél búzatenger szélinél ha fa lennék hársfa tán döngés álma szállna rám szín ha lennék kék lennék s kéklenék csak kéklenék
 - a) Annak a szövegnek a formája, amit kaptál, nem egyezik meg az eredetivel. Véleményed szerint az eredeti szöveg vers volt-e vagy próza? Döntésedet indokold!
 - b) Írd át a szöveget úgy, hogy a szavak sorrendjén ne változtass, de a szöveg (minősítésed alapján a vers vagy próza) formáját magad választhatod meg!
 - c) Adj címet a műnek!

Egy tanuló kivételével mindenki versnek minősítette a kapott szöveget. Indoklás azonban csak öt esetben szerepelt, pl.: mert rímek vannak benne; mert sorokra és versszakokra lehet bontani; mert ismétlések vannak benne; mert költői szavak vannak benne.

A b) feladatot hét tanuló oldotta meg értékelhető módon. Egy tanuló az eredetivel csaknem teljesen megegyező vehikulumot hozott létre:

T/1.	Szél ha lennék déli szél, búzatenger szélinél.	Ha fa lennék hársfa tán, döngés álma szállna rám.
------	---	--

Szín ha lennék
kék lennék,
s kéklenék,
csak kéklenék.

Egy másik tanuló nem bontotta szakaszokra a verset, és írásjeleket sem használt:

T/2. Szél ha lennék
déli szél
búzatenger szélínél
ha fa lennék
hársfa tán
döngés álma
szállna rám
szín ha lennék kék lennék
s kéklenék csak
kéklenék

Egy tanuló kétféle megoldást is adott:

T/3. (1) Szél ha lennék, déli szél,
Búzatenger szélínél,
Ha fa lennék hársfa tán,
Döngés álma szállna rám,
Szín ha lennék, kék lennék,
S kéklenék, csak kéklenék.

T/3.(2) Szél ha lennék Ha fa lennék
déli szél, hársfa tán,
búzatenger szélínél. döngés álma szállna rám.

Szín ha lennék,
kék lennék,
s kéklenék, csak kéklenék.

Négy tanuló pedig kétsoros versszakokra bontotta a szöveget:

T/4. Szél ha lennék, déli szél
Búzatenger szélínél.

Ha fa lennék, hársfa tán,
döngés álma szállna rám.

Szín ha lennék, kék lennék,
s kéklenék, csak kéklenék.

A c) feladat volt a legkönnyebb a tanulók számára. Mindnyájan próbálkoztak címadással. A legsikeresebb megoldások: *A vágy, Az álom, Óhajtozás, Az álmodozás, Mit szeretnék?*.

A megoldások alapján az alábbi következtetések vonhatók le: A harmadik osztályos tanulók bizottsággal el tudták különíteni a prózától a verset. Döntésüket viszont csak kevesen tudták megindokolni, bár ezekben a válaszokban már fel-felbukkannak a legfontosabb versalkotó tényezők is, a rím és a ritmus. A szöveg jelentését csak egy tanuló vette figyelembe az indoklás során.

Ennek oka megítélésem szerint az életkori sajátosságokban rejlik. A kisiskolások elsősorban formailag látják különbséget a vers és a próza között, és írásbeli kifejezőképességük sem eléggé kiforrott még. Talán ha szóban kellett volna elmondaniuk indokaikat, könnyebben boldogultak volna.

Két tanuló egyetlen tömbre bontotta a szöveget, őket elsősorban formai szempontok (rímek, a második esetben a sorok egyforma szótagszáma) vezérelték. Hat tanuló által alkotott kompozí-

ció versszakokra bomlik. Ezeket a megoldásokat már nemcsak formai, hanem tartalmi szempontok is irányították. Rájöttek a tanulók, hogy azért indokolt a három versszakra való bontás, mert három különböző vágyat fogalmaz meg a költő az egyes szakaszokban.

A c) feladat megoldása nem okozott gondot a tanulóknak. Ez teljesen érthető, hisz a cím-adást a szövegfeldolgozások és az írásbeli szövegalkotás során nap mint nap gyakorolják. A gyerekek többsége egy szóból álló, a vers lényegére utaló tömör címet adott, egy-két esetben fordult elő hosszabb cím (pl.: *Mi is szeretne lenni az ember?*). Érdekes, hogy nem adtak olyan címet, amit a versből vontak volna el.

A tanulók nagy örömmel végezték a gyakorlatokat, a megbeszélés során érdeklődéssel figyelték a különböző megoldásokat, s ezek után aktívabban kapcsolódtak be a költemény elemzésébe.

A kreatív-produktív versmegközelítés másik fajtája egy adott verssel analóg-vers létrehozása. Ezt a gyakorlatot a negyedik osztályos tanulókkal végeztettük el.

A gyerekek először elolvasták és közösen, tanítói irányítással elemezték *Kiss Benedek Mi is lennék* című versét. Megállapították a vers felépítésének formai és tartalmi jellemzőit. Ezután a következő feladatot kapták:

- Írj formai vagy tartalmi-formai szempontból egy ugyanilyen felépítésű verset!
- Címet is adj a költeményednek!

Tíz tanuló adott értékelhető megoldást. Nyolcan írtak formailag hasonló felépítésű verset. Ezekben a szótagszámok és a rímek egyeznek meg az eredetivel. Ezek közül egyet mutatok be:

Évszakok

Ősszel a szél folyton fúj, minden nyuszi el-elbújt.	Télen a hó csak hullt, hullt, minden medve elaludt.
--	--

Nyáron a nap
jól sütött,
minden ember
megörült.

Csak két tanulónak sikerült formailag és tartalmilag hasonló felépítésű verset írnia. A leg sikeresebb ez a munka volt:

Vágyak

Ha nap lennék, fénylő nap, Sütnék minden évszakban.	Ha szél lennék szellő tán, Elfújnam a felhőt ám.
--	---

Szív ha lennék
dobognék,
Szüntelenül
szeretnék.

A címadás egyetlen tanulónak sem okozott gondot. Mindenki a rövid, egyszavas címetket részesítette előnyben. A tanulók nagy kedvvel próbálkoztak a versfaragással, lelkesen kapcsolódtak be egymás műveinek értékelésébe is.

Az elvégzett gyakorlatok eredményei azt bizonyítják, hogy a kisiskolások is képesek nyelvi kreativitást igénylő-fejlesztő feladatok megoldására. Természetesen a kreatív-produktív megközelítés nem helyettesítheti a verselemzést, de ez a „bűvészkedés” is a művészetet szolgálja: „alkotóbbá s így közvetlenebbé varázsolhatja a lanyhuló kapcsolatot művek és olvasóik között”³

JEGYZETEK

1. Török Gábor: A pecsétek feltörése. Mai líránkat olvasva. Bp., 1983. 423 p.
2. Petőfi S. János-Benkes Zsuzsa: Elkallódni megkerülni. Versek kreatív megközelítése szövegteni keretben. Veszprém, 1992. Petőfi S. János-Bácsi János-Benkes Zsuzsa-Vass László: Szövegten és verselemzés. Szerkesztette: Békési Imre. Bp., 1993.
3. Hernádi Sándor: Az olvasás bűvészete. Bp., 1989. 5 p.

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, *8–10 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 – pauszpapíron vagy műszaki rajzlapon* kérjük, *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. Szerkesztőségünkönél is érvényes az az általános gyakorlat, hogy *kéziratot nem őrzünk meg, és nem is küldünk vissza.*

A SZERKESZTŐSÉG

SZÓKE FERENCNÉ

Általános Iskola és Diákotthon

Csapi

Néhány ötlet az olvasási kedv felkeltéséhez

„Jó oktató, aki virgács nélkül oktat!
Választott, hű barát, ki sohase zaklat,
de kész a hívásra, s mindig ad, ha adhat”
(*Babits: Ritmus a könyvről*)

„Az irodalom egyben nagyszerű eszköz az olvasási kedv, az olvasási igény fölkelésében, megteremtésében, általában a könyv megszerettetésében is, éppen élményt nyújtó, érzelmgazdagító szerepénél fogva. Napjainkban erre az olvasási készségre is égetően nagy szükség lenne, mert csak egy igényes és értő olvasási kultúrával tudnánk ellensúlyozni a metelyező, minden szabad időnkre rátelepedő gépi tömegkultúrát.” Így vélekedik Dobcsányi Ferenc a Módszertani Közlemények 1995/3. számában.

Véleményét teljes mértékben osztom, ezért szeretném most közreadni néhány tapasztalatomat, eredményemet az olvasóvá neveléssel kapcsolatban.

Cigánygyerekeket tanítok 5.-től 8. osztályig. Minden igyekezettel azon vagyok, hogy beléjük oltsam az olvasás gyönyörűségét. Az iskolában, mely egyben diákotthon is, a könyvtárosi teendőket is ellátom. Miután szeretem ezt a munkát, szabad időmben sokat tartózkodom a könyvtárban. Ha nincs is kölcsönzési idő, az ajtó nyitva, bárki bejöhethet, ha kedve van.

Boldogság tölt el, amikor bűvárkodó gyerekek ülnek körbe az asztalt. De akkor is örülök, ha csak azért jött be valamelyikük, hogy egy kicsit körülnézzen. Aztán amikor meglátja a szebbnél szebb könyveket, belemélyed a lapozgatásba.

No és a kicsinyek! Ők a legszorgalmasabb olvasóim! Már szinte szokássá vált, hogy a legérdekesebb olvasmányokat elmesélik nekem is, részleteket olvasnak fel belőle. Nincs nagyobb öröm, mint amikor egy elsős ragyogó szemmel mutatja be „tudományát”. Ez szinte csoda! A kis emberpalánta, aki nemrég még csak nézelődő volt a könyvtárban, most komoly képpel olvas!

Bevallom, az irodalomban a líra áll hozzám közelebb. Így talán érthető, hogy nagy hangsúlyt helyezek a verstanulásra, sőt a versírásra is. Már második éve „Így írunk mi” címmel saját kötetet adunk ki a tanulók verseiből. Sőt a költészet napján maguk a szerzők adják elő költeményeiket.

Azt hiszem, az sem meglepő, hogy a négy osztály közül legszorosabb kapcsolatom a saját osztállyal van. Ők ötödikesek. Az osztálytermet úgy rendeztük be, hogy szabad polcokon számos könyv sorakozik, melyet bármikor bárki levehet. Számukra már természetes, hogy használják a Helyesírási szabályzatot, bűvárkodnak a lexikonokban, szótárakban.

Amikor az irodalmi tankönyv utolsó fejezetéhez érkeztünk, „előntött” bennünket az olvasási láz. Móra-köteteket vittem be az osztályba, mindenkinek jutott, válogathattak kedvükre. A feladat az volt, hogy válasszon ki-kí magának egy elbeszélést, azt értelmesen „adja elő” osztálytársainak, majd olvassa fel belőle a számára legszebb részt.

Megindult a verseny: Kié lesz a legérdekesebb, ki adja elő legjobban, ki a legszebben olvasó?

Szívesen választottak érzelmes elbeszéléseket, de a történelmi témájú olvasmányok is kedveltek voltak. Meg kell mondanom, élveztem ezeket az órákat. Jó volt nézni az osztályt, amikor hallgatták társaikat. Csend, nevetés, csillogó szem, elismerő megjegyzés – ez volt a jutalom az előadónak.

Van az osztályomban egy tanuló, aki saját bevallása szerint legjobban a könyvtárban szeret lenni, s ha felnő, könyvtáros lesz! Ő búvárkodta elő a Timur és csapata című regényt. Tudniillik mint könyvtári felelős ajánlja és viszi a könyveket osztálytársainak. Bár a legújabb kiadású 5. osztályos irodalomkönyvből már kimaradt e mű, mi mégis elolvastuk. Először csak részleteket, aztán egyre jobban „ízlett”, hiszen már volt, aki elolvasta, s még inkább felkeltette az érdeklődést. Így történt, hogy napokon belül már mindenki ismerte a regényt, s azon kezdtünk el gondolkodni, hogyan alakíthatnánk mi is egy hasonló csapatot! Ezek a gyerekek nem voltak kisdobosok sem, tehát nem ismerhetik az úttörőélet „timuri tetteinek” időszakát. Abban maradtunk, hogy a következő tanévben mindenképpen visszatérünk e témához.

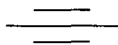
Kellemes perceket okoztak azok a játékok is, melyeket egy-egy fejezet lezárásakor szoktunk játszani. Ilyen a *pantomim*, mely főleg a János vitéz olvasása után örvendett nagy sikernek. Egyedül vagy csoportosan bemutattak valamit, amit aztán a megfejtő kívülről idézett, mivel nagyon sokat tudtak kívülről a műből. Fontos volt a pontosság és a szép versmondás is.

A prózai művek megismerése után egy-egy jelenet bemutatása volt a feladat. Ki kellett találni a szerzőt, a címet, a szereplőket.

Azt is szívesen vettem, ha rajzban fejezték ki élményeiket. A sikeres munkákat mindig kitettük a faliújságra.

Amikor pedig kimondottan a gyenge olvasókkal foglalkoztam, a jó olvasók válogathattak a „Varázstarisznya” tartalmából. A tarisnyában a Nők Lapjából kivágott, kemény papírra ragasztott, hangulatos, színes képekkel illusztrált mesék találhatók. Előnye, hogy csak egy lapnyi, könnyen kézbe vehető és cserélhető egymás között.

A tanév végén egy pályázaton pénzt nyertünk, melyet a könyvvállomány bővítésére használtunk fel. Úgy tervezem, hogy a szorgalmas olvasóim közül néhányat magammal viszek vásárolni. Hadd legyen öröm számára már a könyv megvétele is. Válassza ki maga azokat a könyveket, melyeket szívesen olvasnak majd társai is!



