



2007 JUN 11

34834  
ÁF336

TANÍTÓK  
ÉS  
TANÁROK  
SZÁMÁRA

# MÓDSZERTANI KÖZLEMÉNYEK

2007. 47. ÉVFOLYAM

# 3

A szerkesztőbizottság elnöke:

Dr. Szendrei János

Helyettes: Dr. Varga István

A szerkesztőbizottság tagjai:

Bácsi János (Szeged); Dr. Frick Mária (Baja); Sajtosné Csendes Gyöngyi (Kaposvár);  
Dr. Lakotár Katalin (Szombathely); Dr. Miklovicz Árpád (Nyíregyháza);  
Muholitsné Újvári Klára (Győr); Dr. Nagy Andor (Eger); Nanszákne dr. Cserfalvi Ilona (Debrecen);  
Dr. Mágoriné dr. Huhn Ágnes (Szeged); Dr. Wirth Lajos (Jászberény).

Főszerkesztő:

Rozgonyiné dr. Molnár Emma

Szerkesztők:

Dr. Békési Imréné

Dr. Galgóczi Anna

A lap az Oktatási Minisztérium, az Oktatásért Közalapítvány,  
a Nemzeti Kutatási és Technológiai Hivatal,  
a Kutatás-fejlesztési Pályázat és Kutatáshasznosítási Iroda és a  
Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Karának támogatásával jelent meg.

#### TARTALOM

Duró Zsuzsanna: A sakk hatása a képességek fejlődésére .....	97
Márkó Katalin: Projektek az általános iskolai idegennyelv-oktatásban .....	104
Dr. Hanák Zsuzsanna: Az iskolai nevelés megalapozottsága a nagy pszichológiai irányzatok tükrében .....	107

#### MŰHELY

Kónyáné Farkas Hedvig: Egy bevált kísérletről .....	110
Kelemenné Szabó Mária–Szabó Istvánné Nagy Magdolna: A hátrányos helyzetű tanulók felzárkóztatását segítő tevékenység .....	126
Dr. Szeri Istvánné: Mit tehetünk testi-lelki egészségünkért? .....	129

#### ÖRÖKSÉG

Dr. Kékes Szabó Mihály: Szociális szempontok Schneller István pedagógiájában .....	131
--	-----

#### SZEMLE

Fáyne dr. Dombi Alice: Egy csángó–magyar olvasókönyv margójára .....	136
Dr. Nagy Andor: Áldás vagy átok? .....	138
Nanszákne dr. Cserfalvi Ilona: A „Környezetvédelem és pedagógia” című konferenciáról .....	139
Konferenciák Békés megyében .....	142

## A sakk hatása a képességek fejlődésére

A sakk az ókor óta az emberiség egyik legnépszerűbb játéka, melynek bár szabályai átalakultak, két alapvető lételeme: a stratégia és a taktika változatlanul lázban tartja híveit, s mozgásban elméiket. Az érett középkortól a reneszánszon, a felvilágosodáson és az ipari forradalmon, majd a két világháború közötti időszakon át, a XX. század második felétől egészen napjainkig széltében-hosszában idézett, de részben kevésbé ismert tudományos, szépirodalmi és publicisztikai szövegek, képző- és iparművészeti alkotások rengetege képezi azt a szellemi környezetet, amely – ha olykor közvetve is – arra ösztönözhet a lélekbúvárokat, hogy tüzetesebben szemügyre vegyék a sakkot mint az ember szellemi és érzelmi tevékenységének tükrét és alakítóját, vagyis mint olyan dolgot, amely különössége ellenére sem annyira partikuláris, mint amilyennek látszik.

Ezt a jó száz esztendeje, nemegyszer neves tudósok és más szakemberek részéről megnyilvánuló érdeklődést nemcsak a 64 mezőn vívott küzdelem már-már közhelyként emlegetett észjáráscsiszoló és magatartáspallérozó hatásai magyarázzák. Az egész világon elterjedt és a posztmodern korban sem időszerűtlen ősi játékkal való igényesebb (távrolról sem hivatásos színvonalú) foglalkozás is eszményi példája lehet az önálló tervezésnek és végrehajtásnak, vagyis a szakmai és alkotói autonómiának, sőt szabadságnak. Míg a termelésben (beleértve a szellemi produkciót) és a tudományban anyagi, tárgyi, szervezeti és adminisztratív kötöttségek (az utóbbi időben az égtájunkon is mind hangsúlyosabbá váló piaci szempontok) szabnak határt egy-egy ötlet, találmány vagy program gyakorlati megvalósításának, addig a sakkozó ma is saját belátása szerint cselekedhet: fzlésére, szakmai sugallatára hallgatva állíthatja össze megnyitási műsorát, engedhet döntéseiben vérmérsékletének, s csupán arra kell ügyelnie, hogy az eredményt igazolja.

E megfigyeléseinkhez kapcsolódik az a munkahipotézisünk, hogy a sakk kivételesen tiszta modellje az időszerű nemzetközi kínálat és a történeti hagyomány – a dolgok természeténél fogva nemcsak lehetséges, hanem kötelező – ötvözésének, s mint ilyen, szintetizálásra tanít, sőt, kényszerít. Öröndetes módon napjainkban a tanulás, a kutatás és a művelődés számos területén láthatók már a sakk és az adott tárgyörök, illetve tevékenységek együttműködésének előnyei. Játék és tudomány frige alighanem legszámottevőbben a teljesítménymérésben és a képességfejlesztésben, továbbá a mesterséges intelligencia területén, azaz az informatikában gyümölcsözik, a sakk szellemi horizontot tágító hatása azonban nem merül ki ebben. A változatos és módfelett gazdag sakkirodalom, a megszámlálhatatlan mennyiségű sakk témájú festmény, grafika és szobor, valamint a művészettörténeti szempontból szintén értékes, de régészetiileg is jelentős sakkfigurák-sakktáblák nagy vonzerőt jelenthetnek azoknak, akikben tudatosodik, hogy mennyi felfedezniivaló és ismeretgyarapítási lehetőség rejlik a „királyi játék” históriájában, illetve kulturális érintkezési mezsgyéin.

Magával, a szellemi sporttal való foglalkozás individuális hasznáról kissé előreszaladva elmondhatjuk, hogy az elmélyültebb sakkozás folytonos keresésre kényszerít, sikereink és kudarcaink okainak szakadatlan vizsgálatára, vagyis szigorú önkritikára szoktat, de módszerrel kínál ahhoz is, hogy ismeretlen helyzetekben kevés számú ismert mótvum alapján is legyen esélyünk az eligazodásra. A sakk arra nevel, hogy egyszerre két fejjel – a sajátunkéval és az ellenfelével – gondolkodjunk, s próbáljuk kitalálni a másik fél terveit, ugyanakkor kiváló isko-

la ahhoz, hogy döntéseinkhez a szakirodalomból vagy saját gyakorlatunkból ismert cselekvési mintákat használjunk fel, s hogy megfelelően mérlegeljünk olyan egymással dinamikus kapcsolatban lévő tényezőket, mint amilyen a táblán az anyag, a tér és az idő, vagy amilyen a sakkban és az életben egyaránt a biztonság és a kockázat, taktikai és a stratégiai, azaz a rövid és a hosszú távú megoldások viszonya.

Jóllehet Magyarország több mint másfél évszázada a sakkozás nagyhatalmai közé tartozik, jócskán lemaradtunk a „királyi játék” ama járulékos hatásainak feltárásában, amelyek a sakk tudományos és kulturális, azaz egyetemes hasznát bizonyítják. Bár az oktatásügy és a munkaerőpiac élesedő kihívásai hasonlóképp a sakk e vetületeinek alaposabb vizsgálatára kellene szorítaniuk, mint azok a gyakorlati eredmények, amelyek az utóbbi évtizedekben a szellemi torna neveléslélektani és pedagógiai kiaknázásában születtek, pedagógiai pszichológiánk ebből a szempontból nehezen lendül mozgásba. Ez nem mond ellent annak, hogy az ország különböző részein hosszú évek óta tanárok és sakkoktatók tucatjai terjesztik szívós munkával a sakkot iskolában és iskolán kívül, s némelyikük már könyvbe is foglalta tapasztalatait.

A kognitív pszichológia erőteljes előretörése közepett, a tudásalapú társadalom küszöbén különösen nagy a tehetséggondozás és a képességfejlesztés hatékonyságának jelentősége, ezért társadalmi méretekben is hasznos lehet, ha egzakt módszerekkel tárjuk fel a sakkjátékban rejlő személyiségformáló lehetőségeket és a tanulságokat mindazok rendelkezésére bocsátjuk, akik az ifjú korosztályok javára hasznosíthatják.

### „Szenvedélyek végtelen forgataga” Binet úttörő tanulmányában

Bár a sakkjáték személyiségformáló hatása mellett évszázadokon át sok támogató érv hangzott el, az olykor bámulattá fokozódó elismerés attól kezdve párosul kézzel fogható szakmai érvekkel, amióta a lélektanban megindultak az adatgyűjtésen és a személyes megfigyelésen alapuló kutatások. Sakkal összefüggő témában az első ilyen, nagy feltűnést keltő vizsgálat *Alfred Binet* végezte, aki a Sorbonne kísérleti lélektani laboratóriumában – amelynek vezetésével később őt bízták meg – sakkozótak és fejszámolókat vont be az intelligenciakutatás körében folytatott emlékezetvizsgálataiba.

1894-ben Párizsban megjelent Nagy fejszámoló és sakkjátékosok lélektana (*Psychologie des grands calculateurs et joueurs d'échecs*, Hachette, Párizs, 1894.) című könyvében *Binet* beszámol róla, hogy több tucat – részint jeles – kortárs sakkozót faggatott ki kérdőív módszerrel, mert kíváncsi volt, hogy mi a titka a legelképesztőbbnek tartott sakkozói teljesítményhez, a vakszimultánhoz – vagyis több játszmának a tábla megtekintése nélkül történő egyidejű vezetéséhez – szükséges képességnek. A tudós utólag bevallja, hogy évekig nagy kortársa, *Hyppolite Taine* által leírt esetnek (egy meg nem nevezett amerikai sakkozó példája) adott hitelt, s ennek alapján úgy gondolta, hogy a szóban forgó szellemi bravúr alapja a vizuális memória. Három évi ilyen vélekedés után bizonytalanította el *Alphonse Götz* (*Goetz*), eredeti nevén *A. Geoffroy Dausay* – maga is sikeres vakjátékos – ama kijelentése, hogy a vizuális emlékezetnek semmi köze a vakjátékhoz. *Götz*, aki a *La Stratégie* című francia sakkújságba cikket is írt erről a témáról, azt állította ugyanis, hogy a tábla és a bábok látása nélkül sakkpartit játszó személy számításokat végez, más szavakkal a vakjáték kizárólag a lehetőségek latolgatásán és a változatok kiszámításán alapul, nem pedig a látószerv emberfeletti teljesítményén.

Mivel nehezen tudta elfogadni ezt a véleményt, *Binet* különböző erejű sakkozókat vont be vizsgálódásába, és lám, a megkérdezettek válasza merőben eltértek *Götz*éitől. Helyesebben oly módon egészítették ki elzászi születésű pályatársuk megállapítását, hogy az ő általa

említett tényezők – akárcsak olyankor, amikor látjuk a táblát – szükségesek a vakjátékhoz, de egy meghatározott célra irányulnak. Az ugyanis, aki vakon sakkozik, arra kényszerül, hogy valamennyi játszma változó állásait valamilyen formában fel tudja maga előtt idézni. A nézetek így támadó zürzavarában a pszichológus úgy kívánt világozságot teremteni, hogy összegyűjtötte mindazok megfigyeléseit, akik a tábla megtekintése nélkül jó színvonalon sakkoztak és akikkel kapcsolatot tudott teremteni. *Binet* ugyanazt a 14 kérdést tette fel felmérése résztvevőinek, de a beérkező válaszok több esetben ennél többről tudósítottak, minthogy beküldőiket a téma esszészzerű vallomásra ragadtatta.

*Binet*-t érdekelte, hogy milyen formák, színek, alakzatok jelennek meg a sakkozó lelki szemei előtt vakjáték közben, de kíváncsi volt az esetleges hangjelenségekre is, valamint olyan személyes vonatkozásokat is firtatott, hogy milyen a megkérdezett memóriája, jó matematikus-e, illetve jeleskedik-e fejszámolásban. Tudakolta továbbá a szavak, azaz a belső monológ szerepét az állások felidézésében és a keletkező problémák tudatosításában. Végül az is érdekelte a pszichológust, hogy ha egy vak ember megtanul sakkozni, s a tapintással megismert bábuk alakjából és helyzetükből von le hasonló következtetéseket, mint a táblát éppen mellőző, de ép szemű sakkozó, akkor az érintés képzeltetbeli élményének a látó sakkozó számára is van-e jelentősége a vakjátékban. A tudós Angliából, Németországból és Spanyolországból, sőt Kubából is kapott válaszokat, erős amatőrök mellett néhány világnagyság szellemi tornász is nyilatkozott neki, a legismertebb párizsi bábutologatók pedig arra is vállalkoztak, hogy a Sorbonne pszichológiai laboratóriumában néhány kísérletben vegyenek részt.

A sakkozók emlékezetével kapcsolatos vizsgálatairól készített összefoglalásában *Binet* leszögezi, hogy a játékosok szerint a vaksakkozás legfontosabb összetevői az elméleti és a gyakorlati felkészültségen kívül a memória és a képzelőerő. Az utóbbi tényező ebben az összefüggésben úgy jut szerephez, mint ahogyan a pszichológiában a vizualizáció szakkifejezést használják, vagyis mint megjelenítés, egy bizonyos ismeret látvánnyá alakítása. Minden átlagos ember bír több-kevesebb vizuális memóriával és képzelőerővel, de korántsem mindegyikükben van meg az a képesség, hogy ezeknek az adottságoknak a segítségével a saktáblán álló számos figura megannyi viszonylatát pontosan felismerje és észben tartsa. *Binet* rávilágít a vizuális képzelőerő ama, vizsgálatai során feltáruló jellegzetességére, hogy e képesség túlnyomórészt absztrakt, vagyis a megjelenítendő tárgynak csak azokat a tulajdonságait veszi figyelembe, amelyekre az adott játékhelyzetekben szükség van. E felismerést igazolják azok a válaszok, amelyeket *dr. Siegbert Tarrasch* adott a *Binet*-féle kérdőívre.

A XIX. és XX. század mezsgyéjének egyik legkimagaslóbb sakk mestere, aki orvos volt, elmondja: játszmaíra s azok részleteire hasonlóképpen pontosan emlékszik, mint régebbi betegek kórisméjére, de egy parti után felállva ugyanúgy fogalma sincs arról, hogy milyen asztalon játszott, mint ahogy egykori betegeinek arcát sem jegyzi meg. Hasonlóképpen közömbös számára, hogy az éppen használatos sakk-készletben a világos vezérnek megvolt-e a hegye, vagy le volt-e törve, mint náluk otthon, ahol felesége ragasztgatja vissza a folyvást leváló kis facsúcsot a fehér királynőre. „Nem tudnám megmondani, hogy legutóbbi, Drezdában 1892-ben játszott versenyemen fából vagy keménypapírból voltak-e a táblák, fejből tudom azonban valamennyi ott játszott partimat” – nyomatékosítja a magas szintű sakkozói gondolkodásmód eme, a lényegest a lényegtelenről elkülönítő jellegzetességét *dr. Tarrasch*.

Értékes az önfigyeléseket közreadó beszámolóban az a része is, amelyben a német szellemi kiválóság beismeri, hogy vakjátékkor – akár a szokásos sakkozáskor – az ember a bábukat korántsem úgy látja maga előtt, mint ahogyan vannak, hanem csak töredékesen. Hogyan lehetünk mégis képesek arra, hogy a vakjátékban rendezett kép jelenjék meg előttünk? „Csak arról beszélhetek, hogy én egy kicsinyített saktáblát képzelek magam elé, körülbelül akkorát, mint egy diagram (azaz legfeljebb 8 centiméter hosszúságút és szélességűt), ezt

ugyanis lelki szemeimmel jobban átekinthetem, és könnyebben irányíthatom pillantásomat az egyik mezőről a másikra. Az általam látott mezők nem pontosan fehérek és feketék, hanem világosak és sötétek. A figurák közti színkülönbségnek még kisebb a jelentősége, inkább a bábuknak az a tulajdonsága érvényesül, hogy ellenségesek-e vagy szövetségesek. Formájuknak sincs jelentőségük számomra, főként a hatóerejüket veszem figyelembe. A sakktablát közvetlenül magam előtt érzékelem, ellenfelem személye azonban teljesen láthatatlan számomra.” *Tarrasch* hangsúlyozza annak a képességnek a fontosságát, hogy a játékos azokat a figurákat, amelyekkel egy bizonyos terepszakaszon meghatározott műveleteket akar végezni, képzeletében megfelelő módon kapcsolja össze egymással; erre az előzményre építi tervét, és valósít meg kombinációkat. Játzsma közbeni töprengésébe szakadatlanul közbeszól a belső beszéd – árulja el *Tarrasch* – e vita során azonban sem a lépést sugalmazó valaminek vagy valakinek, sem saját magának a hangját nem hallja. Vagyis a szóbeli memória másodlagos a tényszerű emlékezethez képest, jelentősége mégsem hanyagolható el teljesen. Szükség van rá például olyankor, amikor valaki nem biztos a dolgában, és a parti egész addigi folyását, azaz az összes lépést fel kell mondania magának.

Fontos tapasztalatát osztja meg olvasóival a versenysakkozás egykori világbajnokjelöltje, amikor kijelenti, hogy „majdnem minden sakkparti vakjátzsma. Amikor például gondolatban végignézzünk egy ötlépéses kombinációt, a táblán lévő figurák gyakran inkább nehezítik a számolást, mint megkönnyítik, következésképp a tábla fontosabb iránytűnk, mint a rajta található tárgyak. Az átlagos sakkozó előtt ott a sakktabla, a vakjátékos ezzel szemben maga elé kell, hogy képzelje a hatvannégy mezőre szabdalt hadszínteret, amelyen tervezett cselekményeit és várható következményeiket belső látása számára maga elé vetíti, hogy aztán eldöntse: érdemes-e ilyen műveletekbe bocsátkoznia.”

A vakjáték további sajátossága – folytatódik *Binet* összegzése – az úgynevezett ismétlődő memória, vagyis az a képesség, hogy a megtett lépéseket pontosan és megtörténtük sorrendjében tudja felidézni a játékos. Ilyen módon a vaksakkozás e két emlékezési formán, az állás- és a lépésfelidézésen nyugszik. Van azonban egy harmadik feltétele is, s ezt *Binet* ötlet- vagy eszmememóriának nevezi. A sakkozóknak ugyanis a játék folyamán a szellemi torna elméletéből és gyakorlatából fel kell idéznie azokat a gondolatokat, eszméket, amelyek éppen megoldandó feladatához hasznosak lehetnek. *Binet* úgy véli, hogy ezeknek a korábbi emlékeknek a jelentőségét kora modern pszichológiája nem eléggé tárta még fel, és nem kielégítően méltatta.

Összegzését *Binet* azzal zárja, hogy „hiába helyezzük górcső alá, az ember sokrétű szellemi életét soha nem ragadhatjuk meg teljességében. Ha láthatnánk azokat a folyamatokat, amelyek egy /sakk/játékos fejében mennek végbe, az észlelések, elképzelések, ötletek, mozgások és szenvedélyek olyan végtelen forratagát pillanthatnánk meg, amelyről a leg gondosabb leírás is csak tökéletlen képet adhat, s csupán az alapvonásokra szorítókozó vázlatlalt szolgálhat.”

