



2009 FEBR 25

54854
AF 336

TANÍTÓK
ÉS
TANÁROK
SZÁMÁRA

MÓDSZERTANI KÖZLEMÉNYEK

2009. 49. ÉVFOLYAM

1

A szerkesztőbizottság elnöke:

Dr. Szendrei János

Helyettes: Dr. Varga István

A szerkesztőbizottság tagjai:

Bácsi János (Szeged); Dr. Bárdossy Ildikó (Pécs); Dr. Frick Mária (Baja);
Sajtosné Csendes Gyöngyi (Kaposvár); Dr. Lakotár Katalin (Szombathely);
Imre Rubenné dr. (Nyíregyháza); Muholitsné Újvári Klára (Győr); Dr. Nagy Andor (Eger);
Nanszákné 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 és a Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Karának támogatásával jelent meg.

TARTALOM

A Módszertani Közlemények laptervi célkitűzései 2009-re	1
Nanszákné dr. Cserfalvi Ilona: Az oktatás fejlesztése és a pedagógusok tevékenysége	2
Kiss Ferenc: A kapcsolatteremtés iskolai lehetőségei és rendeltetése a gyakorlati tapasztalatok tükrében	6

MŰHELY

Dr. Szalay István: Kézi számológép használata a matematikaórán	10
Dr. H. Tóth István: Elavult nézet vagy szükséges álláspont?	20
Dr. Molnár Péter: Meddig szolgál még a falitábla?	28
Szabady Magdolna: Zeneterápiás attitűd bevezetése zongoratanári munkámba	35
Dr. Szerényi Mária: Hogyan közlekedjünk iskolás gyermekcsoportokkal?	38

ÖRÖKSÉG

Dr. Domonkos János: A kámoni Mária-kápolna, Szombathely egyedülálló műemléke	40
--	----

SZEMLE

Nanszákné dr. Cserfalvi Ilona: Nemzetközi tanácskozás a tanítóképző főiskolán	42
Kovátsné dr. Németh Mária: Az olvasás apológiája. Erdélyi Margit: „Olvasás és olvasat”	43
Dr. B. Fejes Katalin: V. Raisz Rózsa: Aki megszelídítette a magyar mondatot	45

A Módszertani Közlemények laptervi célkitűzései 2009-re

Az évente öt alkalommal megjelenő országos hatáskörű folyóiratunk – mint a lap címe is jelzi – pedagógiai profilú, és pedagógus célcsoportnak készül. A pedagógiai innovációk iránt igazolhatóan elkötelezett, és a tanított tárgyak teljes spektrumát átfogja.

A folyóirat 2009-ben megközelíti a félévszázados kort, 49. évébe lép, így beszélhetünk múltjáról, kialakult karakteréről, hagyománytisztelő szándékáról, ugyanakkor megújulási törekvéseiről is. Írótabora az egyetemi tanártól a gyakorló óvónőig terjed.

A lap alapításától létező célkitűzéseinkből megtartjuk a fundamentumnak szánt interdiszciplináris metodikai arculatot (lásd 2008. 1. szám munkaterv), mely átrendeződésében korunk követelményeihez igazodik.

2009-ben az alábbi témakörökbe soroljuk laptervi célkitűzéseinket:

1. Szerkezetét tekintve az évek alatt kialakult rovatrendszert megtartjuk, s a közelmúlt éveiben tervezett módon dolgozunk az egyes rovatok tartalmi körének bővítésén. (A NAT implementációjával kapcsolatos feladatok; szakmai és ágazati együttműködés.)

2. A jelenben folyó kísérletek, struktúrák, tartalmi aktualitások, programok kerülnek kiemelt pozícióba a folyóirat hasábjain. (Korszerű nevelési módszerek, iskolaszervezet fejlesztése stb.)

Részletesebben:

Lapunk profilját a közoktatásban most folyó eljárások alakítják, s beszámolunk ezekről a kísérleti stádiumokról, eredményekről. A modernizálódó iskolák életét permanensen meghatározó témák nem évülnek el egy év alatt, így folyamatos témáink: a **kompetencia alapú oktatás; az integrációs oktatás a normál iskolákban, a kooperatív oktatási technikák; a differenciáló oktatás; a multikulturális szemlélet a tartalomban és metodikában; az egyéni képességek fejlesztése és felzárkóztatás; a drámapedagógia alkalmazása, tehetséggondozás; ifjúságvédelmi problémák; oktatási, szociális és egészségügyi szakemberek együttműködése; állami gondozás kérdésköre; lemorzsolódás megelőzése.**

A mindennapi gyakorlat és a pedagógusok visszajelzései alapján témaként szerepelnek még: új tanulási módszerek, a **funkcionális analfabétizmus, a közismereti tárgyaknak a munka világával való kapcsolata, egészségünk; a mindennapi szövegvilágban való eligazodás; az elektronikus média hagyománya (rádió, televízió) és új közlésmódja (e-mail, internet); a tankönyvekről; nevelési kérdéskörként a szülő és a pedagógus kapcsolatának új vonásai, és a szegregáció kiküszöbölése az iskolákból, élethosszig tartó tanulás; felnőttképzés; kulturális identitás kérdései.**

Mindezek kiemelten kapnak helyet a folyóiratban.