DR. KISS TIHAMÉR

Kossuth Lajos Tudományegyetem

Debrecen

A gyermekek matematikai gondolkodásának megalapozásáért

Iskolába kerülve feltűnően sok gyermek szenved kudarcot a matematikai tanórákon. E tanórákon tett látogatásaim során figyelhettem és állapíthattam meg, hogy hazánkban már a hetvenes évek óta ismertté vált korszerű matematikai oktatásmethodikák ellenére, ha még az új Nemzeti Alaptanterv alapján tanítja is a pedagógus a számtant és mértant, illetve első osztálytól a matematikai alapismereteket, – ezt még a Herbarttól örökölt és a szovjet pedagógia által az ötvenes-hatvanas években alkalmazott módszerrel tanítja. Nem veszi figyelembe az adott osztály tanulói-nak értelmi fejlettségi szintjét, a spontán szerzett értelmi művelési tapasztalataikat, hanem centri-

kusan, gyors iramban, halmozottan közli a soron következő tantárgyi anyagot, nem számol azzal, hogy a tanítványok értik vagy nem értik, hanem megelégszik azzal, hogy azok az ő általa bemutatott kész műveleti sémákat memorizálják, és felhívásra erről számot adjanak.

Jean Piaget, – századunk legnagyobb gyermekpszichológusa, aki 1939 óta egyetemi oktató, a Rousseau Neveléstudományi Intézet kutatója, Genfben a Bureau International d'Éducation igazgatója, 1941–1960-ig az UNESCO Nevelési Osztálya aligazgatója. Tájékozott volt kora iskoláinak oktatás-metodikai hibáiról, és próbált metodikai javaslataival változtatni a helyzeten. Megközelítően kétezer pszichológiai, biológiai és ismeretelméleti publikációja között találhatunk néhány olyan pedagógiai művet, amelyben a legkorszerűbb didaktikai elveket ismerhetjük meg, melyeket jó lenne, ha pedagógusaink is jól ismernének. Ezek közül olvastam annak idején a „Tanulás és megismerés” (1959), a „Pszichológiai és pedagógia” (1969), „Merre halad a nevelés” (1973), „A modern nevelés elméleti és módszerei” (1972) műveit, valamint éppen a matematikai oktatás metodikájának reformját szolgáló didaktikai elveit, melyet az UNESCO Intézete, a „Bureau International d'Éducation” 1956. évi genfi ülésén ismertetett, s majd adott közre.

E művek olvasása arról győzhetik meg a pedagógusokat, hogy a gyermekek matematikai gondolkodása már 2–6. életévekben megalapozható az általános értelmi fejlesztésük, kauzális, logikai gondolkodásuk kialakítása segítségével, illetve értelmi műveleteik spontán fejlődésére és a társadalmi, természeti környezetükben folyó interakciók közben szerzett tapasztalataikra támaszkodva. E korban a szülő és az óvodapedagógus alkalmas, feladathelyzeteket teremtsen, eszközöket adjon a gyermekeknek, és hagyja kitalálni a megoldási módokat.

Az 1956-ban közreadott didaktikai közleményben Piaget ilyen metodikai javaslatokat közöl:

20. – a) Fontosnak tartjuk, hogy a pedagógusok arra szoktassák a tanítványukat, hogy saját maguk alkossák meg matematikai fogalmaikat, maguk ismerjék fel a számok közti viszonyokat és a matematikai feladatmegoldó eljárásokat, műveleteket. Nem pedig a pedagógus készen nyújtja azokat. (Egy másik írásában ezt írja: „Valahányszor megtanítasz valamit egy gyermeknek, mindannyiszor megfosztod őt attól a lehetőségtől, hogy azt maga számára fölfedezze.”)

– b) Előbb segítsék a matematikai fogalmakat és a matematikai gondolkodást megalapozó logikai műveletek kialakulását bennük, semmint hogy formális számtani-mértani műveletek kész eljárás módjára tanítsák őket.

– c) Ne közöljenek nekik kész matematikai műveleti sémákat, tételeket, sem pedig ne vésettessenek emlékezetükbe meg nem értett, csak automatikusan felidézhető műveleti eljárásokat.

21. – a) Elengedhetetlenül szükséges, hogy a tanulók előbb szerezzenek a konkrét tényekről ismereteket, matematikai viszonylatokról közvetlen megfigyelést, és csak ezt követően, ezekre támaszkodva várják el a pedagógusok, hogy növendékeik megfontolásokba merülve, hipotéziseket állítva végezzenek megoldási kísérleteket, jussanak következtetésekhez és meghatározásokhoz.

– b) Szokják meg a tanulók, hogy a tényekkel maguk ismerkedjenek meg, a problémákat ők ismerjék fel, és a megoldásmódot előbb maguk önállóan próbálják kitalálni, az elért eredményt szóban megfogalmazni, a megoldáshoz vezető eljárás módját megmagyarázni.

Továbbá javasolja, hogy a pedagógus keltse fel az érdeklődést tanítványai körében a vizsgálódások, a kísérletezések, az önálló feladatmegoldások iránt. Ha pedig fejttöréseik, önálló megoldásmódjuk, eredményük hibás, buzdítsa további okoskodásra, a hiba kijavítására és az elsődleges önellenőrzésre. (Pszichológia és pedagógia, 1969. 69–70.)

Ezeket a didaktikai elveket és metodikai javaslatokat csak az a pedagógus tudja sikeresen alkalmazni, aki jól ismeri – nemcsak általában a gyermekek életkori sajátosságait, hanem alaposan ismeri egyénenként is – tanítványai értelmi fejlettségi szintjét, azt, hogy egyes értelmi funkcionális területen, így a logikai, matematikai gondolkodás fejlődésében mely fokon állnak, milyen előzetes tájékozottsággal rendelkeznek, milyen a maguk sajátos probléma-, feladatmegoldási módjuk.

Piaget éppen ezen a téren nyújtott rendkívüli jelentőségű és értékű segítséget a pedagógusoknak azzal, hogy jelentős művekben ismertette meg az újszülöttkortól az ifjúkorig a

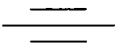
gyermek értelmi funkcióinak fokozatos fejlődését. (Lásd magyarul Inhelder munkatársával írt *„A gyermek logikájától az ifjú logikáig”* (1967); *„Szimbólumképzés a gyermekkorban”* (1978); *„Az értelem pszichológiája”* (1993) műveit). De a gyermekek matematikai gondolkodásának fejlődésútjáról is ő tájékoztatott minket elsőként a világ szakirodalmában az egyik tanítványával és munkatársával közösen végzett kutató munkája eredményeként közreadott művével: *„A gyermek számfogalmának kialakulása”* (1941) és az Inhelderrel közösen közreadott: *„A gyermek mennyiségfogalmainak fejlődése”* (1941) c. műveivel, amelyet még további e témáról írt könyv követett.

E komplex témakörű munkába volt lehetőségem nekem is bekapcsolódni 1940–41-ben, amikor előzetes hazai és külföldi (Strasbourg, Párizs, Berlin) egyetemeken és Pszichológiai Intézetekben kiváló pszichológusok (a Sorbonne-on H. Wallon, Berlinben Gotschald professzorok) mellett folytatott tanulmányaim és kutatói gyakorlatom után már mint pszichológiából és pedagógiából doktorált tanárként a genfi egyetem hallgatójaként és a Rousseau Neveléstudományi Intézetben kutató asszisztensként Piaget bevont az akkor éppen végzett kutató-kísérleti munkájába, a gyermekek tárgy- és tériszlelése és képzetei fejlődésének vizsgálatába. (E vizsgálataim eredményei alapján jelent meg 1943-ban egyetemi magántanári értekezésként *„A gyermek tárgy- és tériszleléte fejlődésének vizsgálata egyszerű geometriai testeken”*, illetve Piaget és Inhelder 1948-ban (Páris. P. Universitaires de France) megjelent *„A gyermek tér-képzetei”* című mű II. rész IX. 1–3 fejezetében. Ugyanitt volt alkalmam elsajátítani a gyakorló óvodában az „école active”, a cselekvő iskola növendékeket aktivizáló módszerét is.

Ez időtől kezdve tanítóképző intézeti (Sepsiszentgyörgy, Debrecen), pedagógusképző főiskolai, majd egyetemi (Kolozsvár, Debrecen) oktató és gyakorlati-metodikai munkásságom során ezt a módszert igyekeztem alkalmazni, és a hatvanas években a minisztérium mellett működő Pszichológiai Bizottság elnökeként a pedagógusképzőkben országszerte terjeszteni. Ezt a módszert ajánlottam *„A tanulók cselekvésre alapozott ismeretszerzése és az erre való felkészítés fontossága tanítóképzőinkben.”* (Magyar Pedagógia, 1961. 3. sz.)

A debreceni tanítóképző főiskoláról 1968-ban, a Kossuth Lajos Tudományegyetem Pszichológiai Intézetéből 1981-ben nyugalomba vonulásom után is folytattam Piaget szellemében kutató és eredményeimet publikáló munkásságomat. Amikor 1989-ben a nagy történelmi forduló bekövetkezett, 1990 tavaszán egy országos pedagógiai konferencián nyílt újból alkalmam Piaget és követői gyermekpszichológiai és metodikai elméletét ismertetve ajánlani a növendékeket aktivizáló módszert, amely világszerte kopernikuszi fordulatot hozott a gyermekcentrikus szemléletű beállítódásával az oktatás-metodikában. A jelen lévő MKM. államtitkár (Kálmán Attila) és kíséretében lévő közoktatásvezető személyiségek előadás után közrevettek, és ilyen irányú munkásságra buzdítottak. Ugyanez időben egy Japánban évtizedeken át Piaget szellemében oktató-nevelő missziós lelkész, (felvett japán néven Kanazaw József nyugdíjba vonulva hazatérvén, egy szerény összegű Piaget Alapítványt, és Budán a XII. kerületben egy Piaget Kísérleti Óvodát hozott létre minisztériumi engedéllyel, valamint az óvodapedagógusok Piaget szellemében történő foglalkozásmetodikai továbbképzését szolgáló Piaget Tanulmányi Kört is szervezett 1990-ben. Ugyanezen évben elhunyván, a Piaget Alapítvány engem kért fel e munka folytatására. Ennek az alapítványnak, valamint a MKM. Közoktatásfejlesztési Alapnak a támogatásával negyedik éve folytatok kísérleti oktatásmetodikai munkát óvónő munkatársaimmal Budapesten a XII. és a IX. kerületben, valamint Debrecenben 2–7 éves gyermekek körében, óvodában és az általános iskola első osztályában. Az utolsó két tanévben a genfi egyetem pszichológiai fakultása tanáraival és a Piaget alaputatásait továbbfejlesztő kutatókkal kapcsolatba kerülve, az ő támogatásukkal éppen a gyermekek matematikai gondolkodása megalapozásának a vizsgálatával és fejlesztése metodikájának kidolgozásával foglalkoztam. E négy év alatt Budapesten, Debrecenben, Sopronban, Miskolcon a Piaget Tanulmányi Körökben és tanfolyamokon mintegy száz óvo-

da pedagógusaival és tanítóival ismertettem a növendékeket aktivizáló módszert. S miután sikerült elérni, hogy a beiskolázásra kerülő óvodásaink már játszva oldják meg a számtani alapműveleteket 5–10-es számkörben, közlésre bocsátotta a PTK. az eredményeinket. 1990 óta öt könyvemben és ugyanannyi cikkben ismertettem módszerünket. Itt kiemelem az alábbiakat: *A gyermekek értelmi fejlesztése az első hat évben* (J. Piaget gyermeklélektani és didaktikai elveinek felhasználásával), 1992.; *Útmutató az óvodásgyermek személyiség tulajdonságainak és értelmi fejlettségi szintjének felméréséhez*, 1993.; *Piaget a gyermekek kauzális gondolkodása kialakulásáról – Az oksági gondolkodás fejlesztése az óvodáskorban*, 1994.; *A gyermekek matematikai gondolkodásának megalapozása és fejlesztésének metodikája*, Új Pedagógiai Szemle, 1994. 12. szám; *A gyermekek matematikai gondolkodásának kialakulása 2–7. életévekben – Fejlesztésének hatékony módszerei*. 1995.)



HEGEDŰS KATALIN

Jankó János Általános Iskola és Gimnázium
Tótkomlós

Angol nyelvlecke harmadik osztályosoknak II.

6. We are in the classroom.

There is a blackboard in the classroom.
There is a vase in the classroom.
There is a table in the classroom.
There is a chair in the classroom.

I can see two trees.
I can see two desks.
I can see two chairs.
I can see many books.
I can see many flowers.
I can see the sun.
It's a brown table.

It's a brow table.
It's a yellow table-cloth.
It's a green vase.

It's a red book.
It's a green blackboard.

There is a piggy-bank in the classroom.
There is a flower-pot on the window-sill.
There is a table-cloth on the table.
There is a vase on the table-cloth.
Where is the blackboard?
It's here.
Where is the curtain?
It's here.
Where is the shelf?
It's here.
Can you see the brown table?
Can you see the green vase?
Can you see the red book?
Yes, I can.

6. A tanteremben vagyunk.

Van egy tábla a tanteremben.
Van egy váza a tanteremben.
Van egy asztal a tanteremben.
Van egy szék a tanteremben.

Látok két fát.
Látok két íróasztalt.
Látok két széket.
Sok könyvet látok.
Sok virágot látok.
Látom a napot.
Ez barna asztal.

Ez sárga abrosz.
Ez zöld váza.

Ez piros könyv.
Ez zöld tábla.

Van egy malacpersely a tanteremben.
Van egy virágcserep az ablakpárkányon.
Van egy abrosz az asztalon.
Van egy váza az asztalterítőn.

Hol van a tábla?
Itt van.
Hol van a függöny?
Itt van.
Hol van a polc?
Itt van.
Látod a barna asztalt?

Látod a zöld vázát?

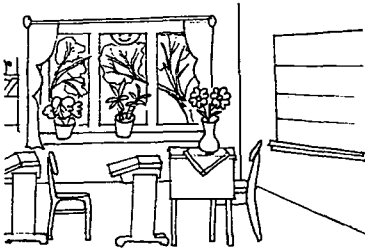
Látod a piros könyvet?

Igen, látom.

Colour the pictures, please.

Színezd ki a képeket, kérlek!