A párizsi tudós és munkatársa által kidolgozott vizsgálati módszert, a *Binet-Simon* tesztet alkalmazta 1920-ban a német *Franziska Baumgarten*, aki arra volt kíváncsi: milyen általános képességekkel párosulnak a felnőtt ellenfelek sokaságával egyénileg is, szimultán mérkőzéseken is feltűnő sikerrel elbánó kilencéves csodagyermeknek, *Samuel Reshevskynek* példátlan sakkozói adottságai. Kiderült, hogy a kis Sammy, „mivel nem járt iskolába, sem számolni nem tudott, sem a neki képen megmutatott állatokat nem ismerte fel, de sikeresen oldotta meg azt a feladatot, amelybe nála kétszerte idősebb kísérleti alanyok bicskája is beletört. Mindössze négy perc alatt hibátlanul összeillesztette azt a negyven, különböző alakzatokkal díszített kártyát, amelyeket előzőleg összefüggő ábraként tettek elé.” (*Szilágyi Péter*, 2005. április)

## Moszkvai kőjáték

Pár évvel később, a korszak egyik legnagyobb saktornájának, az 1925-ös moszkvai nemzetközi viadalnak résztvevőin végzett – többek között az emlékezőképesség mérésével összefüggő – lélektani megfigyeléseket három orosz tudós, *Gyakov, Petrovszkij és Rügyik*, s arra a következtetésre jutott, hogy a kiemelkedő saktudás nem feltétlenül párosul rendkívüli memóriával. Az orosz professzorok a következő személyi adottságokat különítették el a sakkversenyzés feltételeiként: Jó egészségi állapot; erős idegek; önuralom; a figyelem megosztása egymással csak viszonylagosan összekapcsolt objektumok között; a dinamikus helyzetek iránti érzékenység; szemlélődő beállítottság; az intellektuális fejlettség magas foka. A logikus típusú gondolkodásnak kísérleti körülmények között való érvényesüléséhez a moszkvai tudósok fontosnak találták: az objektivitást és a valóságérzékenységet; a speciális emlékezőtehetséget; a szintetikus gondolkodás képességét és a „pozícióérzékenységet”; a számítási képességet; a fegyelmességet; a szellemi folyamatok nagy fokú aktivitását; az érzelmeken való uralkodást; az önbizalmat.

Míg az említett tudósok laikusok voltak a sakkban, az 1914 és 2006 között élő holland *Adriaan (Adrianus Dingeman) de Groot* háromszor képviselte hazáját a sakkolimpiákon, és egy honi bajnokságon is tiszteletre méltó eredményt ért el. 1946-ban *Révész Géza* előszavával jelent meg „Het denken van den schaker” (A sakkozó gondolkodása) című könyve, amelyet a két évvel később napvilágot látó angol kiadás (Thought and Choice in Chess / Gondolkodás és választás a sakkban) tett igazán híressé. Az amszterdami egyetem későbbi lélektani metodológia professzora e művében foglalta össze a korábbi esztendőkből végzett vizsgálatait, amelyekkel tisztázni akarta: milyen látó és elvonatkoztató tevékenység zajlik a játékosok agyában, amikor egy bonyolult állás tengernyi lehetősége közül a legcélravezetőbb megoldást keresik. *De Groot* megszólaltatta *Aljechin* és *Euwe* világbajnokokat, valamint a világklasszis *Tartakowert, Kerest, Flohrt* és *Fine-t*, s ugyanígy szó szerint lejegyezte az előbbiekkal azonos állások megfejtésével küszködő átlagos amatőrök beszámolóit. E „jegyzőkönyveket” összesítve vont le *de Groot* azt a tanulságot, hogy a vizuális képességeknek, azaz a speciális sakkozó látásnak nagyobb a jelentősége egy-egy bonyolult pozíció megoldásakor, mint az emlékezetnek vagy a számításnak. Dolgát megkönnyítette, hogy kísérleti alanyai mindannyian olyan egyezményes szakkifejezéseket (kötés, villa, alapsori matt) használtak gondolataik felidézésekor, amelyek félreérthetlenné tették, hogy mi járt a fejükben, miközben a legjobb lépést keresik.

*De Groot* négy szakaszt különített el a lépésválasztás gondolkodási folyamatában. Az első a tájékozódásé, amikor a játékos felméri a helyzetet, és főbb vonalakban meghatározza, hogy mit kell tennie. A második szakasz konkrétabb vizsgálódással telik el, ekkor már néhány változat is megjelenik a sakkozó szemében. A harmadik felvonásban jut el a sakkozó oda, hogy megvilágosodik előtte: melyik lépés a legerősebb az adott állásban, a negyedik szakasz pedig az ellenőrzésre szolgál, vagyis arra, hogy a játékos meggyőzze magát: valóban helytálló, amit elképzelt. *Adriaan de Groot* e kísérleteivel párhuzamosan a nevelés és teljesítménymérés problémáit kutatta, s e témákban hazája egyik legnagyobb szaktekintélyévé nőtte ki magát. Nemcsak szakíróként tisztelték: a lehetőségek közötti választás vizsgálatára az általa kidolgozott tesztet használták az egész holland nevelésügyben.

*De Groot* kezdetben a wüzburgi pszichológiai iskola vezéralakjának, *Otto Selz*nek követője volt, de miután kiábrándult az intuitív megértés német iskolájából, az empátiát mellőző, pontos és mérhető tényekkel dolgozó lélektan mellett kötelezte el magát. A sakkfeladatmegoldásban tett felismerései egyes feltevések szerint egyengették az utat *Simon* és *Chase* 1973-as, szintén nemcsak a sakk szempontjából jelentős chunk-elméletéhez.

## Kapcsolat a matematikával

Hogy a XX. század derekán tevékenykedő neves pszichológusok bizalma sem volt csorbítatlan a sakk mint tudományos szempontból komolyan vehető jelenségegyüttes iránt, azt a Nyugat-Európában is elismert *Révész Géza* (1878-1955) példája bizonyítja. Közvetlenül a második világháború utáni években született *Révésznek* a sakktehetség természetéről szóló, mi tagadás, negatív végkicsengésű elmefuttatása. Bár „A tehetség korai felismerése” című munkájának ötödik fejezetében a szerző még úgy említi a sakktehetséget, mint amely egyéb ritka képességekhez hasonlóan veleszületett adottság, korán és gyorsan bontakozik ki, és viszonylag független más speciális szellemi képességektől, végső soron arra a következtetésre jut, hogy a sakktehetségből hiányzik az alkotói vonás. A magyar tudós elismeri ugyan, hogy a felsorolt ismérveken kívül az elvont beállítódás, mások teljesítményének objektív elbírálása, az eredeti és szép játszmák szinte esztétikai élvezete és sok matematikus érdeklődése a sakk-kérdések iránt-, nos mindezek alapján „sakkjátékosok és matematikusok között bizonyos rokon vonásokat véltek felfedezni”. S azt sem tagadja, hogy e közelséget a két szakma képviselőit egyaránt jellemző fejlett absztrakciós készséggel, a gondolkodás nem-verbális jellegének fontosságával, a kritikai érzékkel, az összes megoldási lehetőség mérlegelésével, nemkülönben bizonyos részproblémák tudatos kikapcsolásával és az elvégzendő műveletek egymásutániságának meghatározásával lehet alátámasztani. Csakhogy – ragaszkodik írása elején rögzített következtetéséhez – a két szakmára jellemző szellemi-lelki magatartásban jelentős különbségek tapasztalhatók. Míg a sakkozó játszani és győzni szeret, a matematikus legfőbb törekvése, hogy megoldjon egy problémát. „A matematikus gondolkodásának irányát a probléma, a sakkozót nagyrészt a partner szabja meg” – szögezi le *Révész Géza*, s ebből adódik, hogy az elsőnél monológhelyzet, a másodiknál dialóghelyzet van. Az is lényeges eltérés, hogy a fogalmakban gondolkodó matematikus „gondolatait és bizonyítási eljárását mindenképpen nyelvi úton és a logika szabályai szerint kell hogy megfogalmazza. Ezzel szemben a sakkozó sajátosan téri szkematikus szférában gondolkodik, ami a geométer képzeleti terével semmi összefüggésben nincs.” Ráadásul – állapítja meg *Révész* – a matematikai munka egyéb ismereteket is feltételez, amire a sakokban nincs szükség.”

Okfejtéséhez a magyar pszichológus az angol *G.H. Hardy: A Mathematician's Apology* (A matematikus mentegetőzése) című 1940-ben megjelent művét hívja segítségül, mivel ebben az olvasható, hogy a sakkproblémának „ugyan matematikai a jellege, mégis valami egészen lényeges hiányzik belőle. „A sakkproblémák ugyanis – véli *Hardy* nyomán *Révész* – a megismerés számára teljesen lényegtelenek, míg a matematikaiak alapvetőek.” Szembeállításánál *Révész Géza* (1952) még a sakk nyújtotta szépségélmény egyenértékűségét is elvitatja az elegánsan bizonyított matematikai problémákkal szemben, és ítéletét a következőkkel zárja: „a matematikai teoreémák más tudományterületeken lendületes fejlődést indíthatnak meg. Ezzel szemben egyetlen sakk-probléma sem hozott soha fejlődést sem a tudomány, sem a technika területén.”

## Ó- és újkor felfedezések

A karaván ennek ellenére továbbhaladt, s az európai szellemi műhelyekhez fokozatosan felzárkóztak Atlanti-óceánon túli kutatóhelyek is, sőt az amerikaiak annyira rákapcsoltak ebben a tekintetben, hogy a friss közlemények zöme ma már tőlük származik a világhálón.

De haladjunk időrendben! A Szovjetunióban, ahol a sakkozást nemcsak hivatalosan hirdették a művészettel és a kultúrával is egyenrangú értékteremtő tevékenységnek, hanem a közvéleményben is efféle kép élt a királyi játékról, két különböző irányban bontakozott ki sakk



és tudomány együttműködése. A szellemi sportban elért világhegemonia biztosításához lendületet vettek a gyakorlati célzatú sakklélektani kutatások, majd egyetemi szinten is megindult a sakkedzőképzés.

Az előfutár a cári és a szovjet korszak mezsgyéjén működő kiváló sakkmeister, *Alekszandr Iljin-Zsenyevszkij* egyebek között arra hívta fel a céhbeli figyelmét, hogy vigyázzanak, nehogy a játszma lehetséges alakulásán töprengve leragadjanak egy korábbi állásnál. Vagyis amikor gondolatban már néhány lépéssel előbbre járnak a valóságos helyzetnél, kitervelt húzásuk megtétele előtt feltétlenül ellenőrizték az így keletkezendő helyzetet, mert van egy bizonyos tehetetlenségi erő, amelynek hatására a képzett sakkozó is hajlamos rá, hogy egy korábbi álláskép – mondjuk, egy figura korábbi elhelyezkedése – oly makacsul befurakodik víziójába, hogy gyakorlatilag használhatatlanná teszi.

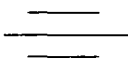
Teljes könyvet szentelt a játszma közben a sakkozó által alkalmazott szakmai fogások elemzésének a második világháború utáni évtizedek egyik világlklasszis nagymestere, *Alekszandr Kotov*. A sakkozó gondolkodásának titkai című kötet sok más mellett módszert kínál ahhoz, hogy egy több lehetőséget tartalmazó állásban miként oldjuk meg gazdaságosan a lépésválasztás feladatát. Kotov e célra javasolja a lépésjelölt fogalmát, vagyis a számításba jövő folytatások elkülönítését a fizikailag lehetséges többi húzástól, valamint tanácsolja, hogy az így felderengő ösvényeket valószínűségük, azaz életrevalóságuk arányában fűrészszük nagyobb vagy kisebb mélységben, miközben egyaránt használjuk számító és értékelő – azaz konkrét felderítő és a lényeges vonásokat általánosítva megragadó – képességünket. Ezek az előzményeken túljutva foghatunk hozzá az úgynevezett számítási fa felállításához, vagyis rendezhetjük képzeletben áttekinthető alakzatba az ellenfél várható válaszait az általunk teendő lépésre, továbbá a saját előkészített viszontválaszunkat.

Kotov módszerét a múlt század vége felé egy orosz (később és ma is lengyel színekben versenyző) nagymester, *Mihail Kraszenkov* – a tudományos felfedezések történetéből vett analógia alapján – a belső sugallat, azaz az intuíció fogalmával egészítette ki, mint olyasmivel, ami keresésünk során előbb vagy utóbb szinte törvényszerűen bukkanhat fel a tudattalanból, megadva azt az irányt, amelyben immár – tüzetesen ellenőrizve a részleteket – haladnunk érdemes.

Népszerű, külföldön is megjelent könyveiben *Nyikolaj Krogusz*, a szaratovi egyetem lélektani tanszékének vezetője elsősorban nagymester kollégái és más hivatásos versenyzők, illetve edzők és oktatók tevékenységében hasznosítható feladatmegoldó technikákat, így a leggyakrabban előforduló hibák elkerülésének módjait vizsgálta és rendszerezte, de azt is összefoglalta az érdeklődők ( köztük a lexikonszerkesztők) számára, hogy miért különlegesen alkalmas terep a sakk a lélektani kutatások számára. A Szovjetunió és a világ első – s talán máig egyetlen – sakk-tanszékén, az akkor még Lenin nevét viselő moszkvai központi testnevelési főiskolán, az 1970-es évektől kezdve nemcsak az ott sportinstruktori diplomát szerző sakkszakemberek speciális képzése folyt, hanem a munkapszichológusok vagy az alkotáslélektan művelői számára figyelemre méltó kutatásokat is végeztek. Mozdulatlanul végrehajtott céltudatos cselekvések, az úgynevezett belső akciótervek természetéről kívánt képet alkotni (az azóta Spanyolországban dolgozó) *Borisz Zlotnyik* irányításával egy kutatócsoport. Más szakemberek, élükön a korábban úrhajósokkal dolgozó *Viktor Malkin* pszichológussal azt vizsgálták: miként fejleszthetők az intuitív, illetve a logikai feladatmegoldó képességek azoknál a sakkozóknál, akik az egyik vonatkozásban elmaradnak a másik téren mutatott teljesítményeiktől. Ukrán kutatók eközben alkotáslélektani (ezen belül hipnotizálással járó) kísérleteikbe vontak be sakkozókat, – köztük a korábbi világbajnok *Mihail Tali*, – illetve a sakknak a gyógyításban és a szociális rehabilitálásban való hasznosítási lehetőségeit igyekeztek kideríteni.

## IRODALOM

- Fine, R.: The psychology of the chess player. New York, NY Dover Publications, 1967.  
Groot A. de: Het denken van den schaker. Een experimenteel-psychologische studie;  
Gyakov I. N., Petrovszkij N. V., Ruygik P. A.: Pszihologija sahmatnoj igri, Moszkva, 1926.  
Krogiusz, Nyikolaj Vlagyimirovics: Cselovek v sahmatah (Ember a sakkbán), Szaratov, 1967;  
Krogiusz, Nyikolaj Vlagyimirovics: O pszihologii sahmatnogo tvorcsesztva (A sakkozói alkotás lélektanáról), Moszkva, 1969  
Ree, Hans: Adriaan de Groot, 1914-2006 www.chesscafe.com, 2006, <http://jeays.net/files/psychchess.htm>  
Révész Géza: Die spezifischen Begabungen (A speciális tehetségek), Bern, Francke 1952  
Szilágyi Péter: Chaplin elámult a kis Reshevsky láttán, Magyar Sakkvilág, 2005. április  
Szilágyi Péter: A leghatékabban információs rendszer előnyei, kézirat, 2006.  
Enciklopedija Sahmat: Pszihologija sahmatnoj borbi (A sakkcsata lélektana), 321-322 o.; Sahmati kak model naucsnih issledovanyij (A sakk mint a tudományos kutatások modellje) 491.o.



MÁRKÓ KATALIN

főiskolai adjunktus

Kaposvári Egyetem PFK

Idegen Nyelvi és Módszertani Tanszék

Kaposvár

## Projektek az általános iskolai idegennyelv-tanulásban

A korai nyelvoktatással kapcsolatban az utóbbi időben egyre több vélemény, kutatási eredmény jelenik meg. A társadalmi elvárásoknak megfelelően, amely szerint a jövőben az Európai Unióban legalább két idegen nyelv ismerete szükséges, a nyelvoktatás kezdési időpontja folyamatosan előbbre kerül, hiszen a hosszabb időtartam nagyobb eséllyel kecsegtet több nyelv elsajátítására is.

Tudjuk azonban, hogy a korai nyelvoktatást nem lehet a felsőbb évfolyamokon már régóta működő nyelvtanítás alsóbb osztályokra való kiterjesztéseként felfogni; más célkitűzései vannak, amelyeknek másfajta tartalmakkal és módszerekkel kell megfelelni. A kisgyermekek előnye az idősebb nyelvtanulókkal szemben a játékoságuk, nyitottságuk, kíváncsiságuk, jó utánzóképeségük; különösen eredményesek a kiejtés elsajátítása terén. Kevesebb ideig képesek viszont magyarázatokra, egyetlen tevékenységre koncentrálni, kevesebb új információt tudnak egyszerre feldolgozni, bonyolult nyelvtani szerkezeteket nem tudnak megtanulni. Figyelmük a jelenre korlátozódik; nem motiválja őket az a tudat, hogy a jövőben, a számukra még oly távoli felnőttkorban, milyen nagy hasznát veszik a nyelvtudásnak, a motiváció-forrása az, ha örömeiket lelik a feladat elvégzésében. Ebből kiindulva az idegen nyelvi tananyagnak itt nem nyelvtani, hanem tartalmi progresszióra kell épülnie, a figyelem fenntartása érdekében a tanórán sokféle – a gyermekek mozgásigényét kielégítő, minden érzékszervét megszólaltató, általuk érdekesnek tartott – tevékenységnek kell egymást követnie, s mivel az epizodikus memóriájuk működik jobban, könnyebben boldogulnak a kontextushoz kötött személyes tapasztalatokkal fűszerezett tartalmakkal.

Ezen túl reflektálnunk kell a modern oktatás kihívásaira is. A nyelvoktatás céljai közé fel kell vennünk az élethosszig tartó tanulás előkészítését, tehát az iskolai nyelvoktatás keretein

belül ki kell alakítani a diákoknak azokat a tanulási stratégiákat, amelyek segítségével önállóan is tovább tudják fejleszteni tudásukat.

Amennyiben ezen céloknak meg akarunk felelni, és a gyermekek életkori sajátosságainak megfelelően szeretnénk idegen nyelvet tanítani, új módszereket kell megismernünk, alkalmaznunk. Erre nyújt lehetőséget a projektmódszer.

### **A projektmódszerről általánosságban**

A német, osztrák, svájci iskolákban már több éve alkalmazzák sikeresen alsóbb osztályokban is ezt a módszert, hiszen jól megfelel a gyermekek életkori sajátosságainak akkor is, ha nagyfokú önállóságot kíván. Lényege, hogy a tanulók csoportmunkában megtervezzenek, végrehajtsanak egy munkafolyamatot, amelynek eredményeképpen születik egy produktum, amit aztán meghívott vendégek (szülők, tanárok, más diákok, a témában érdekelt szakértők stb.) előtt mutatnak be.

Három fő lépését különíthetjük el: 1. a munka megtervezése

2. a munka végrehajtása

3. az eredmény bemutatása, a munka értékelése

A tervezés tulajdonképpen a téma kiválasztásával kezdődik, amelyben mindig figyelembe kell venni a tanulók érdeklődését, valamint előismereteit. Alsó tagozatos gyerekek esetében érdemes egy előkészítő szakaszban az érintett témával kapcsolatos ismereteinket összefoglalni, vagy az érdeklődés felkeltése érdekében valamilyen programot szervezni (kirándulás, filmvetítés, könyvek, képek bemutatása stb.). Ezek után jöhet a tervezés. A projekt a tanulók közös munkája, sohasem egyéni feladatként valósul meg, és ami a legfontosabb, hogy a hagyományos oktatási formákkal ellentétben itt a diákok nemcsak a munka végrehajtásában kapnak önállóságot, hanem lehetőségük van a munka előkészítésében, megtervezésében való együttműködésre is. Így megtanulhatják, hogyan fogalmazzák meg céljaikat, hogyan osszák be a rendelkezésükre álló időt, hogyan tudnak másokkal együtt dolgozni, honnan tudnak információt, anyagot gyűjteni a témához. A tervezés során feltétlenül fontos elkészíteni a projektvázlatot, amely pontosan rögzíti az előttünk álló feladatokat (csoportbeosztást, feladatokat, időbeosztást, helyszínt, a prezentáció formáját).