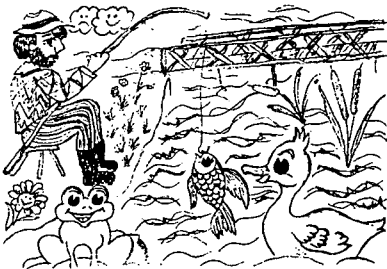
Írj a nehéz helyesírású szavakból egy-egy sort!



7. This is an angler.

Can you see the angler?	Yes, I can. He is sitting.
He is my father. He has got a fishing-rod. Look at the fishing-rod.	It is an expensive fishing-rod.
Look at the fishing-line.	It is a long fishing-line.
Look at the hook.	It is a big hook.
Look at the fish.	It is a nice fish.
What a big fish!	I wish I had a fish-bowl.
It has got big eyes. Can you see the frog?	Find the bridge.
Yes, I can.	Find the flowers.
It is sitting.	Find the clouds.
What a big frog? What a big smile!	Find the stool. Where is the frog? It is here.
Can you see the duck? Yes, I can. It is swimming.	Where is the duck? It is here. Where is the bridge? It is here.
The man is wearing a hat. The man is wearing a shirt. The man is wearing trousers. The man is wearing boots.	

Írj kérdő mondatokat!



Az első két rész párhuzamosan szerkesztett mondatokat tanít. Először a mondatok alanyát, majd a helyhatározókat váltogatjuk. A gyermek még nem tanulta a mondatrészek nevét, csak ösztönös utánzó képességére számíthatunk. Szerepcserével kérdezzünk, feleljünk!

Ez horgász

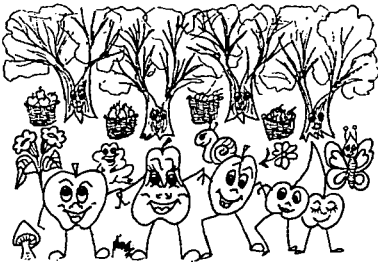
Látod a horgászt?	Igen, látom. Ül.
Ő az apukám. Van horgászbotja. Nézd meg a horgászbotot!	Ez drága horgászbot.
Nézd meg a horgászszinórt (damil)!	Ez hosszú damil.
Nézd meg a horgot! Nézd meg a halat! Micsoda nagy hal!	Ez nagy horog. Ez szép hal. Bárcsak lenne akváriumom!
Nagy szeme van. Látod a békát?	Találd meg a hidat! (Keresd meg!)
Igen, látom.	Keresd meg a virágokat!
Ül. (a béka)	Keresd meg a felhőket!
Milyen nagy béka! Mekkora mosoly!	Keresd meg a széket! Hol van a béka? Itt van.
Látod a kacsát? Igen, látom. Úszik.	Hol van a kacsza? Itt van. Hol van a híd? Itt van.
Az ember kalapot visel. Az ember inget visel. Az ember nadrágot visel. Az ember csizmát visel.	

Függőleges tagozódás szerint figyeljük a lapon az összetartozó mondatokat. A gyermek a szavak és a mondatok funkcióját tanulja meg, és ne a nyelvtani alapfogalmakra összpontosítsunk!

8. We are in the garden.

It's autumn.	
There is a butterfly in the garden.	Point to the butterfly.
There is a frog in the garden.	Point to the frog.
There is a mushroom in the garden.	Point to the mushroom.
There is a snail in the garden.	Point to the snail.
There is a flower in the garden.	Point to the flower.
There are many apples in the basket.	Find them.
There are many pears in the basket.	Find them.
There are many plums in the basket.	Find them.
I like apples.	I don't like sour cherries.
I like plums.	I don't like pears.
I like flowers.	I don't like frogs.
Is it an apple-tree? Yes, it is.	
Is it a plum-tree? Yes, it is.	
Is it a pear-tree? Yes, it is.	
Is it a sour cherry tree? Yes, it is.	
These are apples.	These apples are red.
These are pears.	These pears are yellow.
These are plums.	These plums are blue.
These are sour cherries.	These sour cherries are red.

Gyakorold a gyümölcsnevek írását!



9. There is a park in the picture.

Can you see the birds? Yes, I can. They are flying.
Can you see the trees? Yes, I can. They are here.
Can you see the benches? Yes, I can.
Where are the birds? They are in the sky.
Where is the nest? It is on the branch.
Where is the bench? It is under the tree.

A kertben vagyunk.

Ősz van.	Pillangó van a kertben.	Mutass rá a pillangóra!
Béka van a kertben.		Mutass a békára!
Ehető gomba van a kertben.		Mutass az ehető gombára!
Csiga van a kertben.		Mutass a csigára!
Virág van a kertben.		Mutass a virágra!
A kosárban sok alma van.		Keresd meg (őket)!
A kosárban sok körte van.		Keresd meg!
A kosárban sok szilva van.		Keresd meg!
Szeretem az almát.		Nem szeretem a meggyet.
Szeretem a szilvát.		Nem szeretem a körtét.
Szeretem a virágot.		Nem szeretem a békát.
Ez almafa? Igen, az.		
Ez szilvafa? Igen, az.		
Ez körtefa? Igen, az.		
Ez meggyfa? Igen, az.		
Ezek almák.		Ezek az almák pirosak.
Ezek körték.		Ezek a körték sárgák.
Ezek szilvák.		Ezek a szilvák kékek.
Ez meggy.		Ez a meggy piros.

Egyes és többes számú főnevek váltakoznak a mondatokban, emiatt nehezen tanulhatók a leké. Színezzük a képeket a szöveg szerint! A főnevek, melléknevek hangoztatását mondatok nélkül is próbálgathatjuk. A szavak végén ügyeljünk a „z” hangra!

Park van a képen.

Látod a madarakat? Igen, látom. Repülnek.
Látod a fákat? Igen, látom. Itt vannak.
Látod a padokat? Igen, látom.
Hol vannak a madarak? Az égen.
Hol van a fészek? Az ágon.
Hol van a pad? A fa alatt.

I can see some red leaves.	The leaves are red.	Látok néhány piros falevelet.	A levelek pirosak.
I can see some yellow leaves.	The leaves are yellow.	Látok néhány sárga levelet.	A levelek sárgák.
I can see some brown leaves.	The leaves are brown.	Látok néhány barna levelet.	A levelek barnák.
I can see some green leaves.	The leaves are green.	Látok néhány zöld levelet.	A levelek zöldek.

Colour the picture, please.

Színezd ki a képet, kérlek!

What is the hedgehog doing? It is carrying some dead leaves.

Mit csinál a süni? Száraz leveleket visz.

What is the bird doing? It is flying.

Mit csinál a madár? Repül.

There is not a man in the park.

Nincs férfi a parkban. Keresd meg a madarakat!

There is not a woman in the park.

Nincs nő a parkban. Itt vannak.

There is not a girl in the park.

Nincs lány a parkban. Keresd meg a száraz leveleket!

There is not a boy in the park.

Nincs fiú a parkban. Itt vannak.

What's this? Find the benches.

Ez mi? Keresd meg a padot!

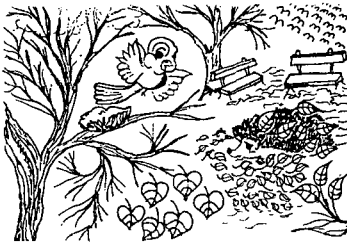
It's a nest. They are here.

Ez mi? Itt vannak.

What's this? It's a hedgehog.

Ez fészek. Ez süni.

Gyakorold a leghosszabb mondatok írását!



A tanuló és a tanár felváltva kérdezhetnek, felelhetnek. A képek mutatása mindig segít a fogalmak rögzítésében. A negatív leírással az elvonatkoztatást is segíthetjük.

10. They are in the street.

Az utcán vannak.

There is a man in the street.	He has got a beard.	Van egy férfi az utcán.	Szakálla van.
There is a woman in the street.	She has got a necklace.	Van egy nő az utcán.	Nyakláncja van.
There is a boy in the street.	He has got a nice shirt.	Van egy fiú az utcán.	Szép inge van.
There is a girl in the street.	She has got long hair.	Van egy lány az utcán.	Hosszú haja van.
The man has got brown eyes.	His tie is brown.	A férfinak barna szeme van.	A nyakkendője barna.
The woman has got blue eyes.	Her dress is blue.	A nőnek kék szeme van.	A ruhája kék.
The boy has got blue eyes.	His shirt is blue.	A fiúnak kék szeme van.	Az inge kék.
The girl has got brown eyes.	Her blouse is brown.	A lánynak barna szeme van.	A blúza barna.

The man is wearing a tie.	It is a brown tie.	A férfi nyakkendő-t visel.	Ez barna nyakkendő.
The woman is wearing a dress.	It is a blue dress.	A nő ruhát visel.	Ez kék ruha.
The boy is wearing a shirt.	It is a blue shirt.	A fiú inget visel.	Ez kék ing.
The girl is wearing a blouse.	It is a brown blouse.	A lány blúzt visel.	Ez barna blúz.
Can you see the shop-windows behind?		Látod a kirakatokat hátul?	
There are some shoes in the shop-window.	It's a shoe-shop.	Cipők vannak a kirakatban.	Ez cipőbolt.
There are some books in the shop-window.	It's a bookshop.	Könyvek vannak a kirakatban.	Ez könyvesbolt.
There are flowers in the shop-window.	It's a flower-shop.	Virágok vannak a kirakatban.	Ez virágüzlet.
Is there a flower-shop int the street?	Yes, there is.	Van virágüzlet az utcán?	Igen, van.
Is there a bookshop in the street?	Yes, there is.	Van könyvesbolt az utcán?	Igen, van.
Is there a shoe-shop in the street?	Yes, there is.	Van cipőbolt az utcán?	Igen, van.

Írd le, ki mit visel a képen! Színezz!



11. This is our house.

There is a house in the picture.	Point to the house.	Van egy ház a képen.	Mutasd meg a házat!
It has got a chimney.	Point to the chimney.	Van kéménye.	Mutasd meg a kéményt!
It has got a door.	Point to the door.	Van ajtaja.	Mutasd meg az ajtót!
It has got two windows.	Point to the windows.	Van két ablaka.	Mutasd meg az ablakokat!
My father has got a dog.	It has got a kennel.	Apámnak van kutyája.	Annak van kutyaháza.
My grandmother has got a cat.	It has got a long tail.	A nagymamámnak macskája van.	Annak hosszú farka van.
I have got a dog.	It has got a ball.	Nekem van kutyám.	Annak van egy labdája.
My father has got a car.	It has got four wheels.	Apámnak autója van.	Annak négy kereke van.
The car is red.	This is a red car.	Az autó piros.	Ez piros autó.
The window is brown.	This is a brown window.	Az ablak barna.	Ez barna ablak.
The flower is yellow.	This is a yellow flower.	A virág sárga.	Ez sárga virág.
The bush is green.	This is a green bush.	A bokor zöld.	Ez zöld bokor.
The windows are brown.	These are brown windows.	Az ablakok barnák.	Ezek barna ablakok.
The flowers are yellow.	These are yellow flowers.	A virágok sárgák.	Ezek sárga virágok.

The bushes are green.

These are green bushes.

A bokrok zöldek.

Ezek zöld bokrok.

Where is the car?

It is in the garage.

Hol van az autó?

A garázsban.

Where is the bush?

It is in the yard.

Hol a bokor?

Az udvaron.

Where is the cat?

It is on the fence.

Hol a macska?

A kerítésen.

Where is the kennel?

It is in the yard.

Hol a kutyaól?

Az udvaron.

Where is the house?

It is in the street.

Hol a ház?

Az utcán.

*Gyakorold a többes számú főnevek írását:
flowers, wheels, bushes, windows!*



Rajzolta Faragó Péter, Általános Iskola, Oros.

KOCH NOÉMI tanítójelölt

Kölcsey Ferenc Református Tanítóképző Főiskola

Debrecen

A pantomim és a zene szerepe a nyelvoktatás korai szakaszában

Hazánkban az utóbbi időben bekövetkezett társadalmi, gazdasági arculatváltás, a „nyitás” eredményeként egyre növekvő igény mutatkozik az idegen nyelvű információcserére. Mind fontosabbá válik a más nyelven történő kommunikáció. Ez nagy kihívást jelent az egész idegennyelv-oktatás számára, hiszen nem mindegy, mennyi idő alatt, milyen hatásfokkal és milyen eredményességgel történik mindez, már csak az oktatás társadalmat terhelő költségei miatt sem.

Újra és újra felvetődik a kérdés: mikortól érdemes a nyelvoktatást elkezdni, hány éves kortól képes az egyén az eredményes kommunikatív nyelvtanulásra? A NAT az általános iskola 5.osztályát jelöli meg az idegennyelv-tanítás és -tanulás kezdetéül. Az alsóbb osztályokban, illetve az óvodában pedig alternatív kezdeményezések hatására működhet idegen nyelvi képzés. Ezen alternatív lehetőségeket egyre több szülő igyekszik kihasználni, hiszen az a tény él a köztudatban, hogy a kisgyermek a „második nyelvet” még könnyen tanulja, ezért az idegen nyelv tanítását jobb minél kisebb korban elkezdni. A valóságban azonban a tapasztalat mást mutat. Az óvodai, illetve az 1-2.osztályos idegennyelv-tanítás után gyakran nem mutatható fel jelentősebb eredmény néhány passzív elem (pl. személyes névmások, egy pár mondóka, vers, ének és egyszerűbb játékok) ismereténél. Mindez az „előismeret” ritkán jelent valódi előnyt, segítséget a 3.osztályban nyelvet oktató számára, hiszen nem építhet tudatos, aktív elemekre, sőt munkáját olykor nehezíti az eseteként rosszul rögzült artikuláció vagy hangsúly.

Meg kellene találni tehát a módját annak, hogy a kisgyermek nyelv iránti fogékonyságát az idegennyelv-oktatás számára is kiaknázhassuk. Megfelelő képzés mellett így néhány év múlva kialakulhat a gyerekeknél egy, az anyanyelv javára „domináns kétnyelvűség” (Göncz Lajos), amely a mi „kommunikatív nyelvtudásként” megfogalmazott célunkkal azonos. A megfelelő módszer megválasztásánál kiindulópontként leszögezhetjük: az óvodás és kiskolás korban kommunikatív nyelvtanulás alatt nem kognitív folyamatokat értünk, hanem egyedül az idegen nyelv spontán elsajátítását tekinthetjük eredménynek. E folyamat mesterséges körülményeinek meghatározásánál és kialakításánál értékes ötleteket nyerhetünk akkor, ha megfigyeljük az anyanyelv elsajátításának folyamatait.

„Mint a kutatások széles köre bizonyítja, a gyermek nem a beszédtanulással párhuzamosan kezdi elsajátítani a beszélő magatartásformáit, a beszédet kísérő szupralingvisztikai elemeket, hanem a közvetlen környezettel folytatott interakciókból származó változatos tapasztalat van már a birtokában, mire az első szót kiejti”. (Sugárné 1985, 37.) S ahogyan Benjamin Spock is utal rá Susanne Szász Gyermekünk szótlán nyelve c. könyvéhez írt előszavában, a szupralingvisztikai elemek, mint amilyen a mimika is, egyetemes jelentésüket és egyben a kifejezés lehetőségeinek széles skáláját kínálják. Ez az a nyelv, amely nonverbális jeleinek összességével az alkotó fantáziájú kisgyermek számára a valóság jelentős részét képes lefedni. (Geréb Györgynél erre hosszú, képekkel illusztrált felsorolást találunk.) Ha ezeket a gesztusokat egy, a célnyelven kimondott szóval összekötjük, s a gyerekeket modellkövetésre hívjuk, kialakulhat bennük egy látás-mozgás-hallás, majd mozgás-beszéd kapcsolatsorozat az anyanyelv használata nélkül, mégis egyértelmű jelentéssel. A kétnyelvűség kialakításánál ez igen fontos tényező, hiszen Göncz Lajos szerint a nyelvtanítónak „a gyerekekkel mindig ugyanazon a nyelven kell beszélni.” (Göncz 1985, 107.)

Felmerül azonban a kérdés, mi van a valóság azon területeivel, amelyek a gesztussal, mimikával nem tükrözhetőek? Ezeket a területeken sikeresen használhatjuk a pantomim mozgásvilágát. Míg a mimika főleg az érzelmi világ tükrözésére alkalmas, addig a pantomim az élet más, több motorikát igénylő területeit is érzékeltethetjük. A cél itt is a már említett emlékképek-kapcsolatok kialakítása, melyek az adott hangsort egy az anyanyelven már ismert hangsor és a hozzá kötődő jelentést „átugorva” közvetlenül a valóság megfelelő darabjával kötik össze. Így kiküszöböljük az idegen nyelvű szavak tanításánál használt, bonyolult fogalmi társítás műveletét. Ez azért is indokolt, mert óvodás korban még nem építhetünk stabil verbális alapra. Mivel a gyerekek fogalomismerete gyakran különbözik a konvencionálistól, kihasználjuk azt a tényt, mely szerint az óvodások és kiskolások „mimikai kifejezőképességében nagy mozgási gazdagságot fedezhetünk fel”, ezeket a kívánt új jelrendszer szavaival kötjük össze, vésetjük be.

A mimika és a pantomim ilyen irányú használatának logikusságát számos más életkori sajátosság is alátámasztja:

- ez a kor a beleéléses szerepjátékok kora;
- nagy a játékkal összekötött mozgásigényük;
- „az érzékszervek funkcionálása szoros kapcsolatban áll a testmozgásokkal” (i.m. 165.)
- gondolkodásukban meghatározó az asszociativitás;
- jellemző ebben a korban a valóság felosztása pólusokra „a jónak és a rossznak” világos elhatárolásával.

Ez jellemző a pantomim mozgásvilágára is, hiszen a mozdulatok önmagukban nem adnak túl nagy lehetőséget az árnyaltságra, a szélsőségek, kontrasztok kifejezésére azonban igen alkalmasak. Jól érzékeltethető pl. kitárt karokkal, feszített vállal, sugárzó arccal az öröm és a lehorgasztott fejfel, szomorú arckifejezéssel, ettett vállakkal szimbolizált szomorúság különbsége, de nem igazán nyújt teret pl. a komolyság és szigorúság árnyalatainak kifejezésére. Évekkel ezelőtt alkalmam volt Németországban (Operation Mobilisation, Mosbach) magával a művészeti ággal megismerkedni – s azóta amatőr szinten magam is gyakorlom –, így egyre nyilvánvalóbb számomra az, hogy használata a gyerekek körében mennyire célravezető lehet. Az iskolai gyakorlatok

alatt szerzett tapasztalataim alapján mondhatom, a gyerekek nagyon fogékonyak az ilyenfajta modellkövetésre, aminek motivációs hatása is igen jelentős.

A mimika, a mozdulatok sokkal szorosabb kapcsolatban vannak az egyén belső világával; ez feltételez egy szorosabb kontaktust az adott tevékenységgel, másrészt lehetővé teszi az egyén számára érzelmeinek kifejezésre juttatását. Ez szükséges, mégis újszerű mozzanat a nyelvtanításban, bár történtek már erre irányuló próbálkozások pl. a Kinderthemen hangkazzettáin, ahol is a feladat egy-egy mondat különböző érzelmeiket tükröző hangsúllyal való megszólaltatása.

A már bevésett verbális elemek használatánál valóban az intonáció az, amely a közlendő és a beszélő között az érzelmi kapcsolatot biztosítja, s amely átvihet bennünket a zeneiségbe, és kellő alapot teremthet az idegen nyelven megtanulandó dalokhoz vagy gyermekjátékokhoz, ahol is a zene és mozgás (tánc) újra összetalálkozhat, és az emberi faj megismerési folyamatainak kezdetét modellálhatja. Ez a fajta komplex megfigyelési mód előfeltétele a kognitív nyelvtanulási folyamatnak, egy adott, érzelmileg kiépített beállítottsághoz vezethet. Ugyanakkor a zene-mozgás(tánc)-szöveg komplex egységeiből a későbbiekben az egyes alkotóelemek könnyen felidézhetőek a másik két alkotó segítségével. Mindebben az a nagyszerű, hogy úgy érzük el hosszú távon a bevésést, hogy közben nem végez a gyermek gondolati műveleteket, tehát nem konkrétan „tanulja”, hanem „elsajátítja” a nyelvet.

Érdeemes tehát elgondolkodni azon, milyen lehetőségeket kínál az idegennyelv-oktatás számára a kommunikációban egyébként is spontán használt mimika, pantomimika, illetve az intonációval oly rokon zene, és milyen sikerekkel járhatna az óvodások és kisiskolások körében történő idegennyelv-oktatás során ezeknek a megfelelő módon történő alkalmazása.

IRODALOMJEGYZÉK

1. Dr. Göncz Lajos: A kétnyelvűség pszichológiája; Forum Könyvkiadó, Újvidék, 1985.
2. Dr. Günter Clauss – Dr. Hans Hiebsch: Gyermekpszichológia; Akadémiai Kiadó, Budapest, 1978.
3. Sugárné Kádár Júlia: Beszéd és kommunikáció az óvodás- és kisiskoláskorban; Akadémiai Kiadó, Budapest, 1985.
4. Dr. Geréb György: Pszichológiai Atlasz; Tankönyvkiadó, Budapest, 1972.
5. Suzanne Szász: Gyermekünk szótlán nyelve.

A HONFOGLALÁS TÖRTÉNETI JÁTSZÓHÁZ MÓDSZERTANI TANFOLYAMA

A Magyar Nemzeti Múzeum 1996. januárjától egy olyan továbbképzést hirdet, mely segíteni szándékozik az iskolákat és művelődési intézményeket a honfoglalás évfordulójával kapcsolatos programok tervezésében-szervezésében-lebonyolításában. A tanfolyam elvégzése oklevéllel zárul.

Információ és jelentkezés: MNM Közönségkapcsolatok Főosztálya, 1088 Budapest, Múzeum krt. 14-16. Telefon: 117-7806. Részvételi díj: 9500,-Ft, melyet fizethet a munkaadó (iskola, művelődési ház, önkormányzat, kerületi továbbképzési alap stb.) vagy maga a jelentkező. Részletfizetésre is van lehetőség.

A múzeumban egyébként a honfoglalás 1100. évfordulójára rendezett kiállítás március 15. körül nyílik. Címe: „A honfoglaló magyarság”.

ZÉTÉNYI IMRÉNÉ

Kálvária Úti Ének-Zene Általános Iskola

Győr

Elfelejtett értékeink

Idestova száz esztendeje lesz annak, hogy Tomcsányiné Czukrász Róza tanítónő kiadta a könyvét: *Phonomimikai előgyakorlatok az olvasás és írás tanításához* (Kolozsvár, 1899. III. 2.). Művének kiadását belső kényszernek érezte, mert a módszer hatékonyságáról meg volt győződve, és azt széles körben terjeszteni akarta. Hangja szerény, de nem kishitű. Apostol módján beszél a kisgyermekéről, akik a tanító módszerének ki vannak szolgáltatva. Most az eredeti szöveg alapján hadd idézzük meg magát a szerzőt, annak ma is időszerű gondolatait.

MILYEN IS A PHONOMIMIKAI MÓDSZER?

... *A jó mester legyen mindenekfelett biztos a maga munkájában, tudjon uralkodni a helyzeten, tudja okadatozni, mit miért tesz, ne támaszkodjék a véletlenre, hanem munkájának eredménye legyen előre kiszámítható. S mind erre nézve egyedüli törvénye s leghívebb útmutatója: a természet.*

Bizony pedig el kell ismernünk, hogy sok más gátló körülmény mellett részben önmagunk is okai vagyunk annak, hogy tantervünk keresztülvitele lehetetlenné válik. Igen sokszor tanítunk phisikái, mértant, csillagászatot olyan növendékeknek, kik nem szerezhették meg népiskoláinkban az önművelődésnek és továbbkézésnek leglényegesebb feltételét, legszükségesebb eszközét, a folyékony, szép olvasást. Mert ahhoz olyan ügyesség kell, melyet csak az I-ső osztályban lehet elsajátítani, s ha itt valaki meg nem szerezte, ha hibás alapon indult, ezt a hiányt a népiskola felsőbb osztályaiban helyreállítani legalább is a többségnek lehetetlen. ...

A HANGOZTATÁS

Ha már a gyermekkorban kell az oktatást megkezdenünk, ne forgassuk ki a gyermeket az ő valójából, hanem engedjük meg nekünk, hogy tanításunkat a gyermek természetéhez s képességéhez alkalmazzuk.

Az első emberek beszéde előbb csak az érzelmek oly önkéntelen hangjaiból állhatott, melyeket örömiünk s fájdalomaink közben akaratumk ellen is szoktunk kiejteni. De később az állatok hangja, vagy a tárgyak mozgása következtében keletkező hangokat utánozták s ezen utánozott hangokkal az illető tárgyakat vagy állatokat meg is jelölték.

Nagyon természetes tehát, ha az emberi beszédnek alkotórészeit, a hangokat nem mesterkélten a szóból választjuk ki, hanem azokat hangutánzás útján fogadjuk fel, és úgy alakítunk belőle értelmes szokat, mint a hogyan azon szók a beszéd eredetével keletkeztek.

Ezenkívül minden egyes hangot olyan kézmozdulattal kötünk össze, mely azzal bizonyos eszmekapcsolatban áll s mely mozdulat rögtön a rávonatkozó hangra emlékeztet. Pl.: az n hangoztatásakor a dongó hangját utánozzuk. Ezt a dongást mindig olyan mozdulattal kísérjük, mely a dongónak fülünk körül ide-oda való repülését jelképezi. Ha tehát az n hangját akarom a gyermekkel hangoztatni, csak a szokott mozdulatot jelzem s ez azonnal emlékezetükbe idézi a kívánt hangot.

Rendkívül nagy mértékben támogatják e jelek az emlékezetet. Ha a hang kimondása csak egy pillanatilag késnék, eszmetársítás útján a mozdulat rögtön segítségre siet, mert itt a hallás és látás emlékezetéhez a cselekvés emlékezete is hozzájárul.

Olyanok ezen phonomimikai gyakorlatok, mint egy kis testgyakorlat s az utánzás ellenállhatatlan ösztöne, a játékkedv vonzza a gyermeket, hogy abban társaival együtt részt vegyen. Legfőbb értéke és elvitathatatlan pedagógiai becse pedig abban rejlik, hogy nemcsak kizárólag az értelmet foglalkoztatja, de a gyermeknek minden érzékét, minden irányú cselekvőképességét igénybe veszi s ezért figyelmük nem lankad, a munka sem fáradtságot, sem elviselhetetlen unalmat nem okoz, hanem csakis élvezetet szerez.

Annnyira könnyűek és természeteseek e gyakorlatok, hogy nemcsak a 6 éves, de még a 3 éves gyermek agyát sem terhelnék meg.

AZ ÖSSZEOLVASÁS TITKÁRÓL

... Hozzá kell szoktatnunk a gyermeket, hogy az első jelre, mely rendszerint egy mássalhangzót képvisel, ne mondja ki a hangot, csak a beszéd szervét igyekezzék olyan alkalmas helyzetbe hozni, vagyis előkészíteni, hogy az utána következő jelre, mely valamely magánhangzónak felel meg, mindkettőt szótaggá válvá kiejthesse.

Vegyük pl. e szót: só. Itt a tanítónak nem kell megneveznie az összefoglalandó hangokat, csak jelzi előbb azon mozdulatot, mely a gyermeket az s hangjára emlékezteti. A gyermekek utánozzák a mozdulatot, de nem mondják ki az s hangját, hanem előkészítik a kimondásra a szájukat, s csak mikor a tanító a második mozdulattal az ó jelét mutatja, mondják ki ügyesen a kettőt együtt szótaggá foglalva.

A két mozdulat természetesen észrevehető megszakítás nélkül követi egymást, mindazáltal úgy, hogy egyik a másiktól jól megkülönböztethető legyen. Az egymást követő két mozdulat az öszszevonást elősegíti, s ezáltal az agy működését mintegy megkönnyíti.