A gyerekeknek meg kell érteniük, hogy a tervezés pontosságán múlik a munka sikeressége. Ha mindent precízen előkészítettünk, mindenki tudni fogja, mikor mi a dolga, és öröm lesz a terv megvalósítása, ha azonban nem voltunk elég körültekintőek, könnyen áttekinthetetlenül válhat a szituáció, a gyermekek elvesztik a lelkesedésüket, és kudarcba fullad a vállalkozásunk. Itt hívnám fel a figyelmet a tanár szerepére: a projekt a tanulók önálló, csoportban végrehajtott munkája, a tanárnak tanácsadó-segítő szerepe van, figyelemmel kíséri a folyamatot, és csak akkor avatkozik be, ha a tanulók önállóan nem boldogulnak. A tervezéskor kell legjobban odafigyelnie, itt kell talán a legtöbbet segítenie, illetve addig nem szabad engedni a munkafolyamat elkezdését, amíg az említett projektvázlat a megfelelő formában el nem készült.

Ezek után a következő lépés, a munka végrehajtása már nem okozhat nagy nehézséget. Előfordulhat persze, hogy változtatásokra lesz szükség, az ilyesmit nem kell kudarcként megélni, hiszen a hibákból is lehet tanulni. Leggyakrabban azonban az együttműködéssel kapcsolatban merülnek fel problémák, egymás véleményének az elfogadása, mások tolerálása nem megy könnyen, ezt is tanulni kell.

A munka elvégzése után következik a prezentáció, a projekt eredményeképpen létrejött produktum bemutatása, ami lehet valaminek a modellezése, egy kiállítás, színdarab vagy akár a szerzett ismeretek plakátokon való összefoglalása, bemutatása. Különösen motiváló a gyermekek számára, ha erre az eseményre vendégeket is hívunk (szülőket, tanárokat, más osztálybeli tanulókat, a téma iránt érdeklődő vagy érintett csoportokat), így érezhetik, hogy valóban fon-

tos, hasznos az, amit a projekt során tanultak, esetleg másoknak is tudnak ezekkel az ismeretekkel segíteni, valamilyen fontos dologhoz ők is hozzá tudnak járulni. Ezzel megtapasztalhatják az iskolai tudás gyakorlati hasznát, átélhetik, megérthetik, miért van szükség tanulásra, új információk, ismeretek szerzésére, és mindezt úgy, hogy közben örömeiket lelik a végzett tevékenységben.

### **Projektek az általános iskolai idegennyelv-oktatásban**

A projekt egy téma felvetésével, kiválasztásával kezdődik; az idegennyelv-oktatás során kiváltságos helyzetben vagyunk, ugyanis a tanterv nem köti meg, hogy melyik osztályban milyen témákat kötelező feldolgozni. Sok minden beilleszthető a tanmenetbe, így valóban megvalósulhat a fent említett elv, vagyis hogy vegyük figyelembe a gyermekek érdeklődését, ismereteit, életkori sajátosságait. Közkedvelt témák a különböző ünnepek, évszakok, a természet, úgymint az erdő világa, vadon élő állatok, házi kedvenceink, a lakóhelyünk bemutatása, megismerése (nevezetességek, kirándulóhelyek, programok stb.), szabadidős tevékenységek, gyermekeknek, fiataloknak, sport, zene; ezekkel kapcsolatban a tanulóknak már vannak tapasztalataik, amelyeket itt idegen nyelvi ismeretekkel bővíthetnek. Az interdiszciplinaritás elvének is elegendő téve, több tantárgy anyagát bevonva, sokféle tevékenységgel ötvözve lehet e témákat feldolgozni. Könnyen találhatunk mindehhez dalokat, verseket, különböző irodalmi vagy földrajzi, történelmi, biológiai tárgyú ismeretterjesztő szövegeket, lehet rajzolni, barkácsolni, az iskola falai közül kilépve kirándulni, más anyanyelvű gyerekekkel felvenni a kapcsolatot, interneten keresztül információt gyűjteni vagy akár iskolai ünnepi műsort (pl. karácsonyi műsort) idegen nyelven előadni.

Feltehető azonban a kérdés, képesek-e a tanulók már az általános iskolában önállóan idegen nyelven feladatok kidolgozására, illetve végrehajtására. Természetesen csak akkor, ha van gyakorlatuk az önálló munkában, oldottak már meg feladatokat partner- vagy csoportmunkában, volt már alkalmuk az önálló szótárhasználatra, kipróbálhatták már nyelvi tudásukat rövid szituációkban, egyszerű, de önálló írásbeli feladatok megoldásában is (pl. egy baráti levél megfogalmazása, olvasott szöveg rövid összefoglalása). Bizonyos előismeretek tehát elengedhetetlenek, de mindemellett is figyeljünk a fokozatosságra. Az első projekteknel még a tanár koordinálja, ha szükséges, akár irányíthatja is a tervezés folyamatát, a végrehajtásban a tanulók lehetnek aktívabbak, míg a prezentációnál már övék a főszerep. Ugyanez figyelhető meg az idegennyelv-használatban, kezdetben még, főleg a tervezés során az anyanyelv játszik nagyobb szerepet, a későbbiekben már az idegen nyelv állhat a középpontban. Kiemelném azonban, hogy a nyelvi hibákkal szemben itt elnézőbben kell viseltetnünk: a kommunikációt zavaró hibákat természetesen azonnal javítanunk kell, de ha a beszédprodukció vagy az írásbeli feladatok megfogalmazása során nyelvi hibákat észlelünk, ne szakítsuk meg a folyamatot, ne javítsunk állandóan, hiszen a tervezés közben meghatároztunk olyan időpontokat, amikor mindannyian összeülünk, hogy megbeszéljük eredményeinket, esetleges problémáinkat. Ilyenkor lehetőség nyílik a nyelvi hibák közös javítására.

A projektek legfontosabb hozadéka ugyanis a nyelvtanítás tekintetében az, hogy a tanulók figyelmét itt nem elsősorban a nyelvi munka (ragozás, szavak kiválasztása, helyes szórend stb.) köti le, hanem a figyelmük a tartalomra irányul, a nyelv eszközzé válik egy bizonyos probléma megoldásában. A tanulók a nyelvet kommunikációs eszközként használják, ami lehetővé teszi számukra új, idegen dolgok felfedezését, kipróbálását. Megtapasztalhatják, mire jó az idegen nyelv ismerete, értelmet kap számukra a nyelvtanulás, ez pedig nagyon erős motiváció lehet.

Ez a valós nyelvhasználat lehetőséget nyújt továbbá arra is, hogy országismereti és interkulturális tartalmakat sajátítsanak el a diákok, hiszen saját maguk tapasztalják meg az

iskolán kívüli nyelvgyakorlás során, hogy egyes kifejezéseket, szavakat, milyen kontextusban kell, illik, lehet használni, illetve melyikben mit jelenthet.

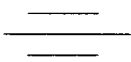
Összegezve:

A bevezetőben kitértem a modern oktatás új kihívásaira, amely szerint a nyelvoktatás céljai közé is fel kell vennünk az élethosszig tartó tanulásra való felkészítést. A mai tanulónak meg kell tanulnia felelősséget vállalnia a tudásért, annak megszerzéséért. A projekt módszer nagyon hatékonyan segít ebben, hiszen azért, amit együtt terveztünk és hajtottunk végre, együtt kell vállalnunk a felelősséget. A nyelvtanulásra kivetítve fogalmazhatunk úgy is, hogy csak az fog eredményesen elsajátítani egy nyelvet, aki felfogja a tanulás során, hogy saját magának is felelősséget kell vállalnia a sikerért, így hajlandó a nyelvórán kívül is gyakorolni, sőt keresi ennek a lehetőségét, a gyakorlás során pedig kialakítja azokat a tanulási stratégiákat, amelyeknek a segítségével aztán később önállóan is tudja a nyelvtudását fejleszteni, céljaihoz igazítani, szinten tartani.

Mindez persze nem azt jelenti, hogy a nyelvoktatás ezentúl csak projekt munka keretein belül folyhat, inkább csak annyit, hogy amennyiben a feltételek megvannak, a tanterv megengedi, a tanulók elég tapasztalattal rendelkeznek, kapjanak lehetőséget olyan jellegű önálló munkára, amelyben kipróbálhatják a megszerzett nyelvi ismereteiket. A szisztematikus nyelvi munka (szókincstanulás, nyelvtani ismeretek gyakorlása, készségek fejlesztése) és a projekt munka – mindezek kipróbálása, alkalmazása – jól kiegészíthetik egymást a tanév során.

## IRODALOM

- Doye, Peter: Fremdsprachenunterricht in der Grundschule, in: *Bildung und Erziehung* 50 (1997) 79-91.  
Goethe-Institut München: *Nürnberger Empfehlungen zum frühen Fremdsprachenlernen*, München 1996  
Kubaneck-German, Angelika: Der frühe Fremdsprachenunterricht und sein Kanon – einige Anmerkungen in: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 5 (1994) 22-31.  
Gudjons, Herbert: *Handlungsorientiert lehren und lernen*, Bad Heilbrunn, 1997, 67-104  
Civegna, Klaus: *Projekte im Deutschunterricht*, in: *Primar Zeitschrift für Deutsch als Fremdsprache im Primarschulbereich* 18 (1998) 50-53  
Steffens, Ruth: *Brücken über Grenzen und Kulturen – der Weg ist kinderleicht!*, in: *Primar* 23 (1999) 4-12  
Maier, Wolfgang: *Fremdsprachen in der Grundschule – Eine Einführung in ihre Didaktik und Methodik*, Berlin, 1991



DR. HANÁK ZSUZSANNA  
főiskolai docens  
Eszterházy Károly Főiskola  
Eger

## Az iskolai nevelés megalapozottsága a nagy pszichológiai irányzatok tükrében

Egy szemléletes karikatúra található Traxler, Hans-Meyer-Willner, G.: „Differenzieren und individualisieren” – című könyvében. Az erdő szélén egymás mellett állnak az állatok. Madár, majom, elefánt, akváriumban hal, fóka stb. Velük szemben egy asztalnál ül egy „szakember”, aki teljes egyenlőséget akar számukra biztosítani a vizsgán, ezért ezt mondja: „Az

igazságos kiválasztás érdekében a vizsgafeladat mindenki számára azonos: másszanak fel a fára!”

Igaz, a karikatúra különböző fajokhoz tartozó állatokat mutat, mégis érdemes elgondolnodni az emberek vonatkozásában az iskolai nevelés-oktatás kapcsán e rajzocsokról.

Az eredmény: mi emberek is különbözőek vagyunk.

A gyermekek képességeit több tényező határozza meg. Czeizler (2005) a következőket nevezi „Sors” faktornak: Az „Evolúció” és a szülők adják a géneket, melyek a biológiai öröklődésen keresztül, mint örökletes adottság hat a gyermeki képességekre. A szülők ezen kívül viselkedésükön keresztül hatnak a gyermekeikre, mivel azok e viselkedési mintákat öntudatlanul átveszik az utánpótlás útján. A szülők és a pedagógusok a nevelés révén is befolyásolják a gyermeki képességet, mivel a nevelés a szocio-kulturális öröklés útján a tanulás révén hat a gyermek képességére.

Ezen elmélet is a nagyfokú különbözőséget támasztja alá a gyermekek képességeit illetően. A szakirodalom kiemeli az adottság, rátermettség, hajlam, képesség jelentőségét. Adottságon alatt a szervezet öröklött, veleszületett diszpozícióját értjük. Ilyen pl. az idegrendszer, a hormonális működés, az izom- és csontrendszer stb. anatómiája, fiziológiája. Bizonyos cselekvésformákban megnyilvánuló adottságok együttesét rátermettségnek nevezzük. A rátermettség talaján kialakuló vonzódást adott cselekvésformák végzése iránti hajlamnak definiáljuk.

Az adottságok (hajlamok) az ember fejlődése és a társadalmi nevelés során képességekkel/képességekké bővülnek. A képesség a személy valóságos lehetősége egy tevékenységosztály körében kijelölhető feladatok elvégzésére. (Báthory 1992, Lénárt 1985, Zsolnai 2002)

Nagy kérdés, hogy mikor nevel jól a pedagógus. Mielőtt mindenki válaszol magában erre a kérdésre, érdemes megismerni a nagy pszichológiai iskolák véleményeit. Ezek közül tekintsük át az analitikusok felfogását a nevelésről, a humanista pszichológia szemléletmódját és az individuálpaszichológia nézőpontjait.

A pszichoanalízis követői szerint a nevelés mélylélektanilag megalapozott, ha a tudatos tevékenység mellett a tudattalan lelki működést is figyelembe veszi a tanár a gyerek viselkedésében, és arra törekszik, hogy megtanítsa a tanulót motívumainak tudatosítására. Különös figyelmet kell fordítani a szülő-gyerek viszonyra, különösen a korai anya-gyerek kapcsolatra, mert ebben alapozódik meg az egész későbbi személyiségfejlődés. A pedagógusnak ismernie kell a szublimáció lehetőségét, de tudnia kell azt is, hogy az ösztöntörékvések egy részét nem lehet szublimálni. Számításba kell vennie a tanuló szexualitását, pszichoszexuális fejlődését. Helyesen kell alkalmaznia a lelkiismeret fejlődésének törvényeit, büntetés helyett igyekeznie kell a tanuló motívumait megismerni, és ha szükséges, megváltoztatni. A jól nevelő pedagógus kerüli, hogy túlzott szorongást vagy büntudatot ébreszsen a gyerekekben, mert az csökkenti a biztonságérzetét, neurotikussá, agresszívvá teheti a tanulót. Figyelembe kell vennie az adott fejlődési szakasz sajátosságait, és ehhez mérten kell feladatokat adnia, melyek elősegítik a tanuló önállóságát, aktivitását. Számolnia kell az indulatátétellel és következményeivel. Végül, de nem utolsósorban a nevelő személyisége feleljen meg a mélylélektani kívánalmaknak, azaz ne legyen neurotikus, tekintélye ne legyen kényszeres, ismerje saját motívumait, és legalább közelítse meg azokat a célokat, amely felé a tanulóit irányítja.

Az individuálpaszichológia követői szerint a nevelés megalapozott, amennyiben a tanulót egyéni módon neveljük. Ehhez a tanárnak ismernie kell a tanuló egyéniségét, érdeklődését. A tanár feladata a tanuló értékes tulajdonságainak kifejlesztése, amelyek csírájában megvannak. Érdekes gondolat, hogy a tanár csak annyira avatkozzon be a tanuló dolgába, amennyire szükséges. Soha ne bocsátkozzon harcba a tanulóval. Járjon el úgy a tanár, hogy a tanuló rájöheszen: mi volna az adott helyzetben a leghasznosabb. A tanár önállóságra neveljen, az önállóságra

mellett fontos, hogy élje bele magát a gyerek lelkivilágába, értse meg problémáit. Az iskolai foglalkozásokat jókedv, örömteli légkör kíséresse. Fontos, hogy türelem vezérelje a tanárt, kifogásait csak négy szemközt, barátságosan közölje a tanulóval. Objektív és reális legyen, hiba esetén a pedagógus először magában keresse az okot. Végül: a tanár ne veszítse el a tanulóba vetett bizalmat.

A személyközpontú megközelítés szerint a nevelés megalapozott, amennyiben a nevelés célja az, hogy a facilitátor (tanár) segítse a tanulót abban, hogy a tanuló kezdeményezze a cselekvést, a cselekvésért felelősség érzése alakuljon ki benne: így felnőve felelősségre alkalmas egyén válik a tanulóból. Lényeges az ésszerű választás biztosítása a tanulónak, mert így felnőve önirányításra képes egyén lesz. A tanuló rendelkezzen kritikai érvekkel, mert ha rendelkezik, felnőve mások teljesítményét értékelni képes egyénné válik. Szorgalmazzon a tanár problémamegoldást, mert ekkor a tanuló felnőve képes lesz rugalmas problémamegoldásra, intelligensen alkalmazkodni tudó lesz. Együttműködés jelenjen meg a tanulói tevékenységben, mert felnőve csak így lehet hatékonyan együttműködni képes ember.

Ezen gondolatok megvalósításához kívánok minden pedagógusnak türelmet, szeretetet és lehetőséget a mai körülmények között.

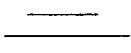
## IRODALOM

Bagdy Emőke–Telkes József (2000): Személyiségfejlesztő módszerek az iskolában. Tankönyvkiadó, Budapest.

Báthory Zoltán (1997): Tanulók, iskolák, különbségek. OKKER, Budapest.

Gordon, Thomas (1995): Tanítsd gyermeked önfegyelmre. Studium Effektív Kiadó, Budapest.

Tóth László (2000): Pszichológia a tanításban. Pedellus Kiadó, Debrecen.



### TISZTELETTELJES KÉRÉS ELŐFIZETŐINKHEZ!

Bízunk abban, hogy továbbra is töretlen támogatói, előfizetői maradnak lapunknak. Ennek reményében kérjük minden kedves Előfizetőnket, régieket és újakat, hogy a 2007. évi előfizetési díjat, amely 1500 forint, az alábbi számlára befizetni szíveskedjenek: OTP Csongrád Megyei Igazgatóság, Szeged, Módszertani Közlemények, 11735005-20003933.

Köszönjük megértésüket és támogatásukat.

A MÓDSZERTANI KÖZLEMÉNYEK KIADÓHIVATALA

KÓNYÁNÉ FARKAS HEDVIG

tanító, közoktatási szakértő

Fekete István Általános Iskola

Szeged

## Egy bevált kísérletről\* MESÉM program és taneszköz (munka- és ellenőrzőkártyás, speciális, értékteremtő modell)

### A. / A program

Miben különbözik ez az oktatási modell a hagyományos iskolától?

Ebben a műhelyiskolában minden gyerek először próbálkozik, megvalósít és alkot, ugyanúgy, mint később, felnőtt korában teszi majd. Az önálló munkáltatás, a páros gyakorlatok és csoportfoglalkozások, minden diák számára változatos tanulási technikák elsajátítását biztosítják. Ebben az individuális tanulási folyamatban sokoldalú személyiségfejlesztés folyik a *változatos tanrenddel, a differenciált munka- és ellenőrzőkártya-rendszer működtetésével, s az egyéni haladási ütem tolerálásával.*

Az erkölcsi társas képességek és kreatív tulajdonságok fejlesztésére a hagyományos 45 perces időszakaszolás nem felel meg. Ezzel szemben az egész napos folyamatban való gondolkodás (délelőtt 8.00-12.00-ig *tanulási szakasz*, délután 12.00-13.30-ig *szabadsáv*, majd 13.30-15.30-ig *ismétlésáv*), mintegy az óvodai nevelés folytatása. E szakaszolás hatékonyabban képes a gyerek alapszükségeit (saját fontosságának tudata, szabad mozgás, beszélgetés, kölcsönös segítségnyújtás tiszteletben tartása) kielégíteni. Fő motívummá válik a *játék*, a *mozgás*. A hagyományos időkeret felbontása erősíti és fejleszti a munka játéktól eltérő vonásait. Hatékonyabban elősegíti a munkához kapcsolódó pozitív viszony kialakulását (kitartás, akarat, felelősség, becsület, fegyelmettség).

Az egész napra tervezett, rugalmas időbeosztású programban két tanító tanít napi váltásban. Az egyik a matematika, a másik a magyar nyelv és irodalom tantárgyi blokkot vezeti. A készletárgyak követelményrendszere értelemszerűen beépül a két blokkba. A követelményrendszer teljesítését kerettanmenet rögzíti. A tervezés nem merev, az egyes témáktól függően heti, havi vagy akár több hónapra tervezett is lehet. A tanulók az ismeretszerzés folyamán nemcsak tankönyvből tanulnak, hanem elsajátítják mint segédeszközt a könyvek, lexikonok az ismeretterjesztő irodalom, újságok stb. használatát.

A programhoz szöveggyűjtemény is készült, amely a tanulási technikák tanítására íródott.

### B. / A taneszköz

Miért változtattam?

A jelenleg forgalomban lévő olvasókönyvek szókészlete, szöveganyaga, feldolgozásának üteme nem megfelelő. Ezért tankönyvfejlesztésbe kezdtem.

---

\* Figyelmükbe ajánljuk a programot; a kérdéseket, megjegyzéseket a szerkesztőség címére szíveskedjenek küldeni, mi továbbítjuk a szerzőnek. Megjegyezzük, hogy a teljes terjedelmű kísérleti anyag csak kéziratan létezik, nyomtatásban nem jelent meg. (A szerk.)



A tankönyvrés fő szempontja az volt, hogy olyan szövegelemzési és -értelmezési technikákat mutasson be, amelyek a szövegbefogadás, végső soron a tanulás elengedhetetlen eszközei.

Ez a szöveggyűjtemény mintát ad a kisiskolásnak, pedagógusnak arra, hogyan kell és lehet a didaktikus oktatás minimalizálásával a kifejezőképesség (beszéd, olvasás, írás, manuális tevékenységek, rajz, mimika, mozgás stb.) területeit párhuzamosan működtetni.

A tankönyv az együttgondolkodásra, a gyerekek aktív közreműködésére épít. A tanulási technikák tanításával megtanítja olvasóinak, hogyan kell a feladatokat önállóan tervezni, végrehajtani, dokumentálni és bemutatni. A szövegválasztás fő szempontja a 6-7 évesek érdeklődési köre volt. Ennek megfelelően a kisiskolások állatmeséiken, azok mesefolyamatain keresztül gyakorolhatják a könyvből való tanulás elemi lépéseit.

A taneszközcsoomag (jelenleg kézirat formájában) **tanulói** és **tanítói** könyveket tartalmaz.

A tanulói taneszköz három részből áll: *Meseszöveg, Mesekönyv, Munka- és ellenőrzőkártya rendszer*. Tanítói segédkönyvek: *Tanítók kézikönyve, Munka és ellenőrzőkártya rendszer feladatgyűjtemény, Kerettanmenet* a taneszköz használatához.

A szöveggyűjtemény az első és második osztály magyar nyelv és irodalom tantárgy követelményrendszerére épül. Alkalmazható az általános iskola első évfolyamától a betűtanulás lezárása után, a második évfolyam végéig. Használatát ajánlom az alternatív és a tradicionális iskoláknak egyaránt.

Az itt bemutatott feldolgozási tervezet a szöveggyűjteményben található mesefeldolgozások *didaktikai, módszertani* anyagába enged bepillantást. Az óravázlat másodikos tanulóknak szól. A foglalkozás időkereteit a felhasználó tanító, az osztály létszámának, haladási ütemének megfelelően rugalmasan kezelheti. Természetesen minél több időt fordítunk az adott mese feldolgozására, annál maradandóbb élményt nyújt az eredmény kisiskolásnak és pedagógusnak egyaránt.

Megjegyzés:

A taneszközcsoomagot több mint tíz éve, oktatási segédeszközként használjuk iskolámban (Fekete István Általános Iskola Szeged).

Az eredeti szövegben színes betűk szerepelnek. Ezek a nyomtatásban a következőképpen láthatóak: ..... (zöld), ===== (kék), ——— (sárga), illetve sötét színű foltok (zöld), a halvány szürke betű lila színű.

### C./ A mese feldolgozása

1. A mese feldolgozásához kapcsolódó készségfejlesztési feladatok
2. A mese szövege
3. Gyakorló oldal 1.
4. Gyakorló oldal 2.
5. Munka-és ellenőrzőkártyák
6. A foglalkozás vázlata

## A mese szövegéhez kapcsolódó készségfejlesztési feladatok

BESZÉDFEJLESZTÉS			OLVASÁSFEJLESZTÉS		ÍRÁSFEJLESZTÉS			KREATÍV JÁTÉKOK IX. TANULÁSI TECHNIKÁK
I.	II.	III.	IV.	V.	VI.	VII.	VIII.	
<i>Beszéd- technikai gyakorlatok</i>	<i>Beszéd- gimnasztika</i>	<i>Kommuni- kációs gyakorlatok</i>	<i>Néma olvasás technikája</i>	<i>Hangos olvasás technikája</i>	<i>Írástechnikai gyakorlatok</i>	<i>Nyelvtani ismeretek</i>	<i>Fogalmazás előkészítése</i>	
Szóhangsúly gyakorlása kiemelt szavakon, mondatokon	Testhelyzet gyakorlatok	Kifejező hang- gyakorlatok	Dinamikus olvasás fejlesztése  <u>Tréning:</u> -Szókeresés  -Perifériás látás fejlesztése  -Ritmikus szemmozgás fejlesztése  -Fixáció szélesség növelése	Válogató olvasás  Kérdésekre a szövegből szavak, mondatok olvasása	Öntollba- mondás  Írásritmus fejlesztése betűhiányos szövegeken  Írás tollal	A mondatírás gyakorlása  A szófajok előkészítése  A mese kiemelt szavaihoz kérdések írása önállóan	Önálló történetek kitalálása az állat- szereplőkről szóban  3-4 mondatos összefüggő szöveg írása, kiegészítése rajzzal, képekkel, újság- kivágásokkal, egyéni ötletekkel	Allatszereplő bemutatása mimes játékkal  A mese tovább- mesélése gesztusokkal, arc- és testjátékkal  <u>Tanulási technika:</u> A szövegben található kulcsszavak segítségével szöveg- felmondási kísérletek

## C. 2. A mese szövege (Mihail Plackovszkij nyomán)

### A bejáratos szandál

Cipócska, a víziló új szandált kapott.\*

Mіндеgyik lábára egyet:

szépet, újat.

nyi-kor-gó-sat.

börtalppal.

Amikor Lusz az elefánt meglátta a víziló új szandálját, így szólt hozzá:

– Hadd hordjam egy kicsit!

Cipócska lehúzta a lábáról a szandált, és odaadta Lusznak.

– Tessék. Viseld egy kicsit, aztán majd hozd vissza!

És erre mindegyik állat azt mondta:

– Milyen jószívű a víziló!

Elment a ví-zi-ló-hoz Csíkoska a tig-ris-kö-lyök, és megkérte:

– Hadd hordjam egy kicsit a szandálokat!

– Nem adom oda! - felelte a víziló. - Nekem is szükségem van rá.

– Csak egy kicsit akarom viselni, aztán visz-sza-a-dom - ma-kacs-ko-dott\*\* a tig-ris-kö-lyök.

– Rendben van?

– Nem! Nincs rendben!

– Akkor az e-le-fánt-nak miért adtad oda a szan-dá-lo-kat?

- Azért, mert ... 

---

---

---

---

\*\* konokul (makacsul) ra-gasz-ko-dott a né-ze-té-hez  
nehezen en-ge-del-mes-ke-dett

## C. 3.

Gyakorló oldal 1.




---

---

---

---



\* Az aláhúzások nem mondatnani jelölések, hanem a 111. oldalon jelzett színnyomást pótolják. Ugyanígy a 121. oldalon is. (A szerk.)



A víziló \*csapatosan él.

Fje \* a lóhoz hasnló. \*Nagy ornyflása vn. \*Fülei kicsk. Tste \*szörtelen. \* Szájt \* ha-  
tal-mas-ra tudja ki-tá-ta-ni. Hallsa,\*szaglsa \* fejltt.

Élete \*nagy része\*vzben \* és a víz allt zajlik.

Fogságban szeld,\* más ál-la-tok-kal is \* ba-rát-ko-zik.

#### C. 4.

Gyakorló oldal 2.

víziló  jószívű

vízálló-eleven-jószívű-elkel-vízágyú-jókedvű-jóízű-jóraivaló

vízisf-jószívű-elkezd-vízpart-vízerő-jófejű-vízben-víziló-vívó

ellene--elnyel-vízóra-víziló-vízesés-víziló-vízilovat-vizsgálat

*	*
Akkor	Csak
*	*
az elefántnak	egy kicsit
*	*
miért adtad	akarom viselni,
*	*
oda a szandálotat?	aztán visszaadom.

<b>Bőr</b>	talp	pal	
<b>Oda</b>	ad	ta	
<b>be</b>	já	rat	ta
<b>Ví</b>	zi	ló	hoz

<b>Viseld</b>	kicsit	
<b>Hadd</b>	hordjam!	
<b>Rendben</b>	van.	
<b>Milyen</b>	jószívű!	
<b>Mérgelődött</b>	a	Tigris.
<b>Köszönöm,</b>	Cipócska.	
<b>Az</b>	Elefántnak	<b>visszaadom.</b>
<b>A</b>	szandálotat	<b>nyikorgósat.</b>
<b>Makacskodott</b>	a tigriskölyök.	

C. 5.

A meséhez kapcsolódó tanulói munka- és ellenőrzőkártyák  
A bejáratós szandál

MUNKAKÁRTYÁK

1. **Húzd alá** a mesében! /**Ellenőrzés, közösen** /

Milyen szandált kapott a víziló?  
Hány cipőt kapott?  
Mi a neve a mese sze-rep-lő-i-nek?

2. **Állítsd sorrendbe** a mon-da-to-kat! Másold le!

a Csfkoska is szerette volna felhúzni.  
b Cipócska új szandált kapott.  
c Lusz felvette.

3. **Mi a vé-le-mé-nyed**, melyik igaz?  
**Írd le** azt a mondatot, amelyik igaz!

A víziló irigy volt, mert nem adta oda a szandált  
Csf-kos-ká-nak.  
Az elefánt kitaposta Cipócska új szandálját.  
A tig-ris-kő-lyök megértő volt.

4. **Keretezd be** azt a mondatot, amelyből megtudjuk, **milyen szandált kapott Cipócska!**  
/Ellenőrzés közösen /

5. **Írd** a kér-dé-se-ket a megfelelő **szó alá** !

szandált                      szandálját                      szan-dá-lo-kat

Miket?                      Mit?                      Mijét?

**Írj mondatokat** a szavakkal !

**Mondd el** emlékezetből, amit írtál !

6. **Írd** a kér-dé-se-ket a megfelelő **szó alá**!

lábáról  
Hová?

Lusznak  
Honnan?

ví-zi-ló-hoz  
Kinek?

7. Mit csinált Csíkoska?

Gyűjt szavakat a meséből! Írd le!

8. Melyik a helyes sorrend?

Csak a mondatok be-tű-je-lét-ét írd le!

- a Az elefánt elkérte tőle.
- b Végül neki is engedte viselni a szandált.
- c A tig-ris-kö-lyök is szerette volna viselni.
- d A víziló új szandált kapott.
- e Cipócska vo-na-ko-dott a kérést tel-je-sí-te-ni.

? d, a, c, b, e      b, a, c, e, d      d, a, c, e, b

9. Írd le a mon-da-tokat!

Azt a szót, amelyik nem illik a mondatba, hagyd ki !

Cipócska *lehúzta, le-ve-tet-te és o-da-ad-ta* a szandált  
Lusznak.

Tessék. *Viseld, vidd, taposd ki*, aztán hozd vissza!

10. Másold le azt a mondatot, amelynek ? van a végén !

Készül fel, próbáld több-fé-le-kép-pen fel-ol-vas-ni!

## ELLENŐRZŐKÁRTYÁK

Az ellenőrzőkártya a tanulók füzetének vonalazásával azonos, kézfírásos megoldás.

1. Megoldás közösen

- 2. *b Cipócska új szandált kapott.*
- c Lusz felvette.*
- a Csíkoska is szerette volna felhúzni.*

3. *Az elefánt kitaposta Cipócska új szandálját.*

4. Ellenőrzés közösen

5.	szandált	szandálját	szan-dá-lo-kat
	Mit?	Mijét?	Miket?

6. lábáról                    Lusznak                    ví-zi-ló-hoz  
Honnan?                    Kinek?                    Hová?

7. elment, megkérte, makacskodott

8. 

d,	a,	c,	e,	b
----	----	----	----	---

d	A víziló új szandált kapott.
a	Az elefánt elkérte tőle.
c	A tig-ris-kö-lyök is szerette volna viselni.
e	Cipócska vo-na-ko-dott a kérést tel-je-sí-te-ni.
b	Végül neki is engedte viselni a szandált.

9. Cipócska *lehúzta és o-da-ad-ta* a szandált  
Lusznak.  
Tessék. Viseld, aztán hozd vissza!

10. -Akkor az elefántnak miért adtad oda a szandálokát?  
- Rendben van?

## C. 6.

### A foglalkozás vázlata

I. A néma olvasás fejlesztésének gyakorlatai  
(Gyakorló oldal 2.)

Készségfejlesztés (IV.)

#### 1. Jelkereső (szókereső feladat)

##### 1. 1. Motiváció

A gyerekek érzelmi ráhangolása koncentrációs feladattal kezdődik.



víziló  jószívű

vízálló-eleven-jószívű-elkel-vízágyú-jókedvű-jóízű-jóra való  
vízisí-jószívű-elkezd-vízpart-vízerő-jófejű-vízben-víziló-vívvó  
ellene-elnyel-vízóra-víziló-vízesés-víziló-vízilovat-vizsgálat

A megadott szócsoport olvasása közben a kijelölt szavak (ebben az esetben: *víziló, jókedvű*) előfordulási gyakoriságát kell megállapítani.

A gyakorlatot egy megadott jelle kezdjük. A gyerekek némán olvassák a szócsoportot.

Olvasás közben igyekezzenek megfigyelni, hányszor fordulnak elő a megadott szavak. Gyakorlat közben **nem lehet** jelölést használni, a megfigyeléseket fejben kell tartani. Ha a tanulók megszámolták a szavakat, írják be a négyzetbe a megfelelő számot.

**Megjegyzés**

A gyakorlatot **először egyéni ütemben**, majd kellő gyakorlás után, a tanító által **megadott időkeretben** végeztessük.

## 1. 2. Ellenőrzés (írásvetítővel, fóliáról)

Ezután **egyéni, önálló ellenőrzés** következik

A feladat ellenőrzését **önállóan** végezzék a gyerekek.

víziló  jószívű   
 vízálló-eleven-jószívű-elkel-vízágyú-jókedvű-jóízű-jóravaló  
 vízisí-jószívű-elkezd-vízpart-vízerő-jófejű-vízben-víziló-vívó  
 ellene-elnyel-vízóra-víziló-vízesés-víziló-vízilovat-vizsgálat

E gyakorlat segítségével játékosan ismételhetünk, vagy csak egyszerűen **ráhangelhatjuk** tanulóinkat a feldolgozandó szöveg témájára.

Megtaníthatjuk, hogyan lehet **eredményesen, gyorsan áttekinteni** az írott jeleket, s miként lehet egy tekintettel kiválasztani azt a szót, amelyet keresünk.

Ezek a feladatok rugalmassá teszik a **válogató olvasás és írás** technikájának gyakorlati alkalmazását is.

**Megjegyzés:** Természetesen az olvasásfejlesztés feladatait akkor tudják a gyerekek önállóan végezni, ha előtte azok algoritmusát már elsajátították.

## 2. A perifériás látás fejlesztése

A fejlesztést egymás alá írt, egyre hosszabbodó szósorokon végeztetjük.

A gyakorlat kezdetén egy **takarólappal** takartassuk le az egész szópiramist. Majd a gyerekek soronként húzzák lefelé azt. Tekintetüket mindig a szósor feletti csillagra irányítsák, majd gyorsan takarják le, s így próbálják meg megjegyezni a felvillantott szavakat. Lassan, hangosan, egyéni ütemben olvassák össze a mondat szavait.

*	*
Akkor	Csak
*	*
az elefántnak	egy kicsit
*	*
miért adtd	akarom viselni,
*	*
oda a szandálot?	aztán visszaadom.

## 3. A fixációszélesség növelése

### 3. 1. Szavak olvasása

E feladattal olyan szemtréninget tudunk végeztetni, amely segíti az egyre hosszabb jelsorok felfogását, végső soron az **ütemes néma**, majd **hangos olvasást**.



Ebben a gyakorlattípásban egyre hosszabb jelsorok szerepelnek, amelyeket egyetlen fixációval kell felfogni. A gyakorlat ugyanaz, mint a perifériás látást fejlesztő gyakorlatoknál. A takarást soronként végeztetjük. Egy villanásnyi időre látott szótagokból emlékezetben kell összerakni a szavakat, majd hangosan kimondani.

<b>Bőr</b>	talp	pal	
<b>O</b>	da	ad	ja
<b>Be</b>	já	rat	ta
<b>Ví</b>	zi	lő	hoz

**Beszédtechnika: A szónyomaték érzékeltetése**

**Készségfejlesztés (I.)**

Kellő gyakorlás után az összeolvasott szavakat olvassuk a kiemelésnek (a szónyomatéknak) megfelelően.

Ezzel a gyakorlattal a hosszú, nehezen olvasható szavakat még *a mese olvasása előtt* begyakoroltatjuk.

### 3. 2. *Mondatok olvasása*

A mondatokat soronként egy-egy villanásra láthatják a gyerekek. Majd emlékezetből kell hangosan felidézni azokat.

<b>Viseld</b>	kicsit !
<b>Hadd</b>	hordjam!
<b>Rendben</b>	van.
<b>Milyen</b>	jószívű!
<b>Mérgelődött</b>	a Tigris.
<b>Köszönöm,</b>	Cipőcska.
<b>Az Elefántnak</b>	visszaadom a szandálotat, a nyikorgósat.
<b>Makacskodott</b>	a tigriskölyök.

**Beszédtechnika: A szónyomaték érzékeltetése**

Kellő gyakorlás után a **szónyomaték** érzékeltetése következik a mondatok olvasásakor. Minden gyereket hallgassunk meg!

**Megjegyzés:**

Mindkét gyakorlatot (3.1., 3.2.) a gyerekek **önállóan, egyéni ritmusban** végezzék!

Ezek a gyakorlatok megteremtik az önálló munkához szükséges **összerendezettséget és koncentrálttságot**.

#### **4. A ritmikus szemmozgás fejlesztése**

A ritmikus szemmozgás fejlesztését az adott feladatnak megfelelő szempont szerint *tördelt és szerkesztett* szöveg olvastatása segíti.

A mese szövege az *élőbeszéd szabályainak megfelelően tagolt*. Az értelmileg összetartozó szavak, mondatrészek a szövegben jól elkülönülve láthatók.

A szöveg optikai képe megkönnyíti a szókapcsolatok gyors áttekintését, a mondatok, majd végső soron a *szöveg megértését*.

**A ritmikus szemmozgás fejlesztése ily módon a mese szövegének olvasásakor adott.**

#### **II. A tervezett, céltudatos olvasás fejlesztése**

##### **1.1. Előzetes ismeretek felmérése**

**Készségfejlesztés (VIII.)**

Próbáljuk meg tanítványainkat rávezetni arra, hogy *következtessenek a várható történetre*.

Hallgassuk meg őket arról, hogy az eddig végzett gyakorlatok szóanyagából mire következtetnek.

Miről fogunk olvasni? Kik lehetnek a mese szereplői? Mi történhetett? Mit tudunk ezekről az állatokról?

*Gyűjtsük össze az információkat!*

Egy jól látható helyen nagy méretű papírra készítsünk egy közös tablót a mese szereplőiről. A gyerekek szabadon rajzolhatnak, szavakat írhatnak a vízilórról, tigrisről, elefántról. Újságokból, magazinokból vágjanak ki képeket, s egészítsék ki a tablón látottakat. Meséljenek, találjanak ki történeteket az állatokról szóban, hallgassák meg egymást.