Ezzel tehát az olvasástanítás legnagyobb nehézségének, a synthetikai hangoztatásnak rejtélye, melynek megoldási módját eddig, bátran merem állítani, mi még nem ismertük, meg van fejtve.

A ráfordított csekély fáradtságért bő kárpótlást nyújt a gyakorlatban elért eredmény. S még ennél is nagyobb erkölcsi jutalom az, hogy teljesen kizárja a tehetetlenség érzetéből származó ingerültséget, idegeskedést a tanító részéről, a gyermek részéről pedig a szellemi erők túlfeszítésével járó fáradtság, unalom és kedvetlenség érzéseit. ...

AZ ÍRVAOLVASÁSRÓL

A betűismertetés

Jól mondják, hogy a szükség sok esetben jó tanácsadó, mert nekem is így támadt az az ötletem, hogy a jelet ne csak a hanggal, de a betű alakjával is oly szoros összeköttetésbe hozzam, hogy egyik a másiknak felismerésére vezessen. A tapasztalat bebizonyította, hogy a hol sikerült a jel és betűalak között ilyen viszonyt létrehoznom, ott a felfogatásnál igen meglepő eredményt lehet elérni.

Ennek tulajdoníthatom, hogy hat hét lefolyása alatt, vagyis a szünidőket leszámítva, okt. végén növendékeim a kétjegyű mássalhangzók kivételével valamennyi betűt bárhol s bármilyen nagyságban felismerik, sőt még akkor is, ha nem látják, emlékezetből elmondják azok jellemző sajátosságait.

Az írás tanításáról

... Támaszkodva Simon Antal piáristának, az írvaolvasás magyar feltalálójának szavaira, mely szerint: „Egyik főhiba a gyermekeknek olvasásra való tanításban, hogy mindaddig a gyermekek elméje a betűknek pusztá nevével kínoztatik a nélkül, hogy ugyanazon tanítandó betűket egyszerűsrimind rajzolni is tanulnák, holott az emberi elme olyan tulajdonságokkal van felruházva, hogy azt sokkal előbb megtanulja, amelynél több érzékenységek foglalatoskodnak”:

Itt, hogy az óvó és iskola között nagy űrt betöltsem, s egyiket a másikhoz közelebb hozzam, szintén némi csekély változtatást eszközöltem. E változtatás pedig abban áll, hogy növendékeimnek szemérmétét s az arányosság és szabályosság iránti érzéket fejlesszem, mielőtt a tulajdonképpeni rajzgyakorlatokra térnék, a Fröbel-féle fáschkákkal a lerajzolandó alakokat kirakatom.

Különben a rajzolást tárgyalakokon kezdjük, s azokból vesszük az írásbeli gyakorlatokhoz szükséges készleteket.

Az írott betű ismertetése úgy történik, hogy az egyszerűbb nyomtatott betűből néhány vonás hozzáadásával vagy törlésével leszármaztatjuk a gyermek szeme előtt az összetettebb írott alakot.

Jól végzett írási előgyakorlatok után 6 hét múlva egyik kis betűnek a leírása sem okoz nehézséget s egyenlően osztva fel az időt írás és olvasás között, esztendő végén az írásban is az eddiginél több eredményt mutathatnak fel. Legkevésbé sem jövünk ellentmondásba az írvaolvasás alapeszméjével, mert írvaolvasás lesz az hat héten túl, még pedig igazi írvaolvasás, amennyiben amit a gyermek most már leír, azt valóban olvasni is tudja....

TANUBIZONYSÁG

A mi gyors haladásunk nem holmi bravúros mutatóványok kedvéért történik, nem is elhamarkodás vagy kapkodás következménye, hanem az oktatás természetes lefolyásának eredménye, mely megköveteli, hogy a meglévő folyton ismételjük, de egy-egy fokkal mindig előbbre haladjunk. Gyakorlati szempontból azért fontos és örvendetes jelenség ez, mert az őszi hideg, zimankós idő beálltával gyengélkedés vagy szegénység miatt rendszeren bekövetkeznek a mulasztások. A mi növendékeinknek a mulasztás nem okoz pótolhatatlan veszteséget, mert ők a betűket már ismerik s a jelekben olyan privát tanítójuk van, mely őket magánzorgalomból is öntevékenységre ösztönzi.

A phonomimikai módszerrel a legrövidebb idő alatt legsikeresebben lehet legyőzni az olvasás és írás technikai nehézségeit.

Tömeges oktatásban az egész tömeget magával ragadja, s az általános haladás sikerét biztosítja még a kevésbé értelmes vagy közönyös gyermekekkel szemben is.

Folytonos és változatos hangoztatási gyakorlataival a nyelv és kiejtés tisztaságát előmozdítja. Vannak iskoláinkban olyan gyermekek, kik nemcsak a mássalhangzókat, de a magánhangzókat sem tudják tisztán kiejteni, beszédük még egészen érthetetlen s tisztán, érthetően olvasnak. Az olvasás gyakorlása útján aztán 1 vagy 1 1/2 év alatt beszédük is egészen megtisztul.

Azzal a napsugaras derült hangulattal, mely az egész oktatást átlengeti, a legkedvesebb viszony jó létre tanító és tanítvány között, teljesen megszűnik az a korlát, mely eddig a szülei házat vagy óvodát az iskolától elválasztá.

Gyakorlati eredménye: amely I. osztályban eddig 90 gyermek közül 30 bukott, most csak 4 lett ismétlésre utalva s az sem az írás és olvasás miatt. Tehát a bukások %-a e tárgyból teljesen elenyészik

Kolozsvár, 1899. márczius 2-án.

A szerző.

Utószóként annyit fűzhetnék hozzá – azóta tudományosan is leírták –, hogy a hatéves gyermek konkrét szinten, tényleges cselekvésben végzi a gondolkodási műveleteket, absztrakt fogalmakat is konkrétan magyaráz. Gondolkodási műveletei akkor válnak absztrakká, amikor már csak olvasással is ismerethez tud jutni. Amikor automatizálódik a leírt szó olvastán a fogalom belső, képi megjelenítése. Szóbeli közléssel ébreszthetünk érdeklődést, felismerést, de csak olvasással tudunk önálló ismeretszerzéshez jutni. Jó beszédkészsége pedig csak olvasni tudóknak lesz.

Ezért nagyon igazat mond a szerző, amikor azt bizonygatja, hogy az olvasástanulásnak eszközjellegűnek kell lennie, könnyednek mint a kézbe simuló munkaeszköznek. Amit ha – jelen esetben – a gyermek kezébe adunk, akkor játékosnak is. Mert ezzel az eszközzel érjük el a célt, az olvasni szerető, műveltségére igényes ifjúságot.

Célérték és eszközérték kapcsolatában ismert axioma, hogy nem szabad a kettőt felcserélni. Mégis mintha ezt tettük volna. Bonyolulttá tettük az eszközt, a módszert. A cél az lehet összetett:

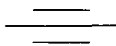
messzemenően művelt felnőtt ember, de ehhez az eszközt – mint a szerző írja – igen korán, hat-éves korában kell a kezébe adni, játékosan, egyszerűen.

Lehet, hogy éppen fonomimikával?

Ismerős nekünk ez a módszer! Az ének-zene tanításában éppen mi magyarok tettük világhírűvé a Kodály-féle szolmizálás tanításával. Olyan egyszerűen és természetesen énekel a gyermek a kézjelek segítségével, hogy az már játszva-tanulás.

Igaz, hogy Kodály módszere külföldön előbb, mint e hazában. Az a képtelen ötlet jutott eszembe, hogy netán mi is akkor fogjuk felfedezni, az olvasástanításban alkalmazni, ha valahonnan idegenből behozottként ismerjük fel hatékonyságát?

Nagynéném, aki 80 éves, csak legyint: Dyslexia? Évente ötven falusi gyermeket tanítottam meg annak idején olvasni a fonomimikával...



Tisztelt Előfizetőinkhez!

Mindenképpen bízunk abban, hogy továbbra is töretlen támogatói, előfizetői maradnak lapunknak. Ennek reményében kérjük tisztelettel minden kedves Előfizetőnket, hogy az *1996. évi előfizetési díjat, amely ettől az évtől 300 forint, az alábbi számlára befizetni szíveskedjék*: OTP Csongrád Megyei Igazgatóság, Szeged, Módszertani Közlemények; 11735005-20003933. 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 köszönjük.

A MÓDSZERTANI KÖZLEMÉNYEK SZERKESZTŐSÉGE ÉS KIADÓHIVATALA

DOBCSÁNYI FERENC

Juhász Gyula Tanárképző Főiskola

Szeged

Elemzések, tanulmányok Batsányi Jánosról

Batsányi János a magyar felvilágosodás korának vitathatatlanul egyik legjelentősebb alakja. Benne tisztelhetjük első forradalmi költőnket is. Ugyancsak ő nyitja meg a „látó”, a prófétai szerepet vállaló költőink sorát is. Költészete, munkássága európai nyitottsággal, kitekintéssel párosul. Ars poetikai nézetei, de emberi alakja is tiszteletet parancsoló értéke irodalmi életünknek.

Mégis azt tapasztalhatjuk, hogy középiskolai irodalomtanításunk a teljesebb, az árnyaltabb s emberközelibb Batsányi-életmű bemutatásával mindmáig adós. Bizonyára ennek előmozdításában hitt és bizakodott a Batsányi Emlékbizottság meg a költőről elnevezett gimnázium és szakközépiskola, mikor dicséretes lokálpatriotizmusuktól vezérelve 1994 májusában műelemzéspályázatot hirdettek meg felnőttek és középiskolás diákok számára: Batsányi János halálának 150. évfordulója tiszteletére.

Hitükben, nemes szándékukban nem is kellett csalatkozniok, hisz felhívásukra közel száz pályamunka érkezett, melynek két harmadát – a kiváló felnőtt dolgozatok, tanulmányok mellett – középiskolások írták, de bátran állíthatjuk, hogy „nem középiskolás fokon.” Ezeknek a színvonalas elemzéseknek egy részéből állt össze az az izléses, minden hivalkodástól mentes, de tartalmában nagyon is értékes és rendkívül hasznos műelemzésekötet, mely 1995-ben, az évforduló évében jelent meg Kertész Károly könyvtárigazgatónak, a Batsányi Emlékbizottság elnökének ügyszeretetről tanúskodó igényes szerkesztésében. A költő szülővárosa, T a p o l c a ennél méltóbban nem is tisztelegtetett volna nagy költőfia halálának 150. évfordulója alkalmából!

A kötet *huszonegy* elemzése a következő Batsányi-versekre hagyatkozik: *Serkentő válasz Virág Benedekhez, A látó, Az európai hadakozásokra, Levél Szentjóni Szabó Lászlóhoz, Levél egy régi várból, Tűnődés, A rab és a madár, A magyar lantos, Biztatás, Der Kampf*. A leltárból nyomban kiviláglik, hogy ugyanazon Batsányi-vers elemzésére – mint *A rab és a madár, A magyar lantos, Tűnődés* stb. – többen is vállalkoztak. Viszont az is igaz, hogy maguk az elemzések – többségükben – a cím-versen kívül más Batsányi-versek elemzésére, megidézésére is kitérnek, illetve hivatkoznak. Így összehasonlíthatatlanul több Batsányi-versről esik szó a megjelent kötetben, mint amelyről maga a tartalomjegyzék tanúskodik.

Ha a szóban forgó versek keletkezésének időpontjait vesszük szemügyre, akkor azt láthatjuk, hogy az elemzett versek szinte átölelik Batsányi egész életpályáját. A műfaji változatosság mellett (episztola, elégia, politikai, bölcséleti költemény) arra is fölfigyelhetünk, hogy a pályázók a költői szándék, üzenet szempontjából is jelentős, meghatározó Batsányi-versek elemzésére vállalkoztak: a költő iránti szeretetteljes odafordulással és elmélyültséggel. A kötet egészében tehát egyértelműen alátámasztja a Kertész Károly írta utószó azon megállapítását, hogy a közreadott tanulmányok jó alapot teremthetnek „*egy alaposabb, korszerűbb és árnyaltabb Batsányi-kép*” iskolai kialakításához.

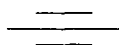
Mint ahogy az is igaz, hogy „*a versek megközelítésének sokfélesége*”, melyet e kötet nyújt, ugyancsak gazdagíthatja, színezheti műelemző gyakorlatunk eszköztárát, módszertanát. Hogy mi-

ért tartjuk hasznosnak ebben a tekintetben is a tapolcai kiadványt, szabad legyen a teljesség igénye nélkül néhány meggyőző érvet megemlítenünk.

- Önmagában is izgalmas az a tény, hogy ugyanazt a verset többen is elemzik. Így lehetőség adódik nemcsak a megközelítés különböző módjait tetten érni, hanem azt is, *ki mit* fedezett föl az elemezendő versekben, mit tartott lényegesnek, fontosnak bennük, ki-ki milyen asszociációk merültek föl a versélmény nyomán.
- Minden műalkotás gyermeke is korának, megértésükhöz ezért elengedhetetlen a kor megidézése. Ebben a vonatkozásban igazán frappáns, lényegyet megragadó, a költemények teljesebb megértését elősegítő kortörténetekkel szembesülhetünk.
- Ugyancsak nem mellőzhető a műmegértés szempontjából az alkotás körülményeinek (a mű születése, megjelenése, ihletforrása stb.) tisztázása sem. Fontos, sokat mondó, izgalmas műhátér-történeteket olvashatunk e kötet elemzéseiben. Ennek legekleltársabb példája a *Der Kampf*-tanulmány.
- A közreadott elemzések erőssége az a motívumkeresés is, amely szűkebb-tágabb irodalomtörténeti összefüggésrendszerben próbálja összehasonlítóval, egybevetéssel vizsgálni elemzendő tárgyát. A költői mű utóhatásának egyik legmeggyőzőbb módszere ez, mellyel ugyancsak szép számban éltek a szerzők.
- De nem feledkeznek meg az elemzések a műalkotás nyelvi anyagának, a tartalmat hordozó, azt erősítő formai elemeknek a vizsgálatáról sem.
- Az élmény erejével hat a kötet olvasójára az az őszinte lelkesültség, az a belülről, a lélek mélyéről fakadó irodalomszeretet is, amely átsüt az elemzések sorain. Legbeszédesebb példa erre a *Biztatás - A magyar lantos szerzőjének szuggesztív, magával ragadó dolgozata*.