**Megjegyzés:**

A feladatot érdemes 3-4 fős kiscsoportokban végeztetni. Célszerű a mesefeldolgozás végén az összefoglalás, visszacsatolás szakaszában egy közös, nagy tablóvá egyesíteni a tanulók munkáját. Remek alkalom lesz a téma rendszerezésére.

##### **1.2. Önálló munka**

**Készségfejlesztés (IV.)**

A mesét minden gyerek *önállóan, egyéni ritmusban* olvassa el.

Nem hívjuk fel a figyelmüket arra, hogy a mese befejezése hiányzik. Hagyjuk, hogy önállóan, egyénileg értelmezzék, majd szóban fejezzék be tetszésük szerint a történetet.

##### **1.3. Tartalmi vizsgálódások**

**Készségfejlesztés (V.)**

**Közös, frontális munka**

**A bevezetésben:**

Milyen szandált kapott Cipócska?(válogató olvasás)

Egy mondattal adjunk címet ennek a szövegrésznek:

Cipócska új szandált kapott.

**A tárgyalásban:**

1. 3. a) Gyűjtsük a mese szövegében kiemelt szavakat a táblára a szereplők neve alá!

<i>Cipócska</i>	<i>Lusz</i>	<i>Csíkoska</i>
<u>új szandált</u> <u>kapott</u>	<u>meglátta</u>	<u>megkérte</u>
<u>lehúzta</u>	<u>szandálját</u>	<u>szandálokat</u>
<u>makacskodott</u>		
<u>jószívű</u>		

### 1. 3. b) Mondatalkotási kísérletek szóban:

Válogató olvasással keressük meg azt a mondatot, amelyben a kiemelt szavak szerepelnek! Majd emlékezetből, saját szavaikkal kiegészítve a gyerekek is alkossanak mondatokat a kiemelt szavakkal!

Egy tanuló legyen gazdája egy-egy mondatnak.

Fűzzük mondattá, majd történetté a szavakat!

A mondatok fogjanak kezét! A valóságban is fogjanak kezét a gyerekek, majd az események sorrendjében hangozzanak el a mondatok.

Várható történet:

Cipócska új szandált kapott. Lusz, az elefánt meglátta a szandálját. Szerette volna megkapni.

A víziló lehúzta a lábáról, s neki adta. Milyen jószívű! - mondták az állatok. Csíkoska, a tigris megkérte Cipócskát, hogy ő is használhassa a szandálokat.

A kis víziló azonban makacskodott.

Egy mondattal adjunk címet ennek a szövegrésznek is: Kérte tőle Csíkoska is, de Lusz adta

### 1.3.c) A szófajok megfigyeltetése

### Készségfejlesztés (VII.)

- Közösön tegyünk fel kérdéseket a kiemelt szavakhoz!
- Kerestessünk közös jellemzőket az azonos jelölésű szavakhoz!
- Majd táblán rendezzük a szavakat a kérdésnek megfelelően!

Mit csinált?

kapott                      meglátta                      lehúzta                      megkérte                      makacskodott

Mit?

szandált, szandálját

Miket?

szandálokat

Milyen?

új jószívű

### A befejezésben

Felhívjuk a figyelmet a hiányos történetre, majd meghallgatjuk, milyen befejezést találtak ki a tanulók.

A befejezéshez címet adni önálló feladat lesz (Lásd Önálló munka)

A gyerekek folyamatosan írják fel a táblára az ötleteiket.



**B** Készítsenek **illusztrációt** a szöveg tagolásának megfelelően. Majd találjanak ki új címet a rajzukhoz.




---



---



---

1.



2.

3.

Adjunk segítségül címeket! (A táblán látható 1. 2.)

- |    |   |
|----|---|
| 1. | Cipócska új szandált kapott             |
| 2. | Kérte tőle Csíkcska is, de Lusznak adta |
| 3. | A tanulók „címötletei”                  |

(A tanulók folyamatosan írják a táblára azokat a címeket, amelyeket ők találtak ki 3. pont)  
**C** Önálló feladatmegoldások **munka- és ellenőrzőkártya rendszerrel**

A **munkakártya** szó szerint kártyát jelent.

- A feladatokat ragasszuk rá egy-egy kártya méretű kartonlapra. (Ízlésesebb és maradandóbb, ha lamináljuk a lapokat.)
- Az ellenőrző (megoldó) kártyákkal egyenként ugyanígy járunk el.
- Helyezzük el a kártyákat jól látható helyre egy dobozba.
- A tanulók **tetszés szerinti sorrendben** válasszanak a kártyák közül egyet.
- Amikor a feladatot megoldották a füzetükben, az ellenőrzőkártya segítségével **ellenőrzik**.
- Hibás megoldás esetén azonnal **javítanak** az ellenőrzőkártya segítségével.  
**A hangsúly a tanulók önálló munkáján, egyéni lendületén van.**
- A tanító ez idő alatt felzárkóztatja a lemaradókat, segíti a gyorsabban haladókat.

**Megjegyzés:**

A meséhez 10-10 munka- és ellenőrzőkártya tartozik. A rajtuk található utasítások informatívak és rövidek. A kártyarendszer a szöveg újbóli vizsgálódására „kényszeríti” a tanulók mind-egyikét, figyelmük elfáradása nélkül. Az implicit és explicit szövegértő feladatok a nyelvtan-helyesírás témáit is tartalmazzák.

A szövegkiemelések pl.: tájékozódni, s a figyelmet

**7. Mit csinált Csíkcska?**

**Gyűjts** szavakat a meséből! **Írd le!**

segítenek a feladatban a feladatra irányítják.

A feldolgozás során a tanulók oldják meg az összes kártyát!

A gyerekek tegyenek valamilyen mozdulatot (feküdjenek, hasaljanak, álljanak), figyeljék meg önmagukat, majd mondják el, mit éreznek abban a pillanatban. A megfigyelő gyakorlatoknak mindig konkrétan kell lenniük.

Először *külső megfigyeléseket* végeztetünk. Kérdezzük meg, milyen a szék, a padló, ahol ülnek (hideg, meleg, kemény ...stb.).

Majd *belső megfigyelés* következik, az *izomérzékelés megfigyeltetése* (a karom lóg, a lábam feszes ...).

Először minden gyerek önmagát figyelje, majd a társait. A társak megfigyelése úgy történik, hogy próbálják meg társaik mozdulatait utánozni (belebújnak a bőrükbe), s aztán beszámolnak arról, mit éreznek.

A feladat nehézsége abban áll, hogy a kisgyerekeknek nagyon nehéz szóban megfogalmazni, mit is éreznek.

Ez a gyakorlattípus megerősíti a **koncentrációs készséget, a kifejezés biztonságát.**

Végző soron *megalapozza a tanulók empátiakészségét.*

(Montágh Imre: Gyermekszínhátszók beszédnevelő könyve)

#### IV. Összegzés, rendszerezés, visszacsatolás

##### 4.1. Szóbeli beszámolók:

- *Kötetlen beszélgetés*  
Mit rajzoltak?  
Milyen mesebefejezéseket rajzoltak, írtak?  
Tudtak-e más címet adni a mesének (saját illusztrációjukhoz)?
- Mondjanak véleményt egymás munkájáról, szóbeli beszámolójáról!
- *Közös tabló elkészítése*  
A kiscsoportos munkákból alkossunk egy közös tablót!  
Megjegyzés:  
Az ismétlődések kiküszöbölésére beszéljék meg a csoportok, melyek azok a legjobban sikerült részletek, amelyek a közös munkára kerülhetnek. Ez a feladat remek alkalom a konszenzusteremtés gyakorlására.
- Az osztálycsoport fejlettségétől függően lehet *szóbeli beszámolókat improvizálni* a közös gyűjtemény alapján. A beszámolókat egyéni, páros vagy kiscsoportos tanulás-szerzésben is meg lehet oldani.

##### 4.2. Írástechnika: Írás tollal (Gyakorló oldal 2.)

##### Készségfejlesztés (VI.)

*Milyen valójában a víziló?*

- Spontán beszámolók  
Megmutatjuk az állatot egy fotóról
- Ezt követi a betűhiányos szöveg *önálló néma olvasása*
- Majd közös hangos olvasás következik
- A hiányzó betűk helyét egy színes ponttal jelezzük

A víziló \*csapatosan él.

Fje \* a lóéhoz hasnló. \*Nagy ornyflása vn. \*Fülel kicsk. Tste \*szórtelen. \* Szájt \* hatal-mas-ra tudja ki-tá-ta-ni. Hallsa,\*szaglsa \* fejltt.

Élete \*nagy része\*vzben \* és a víz allt zajlik.

Fogságban szeld,\* más ál-la-tok-ka-l is \* ba-rát-ko-zik.

- Minden gyerek tetszés szerint kiválaszt három mondatot.
- Majd öntollbamondással (elolvassa, jelöléstől jelölésig letakarja) emlékezetből írja le.

Megjegyzés:

A csillagok azt jelzik, hogy mekkora mondatszakaszt kell egyszerre megjegyezni, majd emlékezetből leírni. A hiányzó betűk pótlása minden esetben színes ceruzával történik.

- Ellenőrzés  
Írott betűvel írt szövegről, írásvetítőről történik

#### 4.3. A hangos olvasási technika fejlesztése

Készségfejlesztés (V.)

##### 4.3. a A felolvasás gyakorlása

Csoportot alkotnak azok a tanulók, akik azonos mondatokat írtak, majd közösen, hangosan gyakorolnak az írott szövegükön. Végül az eredeti szöveg alapján, közösen összeolvassák a javított szöveget.

##### 4.3. b Dinamikus olvasás

Megjegyzés:

A dinamikus olvasás jelen esetben nem az olvasás gyorsaságát, hanem a *szöveghez való viszonyt* jelenti. Akkor beszélünk dinamikus olvasásról, ha *egyetlen rátekintéssel egyre több információt tudunk befogadni.*

#### Gyakorlatok

- A tanulók önállóan, saját ütemükben olvassák el a teljes mese szövegét.  
Közben egy takarólapal felülről lefelé folyamatosan takarják le az olvasottakat.  
Megjegyzés:  
Ha időről időre visszaugrik a szem a már elolvasott sorokra, *regressziógátlásról* beszélünk. Ez a szokás megzavarja az olvasás folyamatát, gátolja az olvasott szöveg megértését. Így a letakarással lehetetlenné tesszük e rossz szokás kialakulását.  
Ez a technika erősíti a koncentrációt, s egyben elősegíti az olvasottak gyors felfogását.
- *Tanítói kérdések (A kiemelt szavakra kérdezzünk!)*  
Milyen szandált kapott Cipócska?  
Ki látta meg?  
Mit csinált a szandállal Cipócska?  
Mit mondtak az állatok?  
Mit szeretett volna Csfkoska?  
Kik szerepeltek a mesében?

A válaszokat **emlékezetből, szóban** kell megtenniük.

- Majd a gyerekek **válogató olvasással** felelnek a tanító ugyanezen kérdéseire.

#### 4.4. Tartalomfelmondási kísérletek

Előzetes felkészülés után megpróbáljuk a mese tartalmát felidézteni a gyerekekkel.

Lépései:

A szöveg minden tanuló előtt ott van. A kiemelt szavakat hangosan, közösen elolvastatjuk. Szóban kiegészítjük a szavakat mondattá, s összekapcsoljuk.

Egyenként meghallgatjuk a tanulókat.

Megjegyzés:

A szöveget nem kell kívülről mondani, minden esetben legyen a tanuló kezében, aki a kulcsszavakat látva gyakorlatilag mondatokat improvizál folyamatosan, és így összeáll a történet.

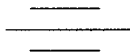
A szöveg optikai képe, a szövegkiemelések lépésről lépésre vezetik végig a gyerekek mindegyikét a történet eseményein.

Ha van „vállalkozó tanuló”, akkor ő már könyv nélkül is próbálkozhat a történet elmesélésével. (Mindenkitől azonban csak úgy követelhetjük meg a tartalom elmondását, hogyha látja a kiemelt szavakat).

#### 4.5. Kreatív játékok

A mese szereplőinek bemutatása mimes játékokkal.

- Mindenki gondol egy szereplőre, s bemutatja a mozgását. A többiek feladata az lesz, hogy kitalálja, kire gondolt az illető. A jól sikerült mozdulatokat érdemes mindenkinek megtanulnia.
- Meserészletek bemutatása, majd „továbbmesélése gesztusokkal, arc- és testjátékkal.
- A kitalált mesebefejezések bemutatása mozdulatokkal – a társaknak szavakkal, mondatokkal kell a „narrátor” szövegét „alámondani”, mintha egy némafilmet látnánk.
- A legsikerültebb változatot úgy játssza el az egész osztály, hogy mindenki kapjon szerepet.



KELEMENNÉ SZABÓ MÁRIA

tanár

SZABÓ ISTVÁNNÉ NAGY MAGDOLNA

tanár

Római Katolikus Általános Iskola, Gimnázium, Óvoda és Kollégium

Gyula

## A hátrányos helyzetű tanulók felzárkóztatását segítő tevékenység

*„Az, amit az iskolának el kell végeznie elsősorban, hogy megtanítsa velünk, hogyan kell tanulni, hogy felkeltse a tudás iránti étvágyunkat, hogy megtanítsen bennünket a jól végzett munka örömére és az alkotás izalmára, hogy megtanítsen arra, hogy szeressük, amit csinálunk, és hogy segítsen megtalálni azt, amit szeretünk csinálni.”*

*(Szent-Györgyi Albert: Egy biológus gondolatai)*



## Mi ezt tesszük...

Tanítványaink különböző családi háttérrel rendelkeznek. Az iskola nem tudja kiegyenlíteni azokat az előnyöket, amelyeket a kedvezőbb helyzetben lévő családok gyermekei élveznek a hátrányos helyzetűekkel szemben. Az esélyegyenlőséget biztosítva első lépésként a nehéz körülmények között élő gyermekeket vesszük számba minden évben, majd a problémáikat próbáljuk megismerni.

A hátrányos helyzetű tanulók oktatása integráltan folyik. Minden nevelő teendője, hogy a gyermekeket megtanítsa tanulni. Egyénre szabott tanulási módszerek, eljárások kiépítése; az értő olvasás fejlesztése; az emlékezet erősítése; célszerű rögzítési módszerek kialakítása a feladatunk. Tőlük is követelni kell az első pillanattól fogva. Odafigyelünk arra, hogy kezdeti magatartásunk megértőbb (nem lenézőbb vagy elnézőbb), a feladatok pedig könnyebben teljesíthetők legyenek. A kontrollt erősítjük, több segítséget adunk.

Intézményünkbe gyakran érkeznek hátrányokkal a tanulókkal. Ez a hátrány lehet nyelvi, művelődési, de leggyakrabban szociális. Több családban van munkanélküli, elvált vagy aluliskolázott szülő. A család és az iskola más-más értékeket tart fontosnak, ezért a gyerek kettős elvárás elé kerül. Ilyen esetekben különösen fontosnak tartjuk a szülők meggyőzését az iskola értékeiről, illetőleg bevonását a nevelőmunkába, a legtipikusabban úgy, hogy segítséget nyújtunk a szülők nevelési problémáinak megoldásában. Sokféle lehetőség nyílik a szülőkkel való kapcsolattartásra – pl. telefonon, fogadóórán, ill. a szülő által kért más időpontban. Szükség esetén családlátogatásra is sor kerül. A szülőkkel való beszélgetésbe sokszor bevonjuk a diákot, de tanórán kívül is gyakran megbeszéljük a problémákat.

Az ellenőrző útján a szülők rendszeresen kapnak írásos jelzést gyermekük tantárgyi előmeneteléről, magatartásáról. A rehabilitációs célú foglalkoztatást a nevelési tanácsadás, az iskolai nevelés és oktatás keretében valósítjuk meg. A legszükségesebbeket azonban mindenképpen el kell végeznünk: pótolni kell a hiányzó ismereteket, s fel kell zárkóztatni a diákot. El kell érni, hogy megszerezhesse az életben való boldoguláshoz szükséges alapismereteket, alapképességeket, illetve megismerhesse a közösség alapértékeit követő életvezetést, életmódot. A magatartási kudarcnak kitett tanulók felzárkóztatása esetén különösen szem előtt kell tartanunk, hogy csakis folyamatos biztatással, dicsérrel érhetünk el sikert. Mindvégig nagy figyelmet kell fordítanunk a szülői házzal való kapcsolatra, s tapintatosan bánunk a szülőkkel.

A tanuló problémáiról beszélünk az osztályban tanító kollégákkal is. Ha úgy ítéljük meg, szakemberhez fordulunk, s végigkísérjük a szakellátás folyamatát, s ezt megbeszéljük a kollégákkal is. Szükség esetén a tanuló iskolai magatartásáról, teljesítményéről szóban vagy írásban véleményt fogalmazunk meg. Az érettségi évében segítjük diákjainkat abban, hogy megfelelő pályát tudjanak választani. A tanulási kudarcnak kitett tanulók esetében nemcsak az osztályfőnökre hárul nagy feladat, hanem az osztályban tanító kollégákra is. Fontosnak tartjuk, hogy megismerkedjenek a részképesség zavarok, a dyslexia, dysgrafia, dyscalculia tüneteivel, hiszen ezek ismeretében jobban tudnak azonosulni tanítványaik problémáival. Az elkészült szakvéleményt maradéktalanul figyelembe véve, differenciáltan kell oktatniuk. Értékeléskor a tanuló eredményét annak korábbi teljesítményéhez kell elsősorban mérniük, hisz akkor látszik a fejlődés. Magatartásunkkal sugalljuk, hogy a képességek különbözősége természetes jelenség, amelyet tolerálni kell: segíteni kell a tanulási kudarcnak kitett tanulót, hogy a hátrányt nem jelentő képességterületeken megtalálhassa a kiemelkedés lehetőségét. El kell érniük, hogy az ilyen problémával küszködő gyermekek ne szenvedjenek hátrányt, hogy a tanulási zavarát is figyelembe véve tudjanak érettségizni, illetve hogy tovább tudjanak tanulni. Természetesen minden törvény adta lehetőségéről informáljuk a rászoruló diákjainkat és azok szüleit (pl. ingyenes tankönyv).

## **A tehetségek, képességek kibontakoztatásával kapcsolatos feladatok**

Tehetségen azt a velünk született adottságra épülő, majd a gyakorlás, céltudatos fejlesztés által kibontakoztatott képességet értjük, amely az emberi tevékenység egy bizonyos vagy több területen az átlagosat messze túlhaladó teljesítményeket tud létrehozni. Az ilyen diákokban fel kell kelteni a kíváncsiságot, az érdeklődést, a tudásvágyat, s ezeket fenn is kell tartani. Meg kell velük értetni, el kell fogadtatni, hogy csak szorgalommal, kitartással érhetnek el valódi eredményeket. Meg kell erősíteni bennük a becsvágyat, a teljesítményorientációt, hogy eredeti, egyéni, különleges megoldásokra törekedjenek.

A tehetség megjelenése kapcsolódhat tanórán végzett, illetve tanórán kívüli tevékenységhez.

A tanórákon lehetőség szerint a gyerekeket csoportokra bontjuk. Az idegen nyelv, az informatika és a matematika tantárgyakat egy oktatjuk.

A tehetséges tanulókat rendszeresen készítjük tanulmányi versenyekre differenciált feladatok adásával. A korábban megszerzett, illetve a szakirodalom alapján megismert ismeretanyagot szaktanári segítséggel dolgozzuk fel. Az ilyen diákoktól elvárható a kiegészítő anyagok biztos ismerete is. Önálló tanulásukat segíteni kell pl. lexikonok, különböző kézikönyvek, a kapcsolódó szakirodalom megismertetésével. Az iskolában iskolai könyvtár segíti a tanulók munkáját. A tehetséges tanulók számára szorgalmazzuk az OKTV-n való részvételt, az emelt szinten tett érettségit, a nyelvvizsga-bizonyítvány megszerzését. Lehetőség szerint részt veszünk nemzetközi projektekből, másrészt a német testvérvárosi kapcsolatok által nyújtott lehetőségeket használjuk ki.