Úgy gondolom, hogy a fősorakoztatott érvek bőven elegendők ahhoz, hogy meggyőzzék a kívülállót is e kötet hasznos, műelemző gyakorlatunkat, irodalomszemléletünket gazdagító értékeiről. Most már csak rajtunk, irodalomtanárokon múlik, hogy élünk-e ezzel a felkínált lehetőséggel! Ebben még a kötet ára sem akadályoztathat meg bennünket, mert a 220 lapnyi kiadványt szinte hihetetlen áron (280,- Ft) ajánlja fel a kiadó, nyilván annak a szolgálatába, hogy a régóta indokolt gazdagabb-árnyaltabb Batsányi-kép az iskolai gyakorlatban végre valóra is válhasson.

Kiadja a Tapolcai Városi Könyvtár és a Batsányi Emlékbizottság, Tapolca, 1995.



DR. DOMONKOS JÁNOS
Fővárosi Iskolászatórium
Budapest

A kolozsvári Farkas utcai templom címerei

A különösen szép kiállítású kötet ennek az erdélyi templomnak egyedülálló kincsét mutatja be, az évszázadok során összegyűlt halotti címereket - az egykori kolozsvári nyomdászat és ötvösművészet fontos emlékeit -, melyek a 17. században készült hátságpadok támláit s a falakat ékesítik.

A címerek pontos leírását, művészi fotóit *Entz Géza* és *Kovács András* nemesveretű tanulmányai vezetik be. Minden címerről közlik a következő adatokat: sorszám, név, nemesi előnév és cím, a születés és halál éve, a szülők neve, a jegyzékben szereplő közeli rokonok, valamint az életpálya legfontosabb, kideríthető állomásai. A betűvel jelezték a címerábrázoláshoz kapcsolódó

technikai megjegyzéseket. A B pont a címer magyar nyelvű szövegét foglalja magában. Az esetleges felirattani, címertani, művészettörténeti megjegyzéseket és a könyvészeti adatokat pedig a C pontban írták le.

A templom a középkor végi erdélyi építészet kimagasló remeke. Tanúja Kolozsvár és Erdély dicsőségének és sok megpróbáltatásának. Külön figyelmet érdemel főkapujának bélelete és hálóboltozatos mennyezete. A templom előtt áll a két Kolozsvári testvér, Márton és György szobrászművészek Szent György –eredetileg 1373-ban készült– lovas szobrának másolata. (Az eredeti a prágai várban látható.) A szentélyben van az Apafiak fejedelmi sírja. A síremléket Kós Károly készítette.

Kolozsvár egyik legnevezetesebb műemlékének keletkezése utolsó bizonyágtétele Mátyás király szülővárosa iránt érzett szeretetének. Ugyanis Szabó Ambrus bíró és a kolozsvári városi tanács 1486-i oklevelükben elhatározták, hogy Mátyás király és Báthory István vajda akarata szerint a Farkas utcában a kisebb ferences testvérek részére területet adományoznak egy kolostor építéséhez. A következő év szeptemberében Mátyás Bécsújhelyről ezt írta a városi tanácsnak: *„Mivel Mi abban a városunkban az általatok kijelölt helyen az obszerváns ferences rend kisebb testvérei részére kolostor építtetését határoztuk el, ezért akarjuk és ezen írásunkkal a legszigorúbban megparancsoljuk és meghagyjuk hűségeteknek, hogy a fenn megírt helyen a testvéreknek engedjék meg minden nehézség és akadályozás nélkül ennek a kolostornak felépítését. Magatok közül pedig válasszatok két jóakarátú és alkalmas férfit, akik ugyanazon testvéreknek az ő kérésük szerint minden szükségükben védelmükre és segítségükre legyenek.”* A király szavai bizonyítják, hogy a kolostor építését szívügyének tekintette. Nagyszabású országos, sőt birodalmi munkái közt, alattomos betegségében sem feledkezett meg e kedves tervéről, s alig névvel hónappal halála előtt – 1490. jan. 18-án kelt – Tharcsay Márton erdélyi sókamara ispánnak küldött utasításában intézkedett, hogy a már megindított építkezések zavartalanul és szakszerűen folytatódjanak János testvér műszaki és művészi vezetése alatt. Így aztán a középkori Magyarországon 1448-ban rendtartománnyá alakult Ferenc-rendiek erdélyi építészetének legnagyobb és legszebb példája a kolozsvári Farkas utcai egyház.

A király bőkezűségéből felépített templom és kolostor elkészülte után mások jelentős ajándékát is élvezte. Várady Ferenc erdélyi püspök az 1524-i végrendeletében 100 forintnyi összeget hagyományozott. Három évtizeden belül – még a reformáció előtt – a belső felszerelés is elkészült az egyházban és a zárdában egyaránt. A ferencesek azonban nem sokáig élhettek zavartalanul Kolozsváron. 1545-ben a városban gyökeret vert a protestantizmus. 1556-ban mindkét kolduló rendnek – a ferenceseknek és a domonkosoknak – ki kellett vonulnia Kolozsvár falai közül. A szentképeket elégették, s a templom a kolostorral két és fél évtizedre pusztán maradt.

Később az elhagyott épületek új pártfogója Báthory István lengyel király lett, aki fivérével, Kristóf erdélyi fejedelemmel egyetértésben elhatározta a jezsuiták Erdélybe telepítését. A ferencesek kolostorát és templomát szemelték ki a jezsuita főiskola céljaira. A jezsuiták Lengyelországból érkeztek Erdélybe. 1580-ban Kristóf fejedelem kancellárját egy olasz építésszel küldte a helyreállításához. Iskolahelyként a ferences apácák zárdáját választották, mely a mai református paplak helyén állott. 1581-ben már használták az iskolát, és lakták a kolostort. A rend nem sokáig örülhetett sikerének. Báthory István halála után az erdélyi rendek nem túrték meg a jezsuitákat. 1605-ben végleg el kellett hagyniok Erdélyt.

Mátyás király, II. Ulászló és Báthory István örökségét mégsem tagadták meg az erdélyi fejedelmek. Bethlen Gábor és I. Rákóczi György közbelépése nemcsak megakadályozta a templom pusztulását, hanem életében új korszakot nyitott. Az 1622-i országgyűlés kimondta a kolozsvári református akadémia felállítását. A templom mindenestül a kolozsvári reformátusok birtokába jutott. I. Rákóczi Györgyöt (1593-1648) mint Felső-Magyarország leggazdagabb protestáns főurát hívta meg fejedelemnek az erdélyi Habsburg-ellenes párt 1630-ban. A fejedelem nem csupán az épületet hozatta helyre, hanem a templomot oly berendezéssel gyarapította, mely az egész kora-

beli erdélyi művészet díszére válik. Bőkezű támogatása hozta létre az igen szép szószéket, a 16 háttér és 15 egyszerű falfaragott padokat, melyek máig az egyház igazi büszkeségei. Az épület a fejedelem gondoskodásával tudatosan eredeti formájával épült újjá, és értékesen felszerelve fogadta magába Kolozsvár református gyülekezetét. Az egyház létét évszázadokra megalapozta.

A Farkas utcai templom beletartozik a megfelelő európai fejlődésbe. A ferencesek és domonkosok magyar és erdélyi templomainak kivitelezése – pl. a népi gótika alakításában – meg-egyezik Ausztria, Dél- és Nyugat-Európa hasonló katolikus szerzetesrendi művészetével. Meg-alapítása Kolozsvár legnagyobb szülöttének, Mátyás királynak köszönhető. Az épület az európai és helyi művészet gazdag tápláló talajából nőtt ki. Sok csapás érte. A pusztulástól Erdély 16-17. századi fejedelmei (Báthory István, Báthory Gábor, I. Rákóczi György) mentették meg. A temp-lom a jezsuiták betelepülésétől egybeforrott a kolozsvári főiskolai oktatással, melynek rövid kato-likus esztendeit követően évszázados református korszaka jött el. A régi Erdély egész sor kiváló-ságának adott örök nyughelyet. Így kapcsolódott a város és Erdély életébe. Eredeti szépsége, szerkezete, patinás egyszerűsége máig megmaradt a hársfasoros, csendes Farkas utcában.

Az erdélyi reformátusok első templomának címerai mind a korabeli temetkezési szokások-hoz kapcsolódó magyar emlékek. A templomban lévő halotti vagy ravatali címerekből 11 darab való a 17. század második feléből, 4 a következő félszázadból, 30 a 18. sz. második feléből, 31 dokumentálja a szokás fennmaradását a 19. sz. első felében, 25 keletkezett a szabadságharc utáni félszázadban, s tizenöt-nél több a jelen század első felében. Ezek az alkotások – főként a korai példányok – a magyar ötvösművészet és festészettörténetnek jelentős, hézagpótló illusztrációi. A magyarországi múlt esztétikai értékeket megtestesítő, történelmi, családtörténeti, címertani for-rásként is felhasználható emlékei, melyek jelentős élményt és tanulságot nyújtanak a téma kutatói-nak és a művelt látogatóknak is.

A halotti címerek felirata a 18. századvégig mind latin nyelvű. Magyar felirat – talán nem véletlenül – elsőként nőknél található: 1789-ben Toldalagi Zsuzsanna, majd Daniel Kata címerén 1795-ben.

A kötet nívós jegyzetanyagai elégséges, jól áttekinthető szövegmagyarázattal szolgálnak. A közérthetően, olvasmányos stílusban fogalmazott könyv jól felhasználható az oktatásban, de a té-ma iránt érdeklődő olvasóknak is ajánlható. A könyv igényes kivitelű kiadói munka. Megjelente-tése napjainkban jelentős, dicséretre méltó vállalkozás. A mű beszerzése iskolai és közművelődési könyvtárakban egyaránt indokolt.

Balassi Könyvkiadó, Budapest – Polis Könyvkiadó, Kolozsvár, 1995. Ára: 600,- Ft.

DR. OLÁH JÁNOS

Juhász Gyula Tanárképző Főiskola

Szeged

Kelemen Elemér: Ezeréves a magyar iskola

LAPOK A NEVELÉSTÖRTÉNETBŐL

Az iskola a magyar történelem legnehezebb korszakaiban is megtartó erő, nemzeti fenma-radásunk egyik legfontosabb intézménye volt. Záloga s egyben bizonyítéka is a mindenkori ma-gyar társadalom életképességének – olykor a túlélés képességének –, a gyermekekért, a jövőért érzett felelősségnek. A magyar iskolának fontos szerepe volt a mindenkori „modernizálásban”. Iskoláink folyamatos párbeszédet jelentettek az egyetemes kultúrával: eszmék és módszerek, taní-

tók és tanítványok cseréjét kezdeményezték. Oktatási intézményeink eleven kapcsolatot biztosítottak a Kárpát-medence egymásra utalt népei között, nemcsak a magyarság, hanem más népek nemzeti kultúrájának épülését is ösztönözve és segítve.

Kelemen Elemér, az újságot olvasó, rádiót hallgató közönség által országosan és határokon túl is ismert szakember, a fentiek alapján foglalta össze szép formátumú kötetében a hamarosan ezeréves magyar iskola, iskolarendszer jelentőségét.

Könyve öt fejezetből áll. Az első fejezet az oktatáspolitikai-történeti jellegű írásokat tartalmazza. A szerző a hazai oktatási törvénykezés történetéről, az állam, az egyház és az iskola kérdésköréről, az iskola nemzeti jellegének változásairól, útkeresésekről és úttévesztésekről értekezik. Érdekesen mutatja be például, hogy a régi formulák, törvények hány rendszert szolgálhatnak ki. A közoktatásügyi igazgatásról szóló 1935. évi törvény következtében a tankerületi főigazgatóságok dekoncentrált (és nem decentralizált) hivatalok lettek. Ezen nem változtatott a törvény 1941-es módosítása sem. A Hóman-féle reform követhető mintákat hagyott hátra a későbbi korszakokra, paradox módon segítette a magyar oktatásügy autoriter jellegű, kizárólagos politikai érdekeket szolgáló, szovjet típusú átalakítását is.

A második fejezet problémátörténeti vázlatok gyűjteménye. Témái: a kisiskolák a magyar oktatás történetében, a magyar tanítóképzés története, az iskolaszék, nevelésügyi kongresszusaink, valamint adalékok a magyar pedagógusmozgalmak történetéből.

A harmadik fejezet a közelmúlt hazai neveléstörténeti eseményeire reflektáló cikkek együttese: évfordulókról, tanácskozásokról, kiállításokról, könyvekről szól. Megemlékezik például arról is, hogy a SZAB 1991 szeptemberében elsőként adott otthont neveléstörténeti tájkonferencia megrendezésére, ahol más régiók képviselői is felléphettek előadással.

A kötet terjedelme lehetővé tette, hogy bővüljön a kör. A negyedik fejezetben Kelemen Elemér arcképvázlatokat tesz közzé a neveléstörténet néhány jelentős személyiségéről. Az ötödik fejezet a szerzőnek a Magyar Rádióban elhangzott iskolatörténeti jegyzeteit tartalmazza. A fejezetből kiemelendő az iskolatörténet forrásait bemutató rész, melyet minden szakember haszonnal lapozgathat. Kelemen Elemér olyan nélkülözhetetlen munkákat ajánl, mint: Mészáros István: „Magyar iskolatörténeti kronológia”; „Az iskolaügy története Magyarországon 996–1777. között”; „Középszintű iskoláink kronológiája és topográfiája 996–1948.”, vagy a Horváth Márton szerkesztette „A magyar nevelés története” c. munka két kötetét, de felsorolja a legjelentősebb bibliográfiái munkákat is. Külön felhívja a figyelmet az iskolai értesítőkre, melyek tanári és tanulói névsorokat, statisztikai és egyéb adatokat tartalmaznak, és hűen tükrözik egy-egy tanév fontosabb eseményeit, az adott kort, forrásértékük miatt nélkülözhetetlenek az iskolatörténet-kutatók számára.