Igény és lehetőség szerint szakkört is indítunk a számukra. A tehetséggondozás megvalósításában együttműködünk a város közoktatási, közművelődési intézményeivel, a zeneiskolával, a városi sportegyesületekkel, a városi könyvtárral, illetve a művészeti iskolával. Végül különösképpen odafigyelünk az ilyen tanítványok pályaválasztására, orientáljuk a tehetségének leginkább megfelelő felsőoktatási intézménybe. Ez utóbbit szolgálja az is, hogy a 11., 12. évfolyamon jelentős számban van választható tárgy, hogy ki-ki képességeinek, tehetségének megfelelő irányban tudjon továbbtanulni.

### *A tehetséggondozás feladatai tanórán*

Differenciált feladatok adása; kiselőadások, beszámolók, projektek készítése; testnevelés-, informatika-, technika-, énekórán fontos, hogy azon tehetségek kerüljenek előtérbe, jussanak sikerélményhez, akik esetleg egyéb területen háttérbe szorulnak.

### *A tehetséggondozás feladatai tanórán kívül*

Szakkörbe irányítás; Tanulmányi versenyek szervezése és azokra a tanulók felkészítése. Énekkar, kamarakórus szervezése; Megemlékező műsorok, jeles napokra tervezett programok szervezése, összeállítása, azokon való szereplés; A színjátszó körön és irodalmi szakkörön a visszahúzódnó gyerekek aktivizálása improvizációs játékok segítségével; Kézműves foglalkozásokon való részvétel, ahol a kreativitás, a kézügyesség kerül előtérbe; Dekoráció készítése a tanterembe, az iskola folyosójára; Sportnapok, diáknapiak szervezése; A könyvtár az irányított önművelődés színtere, amely nem más, mint a differenciálás utolsó állomása. A személyre szabott feladatok megoldása öntevékeny ismeretszerzés, komplex tanulói tevékenység, mely bátran alapoz a diák erőfeszítésére. Ez a folyamat szolgálhatja a diák felzárkóztatását, továbbhaladását, vagy éppen valamilyen szempontú tehetségfejlesztését.

Iskolánkban az előbbieken vázolt teendőket magunk számára fogalmazzuk meg, de úgy gondoljuk, ha közreadjuk, mások is okulnak belőle.

DR. SZERI ISTVÁNNÉ  
gyakorlatvezető tanár  
óvodapedagógia szak  
SZTE JGYPK  
Szeged

## Mit tehetünk testi-lelki egészségünkért? (Megfigyelések, tanácsok, javaslatok)

Már az óvodában kiemelt feladatunk az **egészséges életmódra** nevelés és az egészséges életvitel kialakítása. Az egészség meghatározására nincs általános érvényű tudományosan elfogadott definíció.

Az **egészségügyi világszervezet**, a WHO 1949-ben kiadott alapdokumentuma tartalmazza a következő megállapítást: „az egészség nem a betegség hiánya, hanem a testi, lelki és szociális jólét állapota”. Számomra sokkal személyesebb, amit Hamvas Béla mond: „Amit a klinikákon egészségnek tartanak, annak fertőtlenítő szaga van; az egészségnek gyümölcstillata van.”

Figyeljünk a gyermekek egészségére!

Igen jó, hogy sok óvodában bevezették a zöldség- és gyümölcsnapot. Ezzel is felhívták a szülők figyelmét, hogy otthon is fogyasszanak több zöldséget és gyümölcsöt. Egyre több a túlsúlyos gyermek: tudnunk kell, ha kétéves kora előtt túlságosan nagy energiatartalmú táplálékot kap, már két hét alatt kifejlődhetnek azok a „többlet zsírszövetek”, amelyek egész életében megmaradnak. Az élet az egészség, a vitalitás forrása legyen! Ezt óvodás kortól tanulja meg a gyermek. A levegő felmelegedése miatt is jobban oda kell figyelni arra, hogy naponta megfelelő mennyiségű (2 l) folyadékot fogyasszon el a gyermek és a felnőtt: ami lehet zöld tea, gyümölcslé stb. A melegben nagyon jó a hűsítő hideg zöld tea, a csoportszobában is ihatunk, ezzel is felhívjuk gyermekeink figyelmét a folyadék fogyasztására. A gyermekek is megkínálják, mert játék közben erről bizony sokan megfélekedeznek. Az országos alapprogramunk a gyermekek számára első helyre teszi a **mindennapos mozgás biztosítását**.

Figyeljünk saját életmódunkra!

**Életmód:** benne foglaltatik minden, amit az ember cselekszik, amit eszik, ahogyan lakik, amilyen a környezete és amilyen a baráti köre, ahogyan gondolkodik önmagáról, erejéről, idejéről, és mindezek tudatában hogyan formálja életét.

**Állóképességünk, egészségünk megőrzése érdekében javasoljuk:**

1. Évente egyszer menjünk szűrővizsgálatokra (szemészet, vér stb.)
2. A táplálkozásra figyeljünk: Amit eszel, azzá leszel!
3. Az élet erő, eddzed magad!
4. Legyenek céljaink!
5. Ápoljuk baráti kapcsolatainkat!
6. Sportoljunk, mozogjunk!

Az utóbbiról egy pár gondolat: A mozgás örömét csak az tudja átadni, aki maga is szereti a mozgást. Az a mondás járja: „Életünknek csak az első 30 évét adják ingyen, a többiért fizetni kell.” Akárhány évesen áttérhetünk testi felfrissítésére, megfiatalítására, széppé tételére. Fontos, hogy mértéktartóan tegyük azt, és leljük örömeinket a kiválasztott sportban, mert különben nem használ.

Hogyan érzük el, hogy a testmozgás rendszeres legyen életünkben, és az automatikussá váljék? Mindig ugyanabban az időpontban mozogjunk, lehetőleg kora reggel vagy 17 óra körül

sétáljunk, kocogjunk, fussunk, kerékpározzunk. A lényeg, el kell kezdeni, mert 4 hét után bekövetkezik a csoda, hiányozni fog a mozgásprogram.

Az intenzív mozgás hatása sokirányú, pl.:

- nő az önbizalmunk,
- csökken a túlzott aggodás,
- nő a munka iránti érdeklődés, és eredményesebb lesz a tevékenység,
- csökken a feszültség érzése, javul az általános közérzetünk,
- oldódik a depresszió,
- fejlődik a problémamegoldó képesség,
- javul a szervezet fizikai állapota (szív és légző szervek működése, csontsűrűség állaga, zsírtömeg-csökkenés),
- esztétikusabb megjelenés,
- jobb alvás,
- javuló életminőség és jobb életkilátások.

Az ember életének jelentős részét munkával tölti. Életének értelme, jóléte, boldogulása nem kis mértékben munkája minőségétől függ. A munkahelyi teljesítmény legalább 80%-ban az érzelmi intelligenciától függ. Vagyis a szívre és az észre együtt van szükség a sikerhez. Ez az intelligencia fejleszthető tréninggel, önképzéssel.

Móra Ferenc tanári munkájában legfontosabbnak tartotta a gyermek életében döntő élményt, legyen a nevelő személyisége, szemlélete és tevékenysége példa. A gyermekközpontú iskola híve volt. Nevelési célját az emberré formálásban jelölte meg, a gyermeket egyéniséggé kell nevelni. Egyéniséget csak egyéniség tud nevelni, ehhez azonban önismeretre van szükségünk. Önismeret nélkül senki sem változhat meg, senki sem javíthat magán. Nem elég azt tudnunk, hogy milyenek tartjuk magunkat, hanem fontos az is, hogy milyenek tartanak mások bennünket.

Az önismeret célja az, hogy lélekből egészségesebbek legyünk, hogy magunknak és másoknak is hasznára lehessünk.

Ha meg akarjuk ismerni önmagunkat, szemléljük magunkat kívülről.

Ha másokat akarunk megismerni, közeledjünk hozzájuk.

Hogyan őrizzük meg személyiségünket?

- Merjünk saját elveink szerint élni!
- Ismerjük hibáinkat!
- Testileg-lelkileg ápolat legyünk!
- Válasszunk biztató, elismerő társaságot!
- Légy önmagad legjobb barátja!
- Rendelkezzünk egészséges önbizalommal (saját létezésed elfogadása, értékeid felismerése, önmagad szeretete).

Érzelmeinkre nagy befolyást tesznek pl. a színek. Nem mindegy, milyen színek vesznek körül, és még az sem, mi van rajtunk. Az óvodában és az iskolában is valamennyien modellek vagyunk a gyermekek számára.

Nagyon fontos, hogy ne csak a gyermeket fogadjuk el olyannak, amilyenek született, egyedinek és egyedülállóknak. Mi is egyediek vagyunk, a kollégákat is feltétel nélkül fogadjuk el, tiszteljük egymás személyiségét. A feltétel nélküli elfogadás olyan pozitív érzelmi odaforrás a másik emberhez, amely nem a tulajdonságoknak, a viselkedésnek szól, hanem a személynek, aki önmagában is érték és tiszteletre méltó. Hiszem, hogy életünk minősége attól is függ, hányan mosolyognak körülöttünk.

—DR. KÉKES SZABÓ MIHÁLY  
főiskolai tanár, egyetemi docens  
Kaposvári Egyetem CsVM PFK  
Szegedi Tudományegyetem BTK

## Szociális szempontok Schneller István pedagógiájában

Schneller Istvánt (1847-1939) a kolozsvári, majd a szegedi egyetem pedagógia professzorát a személyiségpedagógia legjelentősebb magyar képviselőjeként tartja számon neveléstörténetünk. Schnellernek a klasszikus német filozófiában gyökerező, de Schleiermacher romantikus idealista filozófiáját is felhasználó pedagógiai rendszere elutasítja Herbartnak és követőinek intellektualizmusát, bár a gyermektanulmányi mozgalom célkitűzéscéljével sem tud azonosulni. Felfogása szerint az egyént olyan individuális lénynek, a természet által meghatározott, örökletes sajátosságokkal rendelkező egyéniségnek kell tekinteni, aki az őt körülvevő és életét szükségszerűen meghatározó közösségekkel való kapcsolatai, kötődései hatására válik személyiséggé. (Pukánszky-Németh, 1994. 528.) A személyiség kialakulása – a nevelési folyamat során, a különböző társas-közösségi szinterek hatásának eredményeként – lényegében az egyéniség etizálása-etizálódása során valósul meg, s ebben a folyamatban a gyermekekkel foglalkozó felnőtt személyiségének (iskoláskorban a pedagógusnak), valamint a gyermeki egyéniséget körülvevő kultúrának, Schneller kifejezésével élve a kulturális javakat megtestesítő, hordozó és átadásukról gondoskodó „történeti hatalmaknak” (a családnak, a közösségnek, a nemzetiségnek, a nemzetnek, a kultúrállamnak, az egyháznak, az emberiségnek) van meghatározó jelentőségük. Az erkölcsi fejlődés döntő tényezőjének a kölcsönös bizalmon, megértésen, a mások élethelyzetének átélésén alapuló szeretetet tartotta. Írásomban a Schneller által egyik leggyakrabban használt kifejezés, az úgynevezett „történeti hatalmak” kifejezésnek az értelmezésével, illetve azon belül kiemelten a családról, a családi nevelésről kialakított nézeteivel, a családi neveléssel kapcsolatos felfogásával kívánok foglalkozni.

### *A nevelési cél értelmezése*

Schneller a nevelés legfontosabb céljának az ember erkölcsösödésének, az emberben születés óta meglévő autonóm gondolkozásra és cselekvésre való lehetőség – más szavakkal, Kant álláspontját átvéve – a jóakarat kibontakoztatását tekintette. Meggyőződéssel vallotta, hogy minden emberben megvan az ész „... mely végtelen értékekre támaszkodva a feltétlen törvény parancsoló erejével szól hozzánk, mely a kategorikus imperativus alakjában szól meg mibennünk, minden észlényben egyformán, s mely tőlünk éppen ezért azt kívánja, hogy a mi cselekvésünk indítója az legyen, ami az általános, az egyetemes törvényhozásnak a maximája. Ennek az ész-törvénynek meghallgatására, s tiszteletteljes követésére emelje fel az egyest a nevelés.” (Schneller, 1911. 16.)

Az etizált személyiség kialakítása-kialakulása, az egyéniség személyiséggé fejlődése útján – az általa rendkívüli módon tisztelt Pestalozzihoz hasonlóan – három jelentősebb állomást különböztetett meg, s azokat fejlődési fokozatoknak: az érzéki éniség, a történeti éniség, valamint a tiszta éniség fokának nevezte. (Ismeretes, hogy Pestalozzi az ember etikai fejlődésének három fokozatát, egymásra épülő szakaszát: a természetes állapotot, a társadalmi állapotot és a tiszta erkölcs állapotát különböztette meg.) Hangsúlyozta, hogy az érzéki éniség önző,

korai és primitív állapotából az egyéniség csak a történeti hatalmak, a koncentrikusan egymás mellé és köré rendeződő közösségek (a család, az iskola, a község, a nemzetiség, a nemzet, a felekezet és az emberiség) hatására emelkedhet fel előbb a történeti éniség, majd a tiszta éniség szintjére.

Schneller pedagógiai felfogása szerint a személyiséggé válás szociális-közösségi keretekben történik, mert „... az egyes nem önmagáért, hanem a közösségért létezik s ... ezért a közösség számára nevelendő is. A nevelésnek célja e szerint az, hogy az egyest, a nevelendőt a közösség betaglálja.” (Schneller, 1911, 13) A közösségnek, a közösségiségnek mint a nevelési cél kategóriájába tartozó fogalmaknak a hangsúlyozásával tudatosan elhatárolta magát a XIX. és a XX. század fordulóján jelentkező individuálpedagógiai irányzattól, amely a nevelés alapvető feladatának az önkibontakozás elősegítését, az individuális adottságok és sajátosságok kibontakozása feltételeinek biztosítását tekintette. Felfogását ma is korszerűnek tekinthetjük, hiszen számolt a szűkebb és tágabb környezet hatásrendszerével, igényeivel, s egyben figyelembe vette a gyermeki személyiség alakulásában-fejlesztésében szerepet játszó formális és informális nevelési színtereket is.

1911-ben írt tanulmányában kritizálta és elutasította Rousseau, Nietzsche és Ellen Key azon felfogását, amely a gyermeki természetet idealizálta, abszolút tökéletesnek tartotta, és a céltudatos nevelést, a kultúra szervezett formában való közvetítését, azaz a felnőtt generációnak a fiatal korosztállyal történő foglalkozását feleslegesnek, sőt ártalmasnak ítélte. „Rousseau, Nietzsche, Ellen Key szerint ... a gyermek egyéniségének fejlesztése a cél... a gyermek a maga egyéniségében a feltétlen jó, az ebben levő csírákat kell kifejleszteni... A szülő egyenrangúnak tekintse gyermekét s feltétlenül tisztelje annak egyéniségét. A nevelésnek ezért is nem az a feladata, hogy a felnőtt generációban létező culturkincset közölje a gyermekkel... hanem csakis az, hogy akadályozza meg, hogy a kívülről jövő hatások a gyermek egyéniségét meghatározzák; s kövessen el mindent, hogy a gyermekben létező egyéniség tisztán, minden mással szemben kíméletlenül érvényesüljön... Kiélnie e sajátos természetet s így a közönséges ember fölé emelkedni, mint Übermensch, ki önmagán kívül és önmaga fölött nem ismer el semmi hatalmat: ez az új nevelési eszmény.” (Schneller, 1911.12)

Schneller az individuálpedagógiai felfogás bírálata ellenére elismerően írt Ellen Key pedagógiai felfogásának azon elemeiről, amelyek a gyermek egyéniségének tiszteletéhez kapcsolódtak, sőt egyik 1912-ben közreadott dolgozatában – Ellen Key kevésbé ismert írásáról szólva – azt is elismerte, hogy a svéd tanítónő is szükségesnek tartotta a gyermeki „evolúcióba” történő beavatkozást a szépre, jóra és igazságra nevelés érdekében. (Pukánszky, 1996. 20)

A születéskor meglévő egyéniség – állapítja meg Schneller – magában véve még se nem jó, se nem rossz, csupán a természet adományának tekinthető, amelyben a jónak és a rossznak a csírái, lehetőségei egyaránt megtalálhatók. Az egyéniség alakulását nem szabad a véletlenre bízni, mert „...ha azt magára hagyjuk, épp úgy mint a baktériumi telepeknél az alsóbbrendű, a penész fog győzedelmeskedni a jó fölött. Nem! Az egyéniségnek szabad és akadálytalan kifejlesztése sohasem lehet a komoly nevelés célja.” (Schneller, 1911. 12)

Schneller a nevelési cél nevelőoktatás formájában való megvalósításának herbarti eszméjét sem fogadta el. A nevelőoktatás hívei (maga Herbart is) a növendékek erkölcsi fejlődését a képzetek gyarapításával, azaz meghatározó módon az elsajátított ismereteknek a tanulók személyiségére gyakorolt hatásával kívánták biztosítani. A gyermeket – Locke felfogásához hasonlóan – puha, képlékeny lelkületű lénynek tekintették, aki a céltudatos pedagógiai és erkölcsi ráhatások, a képzetek gyarapítása eredményeként válik felelősen gondolkodó erkölcsi lényvé.

## *A család, a közvetlen környezet szerepe a személyiség kialakulásában*

Schneller rendszerében a személyiséggé válás közösségi keretei és előfeltételei közül legalapvetőbb jelentőségű a család, a családi hatásrendszer. (Bódi, 1963. 217; Pukánszky, 1990. 23) Számára a család jelentette az élet alapvető értelmét, az idősebb generációk által elsajátított és felhalmozott értékek átszármasztásának fontos színterét s egyben az első – legfontosabb – történeti hatalom megtestesülését. Az emberi élet teljességéhez nélkülözhetetlenek tartotta a családi kötelek és a gyermekek vállalását. „Szoros hivatásunk mellett első sorban gyermekeinkért élünk. Amabba befektetjük lelkünk teljes erejét, gyermekeink lelkébe helyezzük el legfőbb értékeinket. Midőn gyermekeink lelkét legfőbb értékeink örökösévé kívánjuk tenni, s ezen fáradozunk: gyermekeinket neveljük.” (Schneller, 1911. 9.)

A családi és az iskolai nevelésben ugyanazon elveket, az etizált egyéniség, vagyis a személyiség elvét tartotta megvalósítandónak. A családban ez az elv akkor valósulhat meg, ha a családfő (az apa) maga is kialakult személyiség és egyben olyan hiteles egyén, aki magatartása és megnyilvánulásai által mintává válhat gyermeke számára. Az apa – írja Schneller – legyen munkája iránt elkötelezett, munkáját egyben hivatásának is tekintse, s ne érdek, szokás vagy hagyomány alapján válassza azt. A tevékenységét hivatásszerűen gyakorló ember (aki követésre érdemes családfő is egyben) úgy érezheti, hogy életpályáját „isteni célgondolat alapján választotta” és így hivatása munkaidején kívül is egybeforr vele. „A munkájával elégedett, azzal azonosulni tudó ember önérzetes, nyugodt a lelkiismerete. „... az ambitio, a mellőzés, az irigység gyötrelmeivel nem rontja meg az otthonának légkörét, avagy nem kívánja melléktakon beteges hiúságának czéljait elérni.” (Schneller, 1900. 44)

Úgy látta, hogy a családi munkamegosztás és a kenyérkeresés kényszere tehetség és munkakör szerint elválasztja ugyan egymástól a családtagokat, a keresztyénség szelleme azonban összeköti őket. Feltételezte, hogy a családon belüli szerepek és feladatok differenciálódásához hasonlóan az emberiség életében is minden ember megtalálja, illetve megtalálhatja az egyéniségének leginkább megfelelő feladatokat, s ezáltal eredményesen járulhat hozzá az emberiség történetében érvényesülő isteni célgondolat (fejlődési elv) megvalósulásához. „Ezt az egyetemesen minket organizáló, minden embert a kulturális folyamatban az őt megillető helyére állító, neki hivatást jelző, a fejlődésnek czélt tételező és e czélirányos folyamatot vezető szellemet nem természetnek, mely vak és csak törvényeket követ, de szívünk közvetlen szava szerint is Istennek nevezzük. Igenis Isten az, ki minden egyest e folyamatban, e szervezetben egy sajátos célgondolat érvényesítése végett létesít, teremt. Minden egyes ember így egy isteni célgondolat, amelynek alapján az egyes feltétlen értéket nyer a fejlődés folyamatában. (Schneller, 1911. 23)

Az általa nagyrabecsült Pestalozzi elsődleges érdemét is abban látta, hogy Pestalozzi az oktatás legegyszerűbb formáinak keresése, a lélek befogadó képességei elemi tényezőinek kutatása közben is azokat az emberben szunnyadó erőket szerette volna megtalálni, amelyeknek segítségével az „állat-ember Isten-emberré” válhat, az egyéniség etizálódhat, a lélekben rejlő nemes erők aktivizálódhatnak, az ember az animális fokról a szociális fokon át eljuthat a moralitás szintjére. (Schneller, 1905a. 1.)