Kelemen Elemér munkájának előszavában megállapította: „A műfajt illetően előre kell bocsátanom, hogy nem tanulmányokról van szó, hanem egy-egy tanulmány 5-6 oldalnyi terjedelmű problémátörténeti vázlatáról vagy nagyobb lélegzetű munkák publicisztikai jellegű összefoglalásáról, továbbá neveléstörténeti tudósításokról, beszámolókról, egy hátrányos helyzetű, korlátozott közlési lehetőségű szakma mindennapi életének, eseményeinek, eredményeinek krónikájáról.”

Mindezek ellenére (vagy mindezekért is) Kelemen Elemér könyve szép tiszteletadás, főhajtás az ezeréves magyar iskola ismert és ismeretlen, neves és névtelen, egykori és mai munkásai előtt.

A kötetet egyaránt ajánljuk gyakorló pedagógusok, egyetemi és főiskolai hallgatók, neveléstörténettel foglalkozó kollégák figyelmébe.

Kiadja a Pedagógusok Szakszervezete Országos Irodája. Készült az ETO-Print Nyomdaipari Kft.-ben. Budapest, 1994. 159 p.

*

Dr. Bánki M. Csaba: Az agy évtizedében

Az Interpress Magazin (IPM) 1995. februári számában érdekes interjú jelent meg Elek László tollából Bánki M. Csaba neves pszichiáter-agykutatóval, mellékelve a híres tudós fényképét (107-111).

Elek László elmondja Bánki M. Csabáról (1947-), hogy Makón született. Jelenleg Nagykállóban él, az ottani elmegyógyintézetben dolgozik. Hét nyelven beszél. Amerikában jobban ismerik, mint itthon. Örök renitens. 14 évvel ezelőtti kinevezésekor az ország legfiatalabb osztályvezető főorvosa volt, ma is ugyanazt az osztályt vezeti. Nagydoktor, címzetes docens, az Akadémia Pszichiátriai Bizottságának titkára. Dolgozhatna Amerikában, de inkább itthon marad. Választhatna ismert és elfogadott tudományterületet, de a Magyarországon még kissé gyanús biológiai-pszichiátriát kutatja, ugyanis csak hazánkban több mint félmillió ember nem él teljes életet, mert valami „nem stimmel” az agyában.

Bánki M. Csaba munkássága is mutatja, hogy századunk a biológia százada is. Megtalálták az öröm, a szorongás, tehát a lelki jelenségek biokémiai alapjait. Megszületett egy új tudomány, a biológiai-pszichiátria.

A könyv témája: az emberi agy működése rendkívül aktuális ma, hiszen manapság már akkora az emberiség tudása, hogy ennek a pusztá számontartása és rendszerezése is külön tudomány nemzetközi intézetekkel és szakemberekkel. Elmondható, hogy mai teljes tudásunk fele tíz évesnél fiatalabb. Az új tudás először csak a szakirodalom kincse: eljuttatása az érdeklődő, olvasó emberek széles táborához további éveket igényel, hiszen az új eredmények „lefordítása” közérthető nyelvre maga sem egyszerű feladat. Erre vállalkozott e művel Bánki M. Csaba. A cím Silvio Conte, az azóta elhunyt massachusettsi képviselő javaslatára utal. Ő nyújtotta be az amerikai Kongresszushoz 174. számú határozati javaslatként az „Agy évtizede” fejlesztési programot, amelyet a Kongresszus 1989 nyarán nagy többséggel azonnal elfogadott, és amely Bush elnök aláírásával még ugyanabban az évben törvényerőre is emelkedett.

Pedagógusok számára külön érdekességet jelent a szerző „Emlékezés, tanulás-felelés, butulás” című fejezete, melynek mottója Kung-fu Ce-től származik (i.e. 500 körül):

„A tanulás nélküli erkölcsösség sötét korlátoltság;
a tanulás nélküli igazságosság kegyetlenség;
a tanulás nélküli egyenesség gorombaság;
a tanulás nélküli bátorság fejletlenség;
és a tanulás nélküli állhatatosság hóbortosság.”

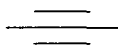
Az emberi agy 20-60 milliárd idegsejtből áll, elég nehéz pontosan összeszámolni. Ez tulajdonképpen iszonyatosan nagy szám, mégis: ha egy idegsejt egy információ-egységet tárolna, akkor ez az egész pár óra alatt „betelne” pusztán a szemünkben keletkező képek pontosra bontott rögzítésével. Pedig egyáltalán nemcsak látványokra kell emlékeznünk, hanem hangokra, érzésekre, hangulatokra stb. is. Ráadásul az idegsejtjeink többsége egyáltalán nem „üres”, hogy csak rögzítendő emlékekre várjon: már születéstől kezdve határozott feladata, funkciója van a test, a hormonok szabályozásában, tehát már eleve „foglalt”. Ezt az egészet más oldalról kell megközelíteni. Egy ilyen lehetséges modellt kínált a holográfia. A hologram a tárgy térbeli „tulajdonságait” rögzíti. A hologram egy-egy pontja a kép sok különböző pontjához tartozik egyszerre, és megfordítva: a kép mindegyik pontját sok különböző hologrampont alkotja egyidejűleg.

Külön gondot okoz, hogy információink, jeleink, benyomásaink egy része fontos jelzés, míg nagyobb részük eldobható. Minden idegsejt képes emlékezni. Néhány kutató ennél jóval többet is állít: azt, hogy minden idegsejt minden hatást megőriz, ami valaha is érte. Az emberi agy nem a videokamera vagy a mikrofon elvén rögzíti a benyomásokat. Az emberi memória sokkal

inkább az észlelt dolgok sajátosságait, viszonyait, hasonlóságait, összefüggéseit rögzíti, mint magukat a tárgyakat. Nem vagyunk képesek emlékelemeket egyesével, külön-külön felidézni, hanem mindig csak így együtt, összefüggéseikben. A tanulási folyamat sohasem elemenként, sorban, gépiesen történik, hanem úgy, hogy a tanultak összekapcsolódnak, egybeépülnek a bennük már meglévő emlékekkel. Sohasem a való tényeket tanuljuk és rögzítjük az emlékezetünkben, hanem azoknak egy bennünk kialakult egyéni, szubjektív képét. Nemcsak a „dolgokra” emlékezünk, hanem arra az érzésre is, amit a dologgal való találkozáskor átélünk. Nagyon érdekes, amit Bánki M. Csaba a tanulás és felejtés problémájáról ír. A nagyon intenzív tanulás során minden következő anyag gyakorlatilag „kitörli” az előzőt, még mielőtt az igazán rögzülhetett, az emlékezés többi részével összekapcsolódhatott volna.

A szerző a sokakat izgató kérdésekben vállalkozik arra, hogy a hitelesség és a közérthetőség közötti szűk, sokszor kanyargós, de járható ösvényen végigvezesse az olvasóit. Biztosak vagyunk abban, hogy sok pedagógus is vállalkozni fog erre az útra. A könyv igazi sikernek számít.

Kiadja a Texoft Nyomdaipari Számítástechnikai Kft. Biográf Kiadója. Kossuth Nyomda Rt., Budapest, 1994.



NANSZÁKNÉ DR. CSERFALVI ILONA
Kölcsey Ferenc Református Tanítóképző Főiskola
Debrecen

„Család-, gyermek- és ifjúságvédelem”

Az egyre nyilvánvalóbb szociális feszültségek iskolai következményei, a tanulmányi lemaradás, lemorzsolódás, a deviáns viselkedés stb. - a pedagógustól alapos szaktudást, higgadt, tudatos nevelői magatartást igényel.

Szükség van biztos elméleti felkészültségre, melynek forrásai a jelenkor és távolabbi múlt írásai lehetnek. E szemlélet jegyében szerkesztett szöveggyűjtemény az iskolai feladatokra koncentrálva adja elsősorban a hazai szerzők e témakörben írt munkáinak sajátos pedagógiai szempontú válogatását, a család-iskola-deviancia összefüggésében.

Az utóbbi évtizedek társadalmi, gazdasági változásai a család működésében és funkciójában is mélyreható változásokat hoztak. E problémákra választ kereső szakirodalomból az alapkérdésben túlmutató, egymással polarizáló vélemények kerültek a kötetbe, a család értékei, működése és struktúrája vonatkozásában, valamint a hazai gyakorlatban viszonylag újszerűnek számító családterápiás szemlélet néhány mozzanatát is fölfedezhetjük benne.

A statisztikai adatok szerint egyre több a veszélyeztetett gyerek. Az iskolában gondot jelent a gyenge képességű, problémás magatartású gyerekek felismerése, gondozása, differenciált fejlesztése. A válogatás ennek szellemében egyrészt az iskolai beilleszkedési problémák, tünetek értelmezését kiemelt tanulmányrészletekkel adja, másrészt az iskolai gyermekvédelem megelőző és gondozó feladataira és a pedagógusok gyermekvédelmi szemléletére hívja fel a figyelmet.

A deviáns viselkedés kialakulásának okai a szocializációs folyamat sérülésében keresendők. Az idevonatkozó gazdag szakirodalomból olyan tanulmányok kerültek be a kötetbe, amelyek többnyire pedagógiai szemlélettel, tájékoztató jelleggel közelítik meg a deviáns viselkedés kiala-

kulását. Ezt az igen gazdag szakirodalmat tanár- és tanítójelölteknek, illetve gyakorló pedagógusoknak egyaránt ajánljuk.

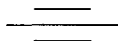
A kötet szerkesztője *Vidáné dr. Nagy Emese*, a KFRTKF Neveléstudományi Tanszékének docense.

*

Alkotó ember – alkotó közösség

A Napról napra 4. kötetét tarthatja kezében az olvasó „*Két évtized egy óvoda életében*” címmel. A kötet *Zeke Lászlóné* vallomása életmódjáról és a debreceni Sinai Úti Óvoda munkájáról. Olyan írásmű ez, amelyben a vezető, a munkatárs, az ember, a pedagógus foglalja össze egy pedagógiai műhely, egy alkotó közösség fejlődését, történéseit és eredményeit. Leírja azt a pedagógiai folyamatot, bemutatja azokat a módszereket, elveket és eljárásokat, amelyek formálták az alkotó embereket, az alkotó közösséget és az óvodás gyermekeket. Kirajzolódnak azok a tevékenységek, amelyek dominánsan érvényesülnek a nevelőmunkában, s ezek elsősorban a népi hagyományokra épülnek. Meggyőződhetünk pedagógiai vizsgálataik eredményességeiről, a szakmai munkaközösségek elképzeléseiről, az óvoda széles körű kapcsolatteremtéséről, segítők önzetlen munkájáról, s arról az igényességről, amely pályázatok sorát indította el. Méltán kapott ez az óvoda oly sok rangos elismerést.

Jó szívvel ajánlhatjuk tehát a könyvet azoknak az óvodáknak és munkatársaiknak, akik innovációs munkájukhoz szeretnék felhasználni az ismertetett metodikákat, akik szeretnék végiggondolni, elemezni tevékenységüket, és akik pedagógiai rendszert kívánnak kiépíteni. Színes és gazdag tartalom, gyermekközpontú pedagógia – ez az, ami jellemzi a kötetet. A töretlen lelkesedés, a jövőre utaló elképzelések sora a garancia a távlatok megvalósításának. Kívánjuk, hogy ez a lendület, amely a *Napról napra* kötet megjelenését segítette, érvényesüljön a sorozat további ki-munkálásában is.



DR. HAJZER LAJOS
JPTE Szláv Filológiai Tanszék
Pécs

Svatopluk Pastyřík – Mieczyslaw Balowski: Cseh – lengyel anyagok egy szláv filológiai szemináriumhoz

- ČESKO - POLSKÉ MATERIALY PRO SEMINÁŘ SLOVANSKÉ FILOLOGIE -

A „kis nyelvek” iránt érdeklődők (tanárok, diákok, nagyközönség) számára különösen jelentősek azok az alkalmak, amelyek a nyári szünidők értékes heteit töltik ki az idegennyelv-tanulás idehaza szinte pótolhatatlan lehetőségeivel.

A nyugati szláv nyelvek közül a cseh már korábban megtalálta azt a megfelelő formát, melyet a Károly Egyetem (Prága) a Szláv Stúdiumok Nyári Iskolájának (LŠSS) nevez, és évente megrendezésre kerül jeles előadók közreműködésével, nagy körültekintéssel összeállított „országismereti kirándulások” beiktatásával. Az 1348-ban alapított prágai egyetem nyári iskolájának hallgatósága sokfelől, még a távoli Japánból is verbuválódik.

Hasonló próbálkozással – Brünn mellett – az utóbbi időben a kelet-csehországi Hradec Královében találkozhattunk az ottani tanárképző főiskola cseh nyelvi és irodalmi tanszéke néhány oktatójának kezdeményezésére.

A jól tervezettségre jellemző, hogy a szeminárium résztvevőit előre összeállított konkrét tananyaggal várják, amely Svatopluk Pastyřík és Mieczyslaw Balowski munkája, és a Gaudeamus Kiadó (Hradec Králové) gondozásában jelent meg.

Az összeállítók 2 nyugati szláv nyelv (cseh, lengyel) tanulmányozását állítják a nyári foglalkozások középpontjába, s ezt tükrözi a kiadványuk, mely tematikailag is igen érdekes és változatos, akár olvasmányként is.

Megismerteti a szeminárium hallgatóságát a két nyelv „rövid” nyelvi rendszerével (fonetika, morfológia), jól áttekinthető, összefoglaló táblázatok segítségével (9-36. lap).

A *Párhuzamos szövegek* című fejezet már kultúrtörténeti érdekességekkel ismerteti meg az olvasót: a miatyánkkal két nyelven (cseh, lengyel); recepttel; beszélt nyelvi dialógussal stb.

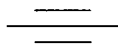
A könyvecske harmadik fejezete egy igen alapos *tematikai szótár* (lengyel–cseh) a közlekedés, az iskolai élet, a turisztika és az udvariasság területéről (36-66. lap).