A családban (Pestalozzinál a családi szeretetet nyújtani kívánó nevelésben) akkor érvényesül a személyiség elve, ha

- a családfő, az apa szereti hivatását, nem pusztán ambíciója, személyes hiúsága vonzotta a pályára;
- a férj a feleségben az ő személyiségét kiegészítő társát keresi, aki ugyanazokért az eszmékért tud lelkesedni. („A nőben nem a pénzt, nem a külső szépséget, nem a társaság és a szellemes társalgás kedveltjét keresi, hanem minden pillantása, mozdulata,

szava és cselekvése mögött keresi azt a személyiséget, mely az ő személyiségét kiegészíti, az övével összhangzik; azt ki ugyanazon eszmékért tud lelkesedni, s a sorsával megelégedve küzdeni is...” (Schneller, 1900. 44);

- a feleség a gyermekeiben feltétlen értéket lát, és a szeretet erejével foglalkozik gyermekeivel;
- a családi nevelés során már a kisgyermekkel is a személyiség elve szerint bánnak, támogatják, erősítik azokat a tulajdonságokat, amelyek később a köz javát szolgálják, s megfékezik azokat az erőket, amelyek hiú és önző célok felé csábítanák őket.

A családban – amelyet Schneller a társadalom összejtjének tekintett – az apa képviseli a tekintélyt, ő testesíti meg a történelmi hatalmakat, s az ő hivatásával egybeforrott munkája teremti meg az anyagi boldogulás feltételeit. Az édesanya „e végtelen szeretet forrása”, a családi élet kiegyensúlyozottságának, zavartalanságának a záloga. (Pukánszky, 1990. 23.) Az anyai hivatást, a férjről és a gyermekekről való gondoskodást teljes embert kívánó életcélnek tekintette és összegegyeztetetlennek tartotta a nők kenyérkereső foglalkozásával. A családjában körében szeretetet nyújtó, szeretteiről gondoskodó édesanya azonban csak látszólag tölt be másodlagos szerepet a család életében, mert Schneller szerint „...a társadalmat legmélyebben nem a férfi határozza meg, hanem a nő, gyermekei útján; ő a jövőnek tulajdonképpeni előkészítője.” (Schneller, 1905b. 39.) A család és a társadalom közötti összefüggésrendszert a következőképpen írta le: „Fontos a szociális bajnak gyógyítása, az eltévelyedetteknek jó útra terelése, javítása; de sokkal fontosabb, sőt a legfontosabb szociális feladat az ép, egészséges társadalomnak, s állami életnek a megteremtése. Ennek pedig megteremtője az egészséges, ép, etikai értékektől, a szeretet és a hit szellemétől áthatott család. A család a társadalom összejtje: azért is, amilyen a család, olyan a társadalom, s amilyen a társadalom, olyan a család.” (Idézi: Pukánszky, 1990. 24.) A társadalom, a „nevelő állam” első kötelességének nevezte a családról való gondoskodást, ahol a gyermek szüleitől természetes és őszinte altruizmust sajátíthat el: „...a szeretettel nyújtott táplálék támasztja fel az altruisztikus rugókat, ...a szeretet sugarai keltik fel a csecsemő lelki életét...” (Schneller, 1900. 44.) Az anya fontos feladatának nevezve a családi tradíciók ápolását és átadását, a kiegyensúlyozott, nyugodt, szeretetteljes légkör biztosítását, valamint a hazafias és humánus érzelmek és a vallásos érzület kialakítását.

Pestalozzi és Schleiermacher felfogásához hasonlóan ő is döntő szerepet tulajdonított az emberi kapcsolatokban a szeretetnek, az igazi érzelmek őszinte vállalásának, a kiforrott, helyét, szerepét és hivatását megtaláló személyiség nevelői kisugárzásának. Úgy vélte, hogy az önnön hivatása tudatára ébredt, környezetével harmonikus kapcsolatot kialakító személyiség a családi és az iskolai munka, illetve a nevelés mellett az állami életet is jobbá, humánusabbá teheti: „Csakis az, akiben élő hit van, az fejleszthet hitet s nem az, kinek a hitről van tudása, s azt megérti; csak aki gondolkozik, fejleszthet ki másban is gondolkozást, s nem az, ki a gondolatot tudja s a gondolkozás törvényeit ismeri. Csak az, akiben él a szeretet, kelthet másban is szeretetet, s nem az, ki tudja és ismeri azt, hogy mi a szeretetreméltó és mi a szeretet. Végre csakis az, aki maga munkálkodik, maga művészkedik, csakis az hathat a munkásra, a művészre fejlesztőleg, nem pedig az, aki a munka és a művészet fölött tereferél.” (Schneller, 1927. 10.)

A szeretetelv különösen fontos összetevője volt Schneller filozófiai-pedagógiai rendszerének. Gyermekkori személyes élmények – szeretett édesanyjának korai halála –, később Pestalozzi „érzelemelméletének” és Schleiermacher teológiai és pedagógiai gondolatainak megismerése alapján fogalmazta meg, hogy az ember a történelmi éniség fokát csak a szeretet erejével haladhatja meg, s a „tisztá Éniség” szintjére akkor juthat el, ha magatartásában, másokhoz való viszonyában magasabbrendű erkölcsi értékek és érzelmek (igazságosság, más emberek egyéniségének elismerése-elfogadása) vezérlik. (Pukánszky, 1990. 8-18.)



Az érzelemelmélet lényeges építőeleme a hitelesség, középpontjában a szeretet elve áll, amelynek legfontosabb parancsa: „Mindent szeretettel, hittel”.

Ezt az elvet csak az a gyermekekkel foglalkozó személy tudja megvalósítani, aki önmegtagadón lemond előítéleteiről, indulatairól, s a reá bízott gyermekekben nem a rosszat, hanem a jót, a gyermekek jobbik énjét keresi. Schneller – Pestalozzi gondolataiból kiindulva – napjaink modern pedagógiai és lélektani megközelítésekben tájékozott olvasói számára is meglepően korszerű szemléletmódról tanúskodva fogalmazta meg: „Minél inkább fejlődik a gyermekekben a jó, annál inkább gyöngül a rossz. Ha szuggeráljuk néki azt, hogy alapjában véve jó – jó is lesz; míg ha folyton ellenőrizzük és korholjuk – elzárkóztató, konokká, rosszá válik. Csak az angyal üzi el az ördögöt. Ahol szeretet van: ott van az élet, ott van öröm, derűtség, hit, remény, optimizmus...” (Schneller, 1927. 12.)

Haladó gondolkodó kortársaihoz hasonlóan fontosnak tartotta a szociális bajok orvoslását, az eltévedettek jó útra vezetését, de legfontosabbnak az egészséges társadalmi és állami élet megteremtését ítélte. Úgy látta, hogy még a zavartalannak tűnő társadalomban is előfordulhat, hogy a szülők munkájuk, anyagi nehézségeik miatt nem tudnak kötelességeiknek eleget tenni. „Ilyen esetekben jogosult, sőt erkölcsileg követelt az intézeti nevelés” – írta. A nevelőintézetnek családhelyettesítő feladatot szánt, ahol „... a fizikai feltételeknek teljesen megfelelően laknak és jól is laknak, a hol azonban ép úgy gondoskodnak szellemi táplálékukról, kedélyük és jellemük erkölcsi kialakulásáról.” (Schneller, 1904. 240.)

Schneller felismerte, hogy a századforduló időszakának újszerű kihívásai és megoldatlan problémái (a nők egyre nagyobb arányú munkába állása, a házasulandók arányának visszaesése, a családok növekvő megélhetési gondjai, a tömegessé váló kivándorlás) nehezítik a személyiség és a szeretet elve alkalmazását a családi nevelésben. A nehézségek ellenére a megoldást a női, az anyai szerep újraértelmezésében, az anyai hivatás tekintélyének helyreállításában jelölte meg.

Schneller idős korában is hű maradt fiatalkori eszményeihez. Nyolcvanévesen így írt pedagógiai hitvallásáról: „Gondolkozásom, értékelésem az egyéniségből indul ki, de ebben nem azt keresi, ami magában elszigetelten, önzően megvan, hanem azt, amivé válnia kell, ami célja, isteni célgondolatja, amellyel a nemzetet át bekapcsolódik a szerves egészbe, az emberiségbe... az emberiséget átható szeretet szellemének kívánunk hálás szívvel, odaadón szolgálni.” Mindezt egy évvel később nemes egyszerűséggel így fogalmazta meg: „... kívánataink oly egyszerűek: hadd lássuk az értékek életét gyermekeink, unokáink szívében, hogy ők is boldogok legyenek, s éljenek a jobb jövőnek.” (Kemény, 1966. 371-372.)

## IRODALOM

- Bódi Ferenc (1963): Schneller István személyiségpedagógiája és a német reformmozgalmak. Magyar Pedagógia, 2. sz.
- Kemény Gábor (1966): Kemény Gábor válogatott pedagógiai művei. Tankönyvkiadó, Budapest
- Pukánszky Béla (1990): Schneller István. Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum, Budapest
- Pukánszky Béla – Németh András (1994): Neveléstörténet. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest
- Schneller István (1900): Család és iskola. Család és Iskola 26. 5. sz.
- Schneller István (1904): Paedagogiai dolgozatok II. kötet. Budapest
- Schneller István (1905a): Pestalozzi eszménye. Magyar Pestalozzi 8. 3. sz.
- Schneller István (1905b): Didaktika. 1905/6. tanév első félév. Litografált jegyzet, Kolozsvár
- Schneller István (1911): A személyiség elve a nevelésben. Athenaeum 20.
- Schneller István (1927): Pestalozzi I. A Gyermekek, 20. 3. sz.

FÁYRNÉ DR. DOMBI ALICE

főiskolai tanár

SZTE JGYPK

Szeged

## Egy csángó–magyar olvasókönyv margójára

Csicsó Antal: Buchet-Bokréta

*„A szó ékszer békés, kékes, anyanyelvem édes, ékes”*

2006-ban Buchet-Bokréta címmel csángó-magyar olvasókönyv jelent meg. Mint tudjuk, a csángó nyelv is a magyar nyelv egyik változata, amely még régebbi nyelvállapotot tükröz. A könyv szerzője Csicsó Antal, aki maga is moldvai csángó, így hát pontos ismeretekkel rendelkezik e népcsoport életéről, kultúrájáról, szokásairól. Ezt az alapos ismeretet használta fel könyvének megírása, megszerkesztése, didaktikai felépítése során.

Leírása szerint Moldvában 35-40 faluban beszélnek magyarul, majdnem 100000 ember. A magyar nyelv azonban generációról generációra pusztul, az északi és déli csángóknál pl. már csak a 20-30 év felettiek használják a magyar nyelvet. A nyelvi tudás jobban megmaradt a falvakban, a csángó-magyar dialektus azonban szinte teljesen eltűnt a városokban élő emberek nyelvi kultúrájából. De fontos azt is megjegyezni, hogy a „székely csángó”-nak mondott magyaroknál mindenki beszél magyarul.

Területi elszigeteltségük, a települések egymástól való földrajzi távolsága, az asszimiláció eredményeképpen a csángó magyarok többféle nyelvi szinten vannak: a sajátos szókinccset használó magyarul beszélő népcsoportoktól, a magyarságtudatot őrző, de magyarul beszélni nem tudó csángókig. Ezen kívül szókinccsük is különböző. Csicsó Antal egy korábbi munkájában azt írja, hogy „A tartozás egy nemzethez nem eredet, történelem, politika vagy nyelv kérdése, hanem elsősorban vállalás kérdése.” Akiben megvan ez a tudat és törekvés, azt meg lehet célozni olvasókönyvekkel és olvasni szánt könyvekkel.

A teljes asszimilációtól való megmenekülés egyik eszköze a magyar nyelv megtanulásának elősegítése, a még meglévő nyelvi tudáskincs megőrzése, a nyelvtudás hasznosságának bizonyítása. Erre tesz kísérletet Csicsó Antal, amikor olyan ábécés- és olvasókönyvet készít, amely azokat a gyerekeket és fiatalokat célozza meg, akik román környezetben élnek, román iskolába járnak. Abból a tudásból indul tehát ki, amelyet a gyerekek nyelvi környezetükben megszereztek, s úgy ír, hogy életkortól függetlenül minden magyarul tanulni akaró gyerek, fiatal olvashassa a könyvet.

A Buchet-Bokréta alternatív tankönyv előzménye és alapja a szintén Csicsó Antal által írt és Kolozsvárott 1995-ben kiadott „Apró ábécé” című könyv, amely 8-9 éves csángó gyerekek számára készült azzal a céllal, hogy a magyar nyelvű olvasási és írási készségeket elsajátítsák, a nyelvtani, helyesírási szabályokat megtanulják, fejlődjön a szókinccsük.

A Bokréta ennél szélesebb körű célkitűzést fogalmaz meg. A román környezetben, román iskolába járó csángó gyerekek és fiatalok románul megszerzett ismereteire építve kísérli meg a könyv a magyar nyelvű írás-olvasás elsajátíttatását. Az alcímében „Moldvai magyar könyv”-nek nevezett kiadvány a moldvai magyar közösségeknek készült. A szerző a műfajt

családi olvasókönyvként határozza meg, amelyet a moldvai csángómagyar gyermekeknek és fiataloknak ajánl. Sajátos helyzetről van tehát szó: ábécés- és olvasókönyvet forgat a 6 év körüli kisgyerek, és ugyanabból ismeri meg a magyar nyelv rejtelmait a serdülő, vagy akár a fiatal felnőtt. A könyv külön érdeme, hogy több csángó dialektust megszólaltat, így éri el a szerző, hogy minden csángómagyar magáénak érezhesse a művet.

A 408 oldalas könyv első része a magyar ábécével ismerteti meg csángó olvasóit, némi hangtani ismeretet is nyújtva. Az itt olvasható szövegek életközeliak, és csángó szavakat is tartalmaznak. A prózai szövegek főhősei egy székely fiú, Tibor és csángó barátja, Péter. Az ő kalandjaik megismerése során kerül kapcsolatba a magyar nyelvvel az olvasó. Egy-egy leckéhez írásbeli feladatok kapcsolódnak, és ezek jól szolgálják az írás-olvasás együttes tanulását. A prózai szemelvények román nyelven is olvashatók. Ez segíti a megértést. Minden leckéhez versek is kapcsolódnak, magyar és csángó szerzők tollából. Tartalmukat, műfajukat tekintve: népdalok, vallásos énekek, szerelmes dalok, balladák, kiszámolók, nyelvtörők egyaránt szerepelnek a válogatásban. Ezek magyar irodalmi nyelven vagy csángó nyelven szólnak meg.

A prózai alkotások között mesék, mondák, történetek változtatják egymást, hangulatukat tekintve a vidám, szívét melengető történetektől a szomorú, megrikátozó meséig terjed a skála. A nagypapa meséje pl. a Csángurokról a csángók őseiről és a magyar Árpád-házi királyokról különösen érdekes, néprajzi elemeket is tartalmaz. Erősíti azt a kapcsolatot, amely az anyaországban élő magyarok és csángóföldi rokonaik között van.

A leckék rajzos illusztrációi is segítik a szavak megjegyzését és beépülését az aktív szókincsbe. A leckék után található szótári részben az egyes szavak román megfelelője olvasható. Máskor a csángó szó magyar irodalmi alakja szerepel: nehéz – nehéz.

Nézzünk meg egy rövid részletet, szóljon hozzánk Duma István András megszólaltatásában a csodálatos csángó nyelv, a maga sajátos szókincsével, ízes, számunkra már ismeretlen hangzásvilágával.

Kicsik

(eredeti csángó fogalmazás)

Hejtok hezzám kicsikék

Életünkől viricskék

Hallgassátok meséket

Száz ezeri emléket.

Kicsik

(magyar irodalmi nyelven)

Gyertek hozzám kisededek

Életünk hajtásai

Hallgassatok meséket

Százezer emléket.

A könyv második része – amelynek keretét egy magyarországi család mindennapjai adnak – a „Nyelvtan és mai magyar nyelv” címet viseli, és tartalmában meg is felel e címnek. Gyermekekhez szóló néhány soros bevezető szöveggel indít a szerző, és buzdítja a gyerekeket az önálló tanulásra. Ekkorra már minden betűt ismernek, így hát írhatnak, fogalmazhatnak, olvashatnak önállóan is. Majd a soron következő feladatra hívja fel figyelmüket: a nyelvtani szabályok megismerésére, a helyes beszédre. Ez különösen akkor válik hangsúlyozottan hasznossá, ha mindennapjaikban is használják, vagy ha Magyarországra látogatnak – ami az Európai Unión belül most könnyebbé vált –, és esetleg itt akarnak dolgozni. Ezért jelenik meg ebben a részben magyarországi szituációk sora mind az olvasmányokban, mind az ismertetőkből.

A könyv harmadik része az „Olvasmányok” címet viseli. Megtalálhatók benne magyar népmesék, műmesék, magyar versek, csángó népmesék Moldvából és Gyimesből. „Moldvai csángómagyar népdalok, balladák, imádságok”. Valamennyi mű segíti az anyanyelv minél alaposabb elsajátítását, a szókincs gyarapítását, a választékos nyelvhasználat kialakulását.

A könyv negyedik fejezete „Csángómagyar ismeretek”-et tár elénk. Kitér a csángó szó eredetére is. A moldvai csángókról szóló rész „legszívenütöb” mondata: „...Moldvában a

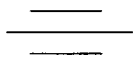
magyar nyelv iskolai tanítása nehézségekbe ütközik... „ Ezért is ajánlja az író nagy szeretettel az olvasók (nemcsak gyerekek) figyelmébe művét, amellyel meg lehet tanulni nyelvésed- anyánkat. Külön érdeme a fejezetnek a csángó témakör bibliográfiája, amelyet kutatók és köznapis emberek is haszonnal forgathatnak.

Rövid áttekintéssel tárgyalja a szerző a csángómagyarok és a magyarok történelmét is a külföldi és a magyar források tükrében.

A könyvben lévő összes szó betűrendes szótára zárja az igen értékes művet. Hasznos lett volna, ha a tartalomjegyzékben is megjelenéne a magyar nyelvű fejezetcímek, a könnyebb tájékozódás szempontjából természetesen ez is a megerősítést szolgálja.

Örömmel üdvözölhetjük Csicsó Antal olvasókönyvét, amely motivációs megalapozott- ságával, kerettörténetével, módszertani sokszínűségével, gazdag, interdisciplináris művelt- séganyagával ékes példája egy a honfitársaiért tenni akaró ember céltudatos tevékenységé- nek.

A könyv a Gonda Könyvkiadó gondozásában jelent meg ízléses, szép kiadványként Egerben 2006-ban.



DR. NAGY ANDOR  
főiskolai magántanár  
Eszterházy Károly Főiskola  
Eger

## Áldás vagy átok?

### Dr. Ranschburg Jenő: Élet dolgai

Gyermekek a képernyő előtt címmel jelent meg 2006-ban a Saxum Kiadó gondozásában dr. Ranschburg Jenő pszichológus professzor legújabb könyve, ami minden bizonnyal nagy ér- deklődésre tarthat számot.