Az *önálló cseh és lengyel szövegek* című fejezet az irodalmi alkotásokból ad ízelítőt az olvasónak (és a tanulóknak), de a két nép himnuszáról is, s ez ugyancsak helyeselhető.

A cseh szövegek szerzői között találunk klasszikusokat is (Božena Němcová, Alois Jirásek, Karel Čapek ...) és nálunk kevésbé ismert írókat. Ugyanez elmondható a lengyel anyagról is, ahol Adam Miczkiewicz egy verse és Henryk Sienkiewicz egy regényrészlete képviseli a 19. századi klasszikus lengyel irodalmat elsősorban.

A könyvecskéket egy cseh és egy lengyel városról (Hradec Králové; Opole) szóló *turisztikai információk* zárják, amelyek igen értékesek és érdekesek, hiszen kevesen tudják, hogy Hradec Králové már az 1225-ös év előtt szabad királyi város volt Kelet-Csehországban.

A két nyelvű szövegeket tartalmazó könyv azok számára is hasznos olvasmány lehet, akik idehaza tanulmányozzák a cseh vagy a lengyel nyelvet és kultúrát.



NAGY FERENCNÉ

Bessenyei György Tanárképző Főiskola
Nyíregyháza

Egy már használatos módszertani sorozatról

Tanszékünkön, a Technika Tanszéken 1984-től folytatunk kutatómunkát a megtanítási rendszerekkel kapcsolatban. Munkánk indukciója, hogy a gyakorló pedagógusok „recepteket” vártak, kértek tőlünk.

„A megtanítási stratégia nem pusztán elhatározás kérdése. Gondosan ki kell dolgozni a szükséges eszközöket, azokat elő kell állítani, és alaposan be kell gyakorolni az ilyen tevékenység végzését, módszereit. Pedagógusnak, tanulóknak egyaránt”. (Nagy József, 1984.) Mi ezeket a rendszereszközöket kidolgoztuk, szakvezetőink és a gyakorlóiskola tanulói begyakorolták azok használatát, így módunk volt a működtetés folyamán tapasztalatokat szerezni.

Az elterjesztéssel kapcsolatban – a felmerült, itt nem részletezett nehézségek okán – úgy gondoltuk, hogy a NAT törvényerőre emeléséig az elterjesztést nem szorgalmazzuk. Annak érdekében, hogy eredményeink a stratégia publikálása nélkül is hasznosuljanak, született az a módszertani sorozat, melynek füzetei a megtanítási rendszerbe szervezés nélkül is jól használhatók. A sorozat létreho-

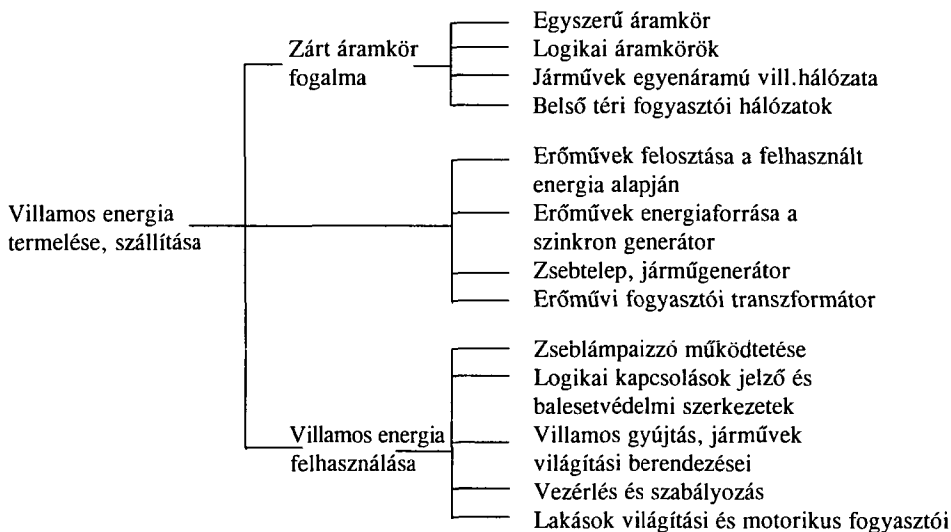
zását ennek jegyében kezdtük. Eredeti gondolatainkban a tananyag villamos és gépészeti témának feladatait, illetve az ezen témákhoz kapcsolt diagnosztikai rendszerezők kiadását terveztük.

Munkánkat a Pataki-féle rendszerező elv alapján, a felhalmozott ismeretekkel kibővítve kezdtük. Mint tudjuk, az 1978-as tanterv művelődési anyagára jellemző, hogy az elektromos és gépészeti ismeretek (mint ahogy ezt Pataki közli) az 5-8. osztályos tananyagban „tölcsérszerűen” helyezkednek el. A tölcsérszerű elhelyezkedés – ún. longitudinális tantervi szerkezet – azt jelenti, hogy az ismeretek egyre bővülő módon egymásra épülnek.

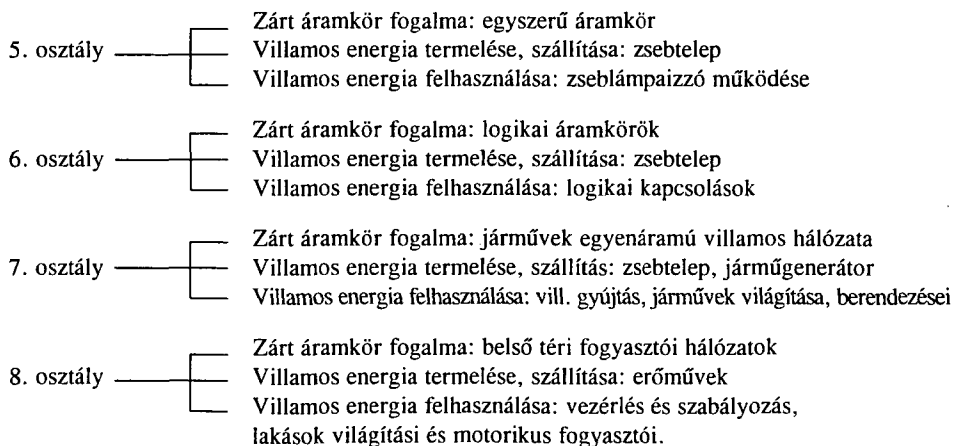
A sorozat a villamosság témával kezdődik, első két tagja ezen témakörök feldolgozásával kapcsolatos ismereteket közli. Az *első füzet* az 5-6-7. osztály, a *második* a 8. osztály ilyen témáit tartalmazza.

A feldolgozás menete a következő: közöljük a témafelosztást az 5-8. osztály viszonylatában, valamint osztályonként is. Ezt a felosztást struktúraábrákban ábrázoljuk. Íme:

1. A VILAMOSSÁG TANANYAGÁNAK STRUKTÚRAÁBRÁJA: 5-8. OSZTÁLY



2. OSZTÁLYONKÉNTI STRUKTÚRAÁBRA



A témafelosztás után megadjuk témánként a pontos célleírást, az operatív tevékenységek sorát, és készítettünk témánként tematikus haladási tervet is.

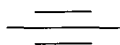
A munka fő része a téma megtanításával kapcsolatos módszertani ajánlásokat foglalja magában, melyben tanszékünkön előállított, és a technika tantárgy tanításában részben teljesen új rendszereszközök megszerkesztésének és használatának lehetőségét közöljük. A villamos témakörök módszertani útmutatóinak (1-2. füzet) kipróbálása és részbeni elterjesztése után a gépészeti ismereteket szándékozunk hasonló módon feldolgozni.

Mivel kísérleti tapasztalataink igen kedvezőek voltak, az elektromos témák esetében túllépünk a módszertani sorozaton, és a témákat a kutatási rendszerbe foglalt megtanítási stratégiának megfelelően is feldolgoztuk. Ennek kapcsán úgy láttuk, hogy a stratégiának megfelelően a megtanítási rendszerben való gondolkodás nem idegen, és megfelelő időráfordítással meg is valósítható, ezért a sorozat 3. *füzetében* a megtanítási rendszerekkel foglalkozunk. Leírjuk a megtanítási rendszer lényegét – Nagy József professzor megállapításai alapján – és két villamos téma segítségével bizonyítjuk ennek hatékonyságát.

A megtanítási rendszerben végzett ismeret-feldolgozás, tanulás állandó visszacsatolást igényel. Az ilyen irányú rendszereszközök megszerkesztésétől megkímélve a gyakorló pedagógusokat előállítottuk a diagnosztikai visszacsatolás rendszereszközeit. Amennyiben tehát valaki a megtanítási stratégiát akarja alkalmazni, a 4. *füzetben* a diagnosztikai visszacsatolás lehetőségeiből válogathat.

Jelenleg tehát a sorozat négy része áll az érdeklődők rendelkezésére. A sorozat szerkesztője dr. Bágyi Péter, az előállítás és kipróbálás dr. Gajdos László szakmetodikus vezetésével Benkei Zoltán, Nagy Ferencné és Nagy László munkája.

A füzetek beszerezhetők a Bessenyei György Tanárképző Főiskola jegyzetellátó boltjában.



MENTÁLHIGIÉNÉS PROGRAMIRODA
Budapest

Hogyan lesz a gyerek?

Magyarországon az otthoni és a közösségi nevelésben egyaránt zavar övezi ezt a kérdést. Talán azért, mert mi felnőttek, nevelők – szülők és pedagógusok egyaránt – magunk is zavarban vagyunk saját szexualitásunkkal. Szakítsuk meg ezt a hibás láncot, ha másképp nem megy, hát vegyünk igénybe segítséget.

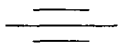
Elhangzik a kérdés: Hogyan lesz a gyerek? Nagy pillanat. A gyerek – a mi gyerekünk, vagy akit ránk bízunk – élénk áll a kérdéssel. Bízunk bennünk, nekünk teszi fel ezt a számára létfontosságú kérdést. Mert világos, hogy nem csak úgy általában érdeklí a dolog – azt akarja tudni, hogyan lett. Ő. És az egészet akarja tudni, nem csak annyit, hogy „a papa és a mama szerették egymást, és aztán kilenc hónap múlva megszületett.” A részleteket persze már biztosan alaposan megvitatták egymás között az óvodában vagy az iskolában, de az is biztos, hogy a fejében képtelennél képtelenebb elképzelések kavarnak. És most rajtunk a sor. Jó lenne nem dadogni, fülleg vörösödni, ügyeskedni, hanem egyszerűen az igazat mondani. Jó lenne, ha nem hagynánk ki semmit, ha elmondanánk a tényeket, – de jó lenne, ha nemcsak a tényeket mondanánk el. Ha szeretettel tudnánk beszélni, úgy, hogy a biológiai tudnivalók mellett azt is megértse, milyen jó dologból lett Ő.

Rengeteg szexuális felvilágosító könyv jelenik meg gyerekek számára szerte a világon, nálunk is kiadtak már jó párat, érzelmeseket, mint a szerelmi levelezők, és szigorúan tárgyyszerűe-

ket, mint a biológia tankönyvek. Most itt van megint egy a *Hogyan lesz a gyerek?* (alcíme: *Az élet dolgairól, mellébeszélés nélkül, és jó sok rajzzal*), szerzője három amerikai, *Peter Mayle, Arthur Robbins* és *Paul Walter*. Az amerikai könyvpiacra többszázszáz példányszámban fogyott el. Nálunk most a *Magvető Kiadó* jelentette meg, úgy látszik prudériára oly hajlamos égtájunkon most érkezett el az ideje annak, hogy ezt az őszinteségében és szellemességében egyedülálló könyvet kiadják. Ha valakinek netán mégis gátlásai lennének a könyvesboltban azt kérdezni, „Hogyan lesz a gyerek?” megrendelheti közvetlenül a kiadótól (1051 Budapest, Vörösmarty tér 1.), és postán – olcsóbban, mint a boltban! – kapja meg.

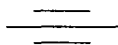
A mentálhigiénia egyik felismerése, hogy önmagára, egészségére csak az vigyáz, aki nem csak az egészséget tekinti értéknek – csak egészség legyen! – de önmagát is. Ahhoz, hogy minél több felnővekvő gyerek váljék ilyen önmagával harmonikus kapcsolatban élő, magabiztos és magabizó felnőtté, az is kell, hogy szeretettel és zavar nélkül gondoljon arra a pillanatra, amikor fogant, szeretettel és zavar nélkül a szüleire, akiknek az öleléséből született.

Ezért a Mentálhigiénés Programiroda (1021 Budapest, Nyéki út 10–12.), amely a problémák megelőzését, az igazán hatékony felvilágosítást tartja egyik legfontosabb feladatának a leendő olvasók – gyerekek és a gyerekeket felvilágosítani akaró szülők és pedagógusok – különös figyelmébe ajánlja ezt a kitűnő könyvet.



Helyesbítés: A Módszertani Közlemények 15. 35. évfolyam 5. számában *Gavallér Andrea*: „*Tanár – diák kapcsolat értékszempontú vizsgálata tanárjelöltek körében*” címmel megjelent írást I. és II. alfejezetének eredeti forrása: *Baracsi Ágnes*: „*Pedagógusjelöltek értékstruktúrájának vizsgálata különös tekintettel a nevelési értékek körére*” című doktori értekezés témavázlata. Sajnálatos módon a forrásműre való utalásom elmaradt, amelyet ezúton szeretnék pótolni.

Dr. Gavallér Andrea



Kiadja a Módszertani Közlemények Baráti Társasága
Felelős kiadó: Dr. Siposné dr. Kedves Éva
Kiadóhivatal: 6725 Szeged, Hattyas sor 10.
Szerkesztőség: 6725 Szeged, Hattyas sor 10. Telefon: 62/310-051
Évente 5 alkalommal jelenik meg. Évi előfizetési díja: 300 Ft.
A címlapot tervezte: Fischer Ernő
Megjelent: 4000 példányban.
CORRECT Kft. Szeged
Felelős vezető: Duba Tamás ügyvezető
ISSN: 1219-06-08.

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 megrendelés esetén pedig 50%-os árkedvezményt biztosítunk mindaddig, amíg a készlet tart.

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