Maga a szerző a médiumok közismert szereplője, a hajdan volt Családi Kör, majd számos pedagógiai, andragógiai műsor főszerelője, akinek minden mondata figyelmet érdemel.

Jómagam a címben feltett kérdést az 50-es években vetettem fel először magamnak, amikor a médiapedagógiával megismerkedhettem elsősorban az amerikai szakirodalom alap- ján. A technikai csodának számító televízió, amelyre rácsodálkoztunk, úgy tűnt, hogy nagy ajándéka az emberiségnek. Rá kellett azonban döbbedni arra is, hogy nem csupán áldásos, de problémákat okozó hatásai is lehetnek a televíziónak épp úgy, mint valamennyi médiumnak. Korábban a filmmel kapcsolatban vontunk le konzekvenciát, hogy Janus-arcú, részben áldás, részben átok!

Ranschburg Jenő professzorral teljes egyetértésben éltem, oktattam a médiapedagógiát, és oktatom ma is abban a tudatban, hogy mindkét arculatot be kell mutatni az objektivitás érdeké- ben. Nagyon kíváncsi voltam professzor kolléga legutóbbi könyvére annál is inkább, mert mon- danivalója egybeesett az általam írt médiapedagógiai, ill. médiaandragógiai könyveimmel, ta- nulmányaimmal.

A közismert szerző-pszichológus bevezetőjében arról ír, hogy „minden baj a 60-as évek elején kezdődött.” Itt hadd vitatkozzam, hiszen a szerző maga cáfolja, hogy a televízió nem baj, nem átok, csak tudni kell kezelni! Eszköz, amihez érteni kell, hiszen eszökról van szó.

A szerzővel értek viszont mindenben egyet, hogy a „számítógépes játékok, az internet, a szórakozás, a munkavégzés, a kapcsolatteremtés új, csodálatos eszközei”, károsak is lehetnek. Minden bizonnyal így igaz. Vonatkozik ez a megállapítása mindarra, amit kitalált az ember.

Sajátos e könyvben, hogy nincs tartalomjegyzék. Magam sem válogattam a fejezetek között, egyfolytában olvastam végig. Érdekes volt minden mondata, nem lehetett letenni, abbahagyni.

Az is sajátos, hogy nagyon sok amerikai vizsgálat eredményéről tájékozódhat az olvasó. Ismerve a szerzőt, jól tudom, hogy számára a magyar valóság sokkal többet jelent, mint az amerikai! A saját atyai, nagyszülői tapasztalatai rendkívül értékesek. A szerző talán arra gondolva építkezett így, hogy még hihetőbb legyen a saját hazai helyzet, a sok-sok probléma, ami a médiumból eredhet.

A 60-as években magam is amerikai példákra hivatkoztam elsősorban abban a hitben, hogy ami akkor amerikai probléma, néhány évtized múltán európai, hazai lesz. Ma azonban az internet korszakában, a globalizáció eredményeként tettenérhető holnap minden, ami ma bárhol történik a földtekén.

Ranschburg professzor a televízió gyermekekre gyakorolt hatását elemzi nagy hozzáértéssel, elhivatottsággal. Előbb az „áldással”, a gyermeki megismeréssel, majd az „átokkal”, a képernyőkből sugárzó erőszakkal, a szexualitással, a reklámokkal, azok hatásával foglalkozik.

A kötet befejező része az újabb médiumokat mutatja be a címmel összefüggésben.

Dr. Ranschburg Jenő új könyvéből, az „Élet dolgai” sorozat kötetéből a pedagógusok és a szülők számára leginkább azok a fejezetek hasznosíthatók igazán jól, amelyek a család és a médiumok kapcsolatával foglalkoznak. A szerző az ép, a funkcionáló családokra gondol természetesen, amelyek sajnos szép hazánkban egyre kisebb számban vannak.

---

NANSZÁKNÉ DR. CSERFALVI ILONA

főiskolai tanár

Kölcsey Ferenc Református Tanítóképző Főiskola  
Debrecen

## A „Környezetvédelem és pedagógia” című konferenciáról

A debreceni Kölcsey Ferenc Református Tanítóképző Főiskola Felnőttképzési Intézete 2007. február 15-én országos konferenciát rendezett „Környezetvédelem és pedagógia” címmel. Több mint kétszáz résztvevő és tizenkét felsőoktatási intézmény oktatói cseréltek gondolatot a témában. Vendégünk volt a Környezetvédelmi és Vízügyi Minisztérium államtitkára és főosztályvezetője is.

A világon egyre többen érzik, hogy nincs valami rendben: mintha nem jó irányba mennénk, gyorsan cselekednünk kell, ha el akarjuk kerülni a szakadékot, hiszen egyre nagyobb a környezeti katasztrófa veszélye. Ha az emberiség túl akarja élni történelmének ezt a szakaszát,

akkor olyan társadalmi rendszert kell kialakítania, amely képes arra, hogy tanuljon saját viselkedésének rövid- és hosszútávú következményeiből. Olyan társadalmat, amelyben az emberek hozzájárulhatnak az életüket befolyásoló lényeges információkhoz, és aktivitásukkal hozzájárulnak ahhoz, hogy az általuk szükségesnek tartott változások megvalósuljanak – mondtam megnyitó beszédemben, mint a konferencia főszerzője.

*Havas Péter (tudományos főmunkatárs, OKI Budapest)* előadásában kiemelte: A közoktatás innovációja feltételezi azokat a stratégiákat, amelyek az élethosszig tartó tanulás megalapozására és a kulcskompetenciák fejlesztésére épülnek, továbbá cél az oktatási esélyegyenlőtlenségek mérséklése, az oktatás minőségének fejlesztése, a pedagógus szakma fejlődésének támogatása, az oktatás tárgyi feltételeinek javítása, valamint a közoktatás irányításának javítása. A tanulásfejlesztés kényszerít, hogy a tanulási tevékenységet életkortól függetlenül, általános emberi szükségletnek és a személyes életpálya, karrierépítés elválaszthatatlan részének tekintsük. A helyi környezeti nevelési program akkor lesz az iskola pedagógiai programjának szerves része, ha a helyi tanulás-szervezési szokásokat támogatja. Az iskolában erősödnek és felgyorsulnak a tanulásfejlesztési eljárások, szélesedik a kapcsolat a szülőkkel, a munka világgal, erősödik az iskolavezetés és a szervezetfejlődés, a minőségbiztosítás, valamint a pedagógusok személyes és szakmai fejlődése.

Természethiányos korunkban létkérdés az értékracionális kutató-nevelő-oktató universitás visszaállítása. A XXI. században a természet olyan lesz, amilyenné tesszük. Mi magunk alakítjuk a jövőnket tudatlanul, tudatosan vagy céltudatosan (Bothin 1990). Anyagfogyasztás hajszolása helyett a jó munka, a kevesebb több, a boldogság, a késleltetett öröme és önkéntes egyszerűség nyújt valódi fejlődési alternatívát az erősödő lokalizáció, a közvetítők szerepének csökkentése, az innováció körforgalma, a természeti szolgáltatások folyamataival formálódó információs civilizáció önszabályozó hálózati társadalmában – hangzott el *Oláh János (egyetemi tanár, TSF)*. Autentikus kutató-oktató-nevelő universitás című előadásában.

*Dr. habil Juhász Csaba–Pregun Csaba (DE)* felhívta a figyelmet: A környezetkímélő hulladékgazdálkodás stratégiai elemei: a hulladékok keletkezésének megelőzése, a keletkező hulladékok mennyiségének és veszélyességének csökkentése; a keletkező hulladékok másodnyersanyagként vagy energiahordozóként történő hasznosítása; a nem hasznosítható hulladékok környezetvédelmi követelményeket kielégítő ártalmatlanítása; a hulladékok által elszennyezett területek rehabilitációja. A stratégiai elemek ismeretében a közoktatásban az ártalmatlanítás és a rehabilitáció vehető figyelembe. A vizsgálatok azt igazolják, hogy a tanulók tisztában vannak a szelektív hulladékgyűjtés fogalmával, a téma fontosságával, az életkorral ismereteik egyre bővülnek és pontosabbá válnak. A biohulladékok komposztálása egyre nagyobb teret hódít, ezért kiemelten kezeljük az ezzel kapcsolatos ismeretek átadását, terjesztését.

Jómagam a Környezeti nevelés és értékek átadása címmel tartottam előadást. Vizsgálataim arra irányították a figyelmet, hogy: „az iskolai folyamatokról rendelkezésre álló empirikus tapasztalatok, amelyek a környezettudatos nevelésre irányulnak, hozzájárulhatnak az iskolák önreflexiójához, a fejlesztési irányok kijelöléséhez. A kutatás feltárta a tanárok módszertani kultúrájának tartalmát az adott kompetenciák fejlesztésében, a tanári és a tanuló elégedettségi vizsgálatok eredményeit, a tanárok tanulóképet, a tanár-diák viszony eredményességét. Ráirányította a figyelmet a tanártovábbképzések tematikai gazdagításának szükségességére. A gyakorlat számára jó tudásra, tapasztalatokra, konzultációkra van szükség az autonóm programok megalkotásához. Javaslatok fogalmazódtak meg egy új szemléletű iskolakép kialakításáról,

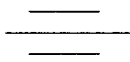
amelynek alapját a környezettudatos magatartásra nevelésről megfogalmazott ismereteink adnák.

*Demeter Éva (főiskolai docens, Sárospatak)* bemutatta: A terepgyakorlatok és a tanulmányi kirándulások beillesztése a tanító- és óvodapedagógus-jelöltek természettudományos és környezeti képzésébe motiváló hatású. Fokozza a hallgatók tanulási aktivitását, összefoglalja, integrálja más stúdiumok ismeretanyagát, alakítja a természethez és a környezethez való viszonyulásukat, kötődésüket. A terepgyakorlatok alkalmával végzett tevékenységek hozzájárulnak a képesség- és személyiségfejlesztéshez. A tanítójelöltek megtapasztalhatták, hogy a természet és a környezet iránti pozitív attitűd kialakításának helyszíne csak maga a természet, a valós környezet lehet.

*Kiss Ferenc (tanszékvezető, Nyíregyháza)* nagy sikerrel érzékeltette a versek szerepét a környezettudatosság kialakításában. Mindannyiunk alapvető érzelmi szükséglete a szeretet, a gyengédség iránti igény, szeretetet adni és kapni, melynek lényege a szeretet tárgyához való odafordulás és az, hogy figyelmet szentelünk rá és törődünk vele. Ez olyan érzelmi alapot ad, amelyben világossá válhat, hogy nem másokat vagy a természetet, hanem magunkat kell meggyőzni, megváltoztatni ahhoz, hogy gyermekeink számára szebb jövőt tudjunk biztosítani. Ezen cél elérése érdekében a tudománnyal egyenrangúak lehetnek a művészet, az irodalom, a valóság megismerésének sajátos formái. Elősegítik a világ értékeinek, szépségeinek felfedezését, válaszokat keresnek az élet nagy kérdéseire, s mindezt érzéki benyomások, élmények alapján teszik. Egy vers katalizátorként segítheti a gyermekek érzelmi és esztétikai fejlődését.

A konferenciát támogatta Debrecen Megyei Jogú Város Önkormányzata, az Alkotó Pedagógusok és Nevelőintézmények Egyesülete, a Debrecen Kultúrpark.

A „Környezetvédelem és pedagógia” című országos szakmai fórum erősítette a főiskola szerepét és jelentőségét a tudományos műhelyekben, a régiókban. Lehetőséget adott az újabb kutatások bemutatására, elemezte közoktatáspolitikai hatásukat, és rávilágított a megoldásra váró feladatokra. Érzékeltették a környezeti nevelés folyamat- és rendszerjellegét, az előttünk álló feladatokat a komplexitás megvalósításában. A konferenciának a médiumokban megjelenő visszhangja is jelentős volt.



A Békés Megyei Humán Fejlesztési és Információs Központ és  
a Karácsonyi János Katolikus Gimnázium  
2 napos konferenciát rendez

## „A magyar nyelv és irodalom oktatásának jelene és jövője”

címmel.

A folyton változó viszonyoknak való megfelelés, a rugalmasság, a változni és változtatni tudás nagyon erős kommunikációs – írásbeli és szóbeli – képességeket, önismeretet, problémamegoldó képességet igényel. Konferenciánk célja, hogy a pedagógusok által a magyartanításban tapasztalt problémákat feltárja, kiküszöbölésükre javaslatokat fogalmazzon meg.

A konferencia időpontja: **2007. augusztus 23-24.**

A konferencia helyszíne: **Gyula, Petőfi tér, Római Katolikus Egyházközség Konferenciaterme**

A szekciófoglalkozások helye: **Karácsonyi János Katolikus Gimnázium, Gyula, Kossuth tér 5.**

### **Program:**

#### **2007. augusztus 23. (csütörtök)**

- Dr. Steklács János: Funkcionális analfabetizmus a hipotézisek, tények és számok tükrében
- Rozgonyiné dr. Molnár Emma: A retorika tanításának módszertana
- Dr. Hoffmann Rózsa: Szülő és pedagógus – partnerek a nevelésben
- Dr. Czeizel Endre: Költők, gének, titkok
- Winkler Márta: Oltogatni az öröm képességét!
- Találkozás Jókai Anna írónővel (esti program)

#### **Szekciók:**

##### ***Alsó tagozat***

- Winkler Márta: Alkotni nem lehet teremtő örömök nélkül!

##### ***Felső tagozat***

- Dr. Steklács János: Betűhidak – a műveltség összeköt

##### ***Középiskola***

- Rozgonyiné dr. Molnár Emma: A beszédet kísérő nonverbális jelek, a beszéd egészségtana

#### **2007. augusztus 24. (péntek)**

- Dr. Gábor Csilla: Az erdélyi irodalom sajátos vonásai
- Dr. Kakuszi B. Péter: Márai Sándor és az expresszionizmus
- Maczák Edit: A pedagógus munkáját segítő kiadványok hagyományos és elektronikus formában

#### **Szekciók:**

- Dr. Gábor Csilla: A középkor irodalmának érdekességei
- Dr. Kakuszi B. Péter: Bibliai és profán motívumok Márai Sándor néhány prózai művében
- Maczák Edit: A fogalmazás tanításának egyéb lehetőségei

**Érdeklődi és jelentkezni a Békés Megyei Humán Fejlesztési és Információs Központ 5600 Békéscsaba, Luther u. 5/b címen vagy a 66/325-377-es telefonszámon lehet.**



Intézményünk, a Békés Megyei Humán Fejlesztési és Információs Központ  
3 napos országos konferenciát rendez

## „A matematikaoktatás jelene és jövője”

címmel 2007. augusztus 22-23-24-én.

A konferencia célja, hogy a pedagógusok által a matematikaoktatásban tapasztalt problémákat feltárja, kiküszöbölésükre javaslatokat fogalmazzon meg. Várunk minden érdeklődő, a diákokat matematikára oktató tanító és tanár kollégát.

A konferencia helyszíne: Békéscsaba, Megyeháza (Derkovits sor 2.)

### PROGRAM

#### 2007. augusztus 22. (szerda)

- Dr. Gombocz János: A pedagógusszerep lehetőségei
- Dr. Pálincás József: A geometriai tér: keret és korlát
- Dr. Szalay István: Milyen a jó matematikatanár?

### SZEKCIÓK

#### Alsó tagozat

- Neményi Eszter: Mérés
- Wéber Anikó: Matekmese – Érdekes szöveges feladatok, változatos megoldások
- Winkler Márta: Alkotni nem lehet teremtő örömök nélkül

#### Felső tagozat

- Kovács Csongorné: A tapasztalattól a fogalomalkotásig – néhány gondolat a felsős matematikaoktatásról
- Dr. Majoros Mária: A matematikai képességek és szemlélet fejlesztése
- Dr. Mező Ferenc: Tehetségazonosítás, -fejlesztés az iskolában

#### Középiskola

- Kovácsné Hadas Ildikó: A matematika érettségi tegnap és ma
- Laczkó László: A matematikai tananyag új fejezeteihez kapcsolódó problémák
- Dr. Majoros Mária: A matematikai alulteljesítés néhány oka

#### 2007. augusztus 23. (csütörtök)

- Dr. Czeizel Endre: Felkészítés a családi életre
- Dr. Hoffmann Rózsa: Szülő és pedagógus: Partnerek a nevelésben
- Dr. Kosztolányi József: Az alapoktól az érettségig
- Pálmay Lóránt: Rátz László tanár úr és hatása a matematikaoktatásra
- Dr. Szendi Gábor: Számolási zavarok és az agyműködés. Mit várhatunk a korrekciós fejlesztéstől?
- Dr. Szendrei János: Hány? Mennyi? Annyi mint...
- Winkler Márta: Oltogatni az öröm képességét!

#### 2007. augusztus 24. (péntek)

- Dr. Majoros Mária: A kevesebb a több
- Dr. Setényi János: Modern tanulási környezet: kitekintés a matematikatanításra
- Dr. Reisinger János: Pascal szellemi útja
- Dr. Vancsó Ödön: Mi a matematika valójában? Metamatematika szerepe a matematika tanításában

Érdeklödi és jelentkezni a Békés Megyei Humán Fejlesztési és Információs Központ 5600 Békéscsaba, Luther u. 5/b címen vagy a 66/325-377-es telefonszámon lehet.

## TÁMOGATÓINK:



Oktatási  
Minisztérium



Nemzeti Kutatási és  
Technológiai Hivatal

Oktatásért Közalapítvány



Kutatás-fejlesztési  
Pályázati és  
Kutatáshasznosítási Iroda

### 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 kéziratokat fogadunk el. A kéziratot jól áttekinthető kettes sortávolsággal, normál géppapíron, a „gépelési hibák” gondos javításával, a felhasznált szakirodalom pontos feltüntetésével (szerző, cím, hely, kiadó, lapszám) kérjük. A közérthetőség megkívánja azt is, hogy az elkerülhetetlen idegen szakkifejezések magyar megfelelőeséről, értelmezéséről se feledkezzünk meg. Kérésünk az is, hogy a szövegbe iktatott rajzos, ábrás, illusztrációs megoldásoktól lehetőleg tekintsünk el.

Azoktól a szerzőktől, akik megfelelő feltételekkel rendelkeznek, számítógéppel írt kéziratot kérünk lemezen és nyomtatva is.

Nagyon fontos, hogy külön lapra írják föl *beosztásukat, munkahelyük, iskolájuk pontos nevét, helyét, valamint irányítószámot lakcímküket.*

Felhívjuk továbbá szerzőink figyelmét, hogy másodközlésre nem vállalkozunk. Szerkesztőségünkönél is érvényes az az általános gyakorlat, hogy kéziratot nem örzünk meg és nem is küldünk vissza.

Kiadja a Módszertani Közlemények Baráti Társasága

A kiadásért felel: *Dr. Siposné dr. Kedves Éva*

Kiadóhivatal: 6725 Szeged, Hattyas sor 10. Telefon: 62/546-346

Szerkesztőség: 6725 Szeged, Hattyas sor 10.

E-mail cím: [tedit@jgytf.u-szeged.hu](mailto:tedit@jgytf.u-szeged.hu)

Évente 5 alkalommal jelenik meg. Évi előfizetés díja: 1500 Ft.

A címlapot tervezte: *Fischer Ernő*

Megjelent: 1700 példányban

Juhász Nyomda Kft. Szeged

Felelős vezető: *Juhász Péter* ügyvezető

ISSN 1219-0608

## 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: Hegedüs 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 11. kötete még kapható, ára 450 Ft. 10 példányos megrendelés esetén további 25%-os árkedvezményt biztosítunk mindaddig, amíg a készlet tart. Közzöljük azt is, hogy a Módszertani Közlemények régebbi számai is megvásárolhatóak!

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

Web cím: <http://www.jgypk.u-szeged.hu/modszertan>