Az elmúlt években preferált témák továbbra is részei a lapnak, ezek:

- az oktatás tartalmi, metodikai fejlesztésének segítése,
- az EU integráció és az oktatás témakörével kapcsolatos íráskor folyamatos megjelentetése,
- szakmai közvélemény tájékoztatása, ismeretterjesztés,
- a lap minőségének fejlesztése érdekében bevezetett munkamódszerek.

Részletesebben:

– *Az oktatás tartalmi, metodikai fejlesztése érdekében a módszertani névumok bemutatásával segítjük a pedagógusok szemléletének alakulását: pl. projekt módszer, páros- és csoportmunka, differenciálás, epochalis oktatási módszer. Jobban nyitunk a természettudományok irányába, és gondot fordítunk az új tárgyak metodikájának megismertetésére, pl. környezetismeret módszertani kérdései; a kommunikáció és beszédtechnika gyakorlatai; a pedagógus szóbeli értékelő megnyilatkozásai, idegen nyelvek oktatása, készségek, képességek fejlesztésére szolgáló eszközök bemutatása, deviáns tanulói magatartás kezelésének módszerei; a nem szakrendszerű oktatás stb.*

Eddig is több metodikai modell értékű írás született, ám a szerzők körét ajánlatos szélesíteni (gondolunk itt egy-egy aktuális témához kapcsolódó civil szervezet megszólalására). Az iskolákban folyó kísérletek eredményeinek publikálása is felvállalt kötelességünk, mert ezek az írások a tartalmi, módszertani megújulást motiválják.

– Az *EU-integráció és oktatás* kapcsolatának témakörében nemzetközi tapasztalatok szemléletéről jelentettünk meg írásokat. A gyermekek esélyegyenlőségéért küzdő „civil” szervezetek tevékenységéről, tartalmi munkájáról, az emberi jogi nevelés kérdéseiről, helyzetéről Magyarországon, az EU tagállamok iskolai gyakorlatáról pl. a Waldorf-iskola, a Freinet-módszer, a Rogers-oktatás és a Montessori-oktatás témaköréből, továbbá a testi fogyatékosok esélyegyenlőségének biztosításáról.

– A *szakmai közvélemény tájékoztatása céljából* a konferenciákról, rendezvényekről előzetesen vagy utólag tájékoztató elemző módon közlünk írásokat. Ugyanez vonatkozik azokra a kiadványokra, amelyek oktatási segédanyagként figyelmet érdemelnek. Változatlanul folyamatosan közöljük a Szemle rovatban a szakmai pedagógiai fejlődést elősegítő kiadványok recenzióit. Az iskola biztonságával összefüggő gyakorlatok bemutatása is helyet kap.

– A *Módszertani Közlemények minőségének fejlesztése érdekében* az ország különböző felsőoktatási intézményében dolgozó szerkesztőbizottsági tagok és főleg a gyakorló pedagógusok aktivitására számítunk. Változatlanul felkérjük egy-egy téma szakértőjét tanulmány, esetleg műhelymunka írására (pl. az ismeretterjesztés és környezetkultúra időszerű elméleti és gyakorlati kérdéseiről). A határon túli magyar iskolák pedagógusainak publikációs lehetőségét biztosítunk.

Összegezve: A szerkesztőbizottság szándéka szerint lapunk mindenekelőtt a pedagógusok mindennapi iskolai munkáját segíti. Az oktatás megújulási, fejlődési folyamatából hatékony részt vállal folyóiratunk metodikai újdonságok közlésével, szemléletváltás alakításával olyan módon, hogy emellett ápoljuk nemzeti hagyományainkat.

Célunk az igényesen tájékozott, ismereteit állandóan bővíteni kész, az új iránt fogékony, az iskolán belül és kívül pozitívan hatni akaró tanári szemlélet folyamatos alakítása.

2009. január

Rozgonyiné dr. Molnár Emma
főszerkesztő

NANSZÁKNÉ DR. CSERFALVI ILONA

főiskolai tanár

Kölcsey Ferenc Református Tanítóképző Főiskola

Debrecen

Az oktatás fejlesztése és a pedagógusok tevékenysége

A közoktatás minőségének és eredményességének biztosítása és értékelése valamennyi fejlett országban az oktatáspolitikai legfontosabb céljai közé tartozik. E téma oktatáspolitikai súlyát mutatja az Európai Unió 2010-ig tartó oktatási programjának három kiemelt prioritása közül első az oktatási és képzési rendszerek minőségének és eredményességének javítása. Erre a területre a kilencvenes évek közepe óta Magyarországon is kiemelt szakmai figyelem irányul.

A közoktatás minőségének és eredményességének értékelésében kiemelkedően fontos szerepet kap a tanulmányi eredmények mérése. Erre elsősorban azokon a tudásterületeken kerül sor, amelyek az alapvető kulturális kompetenciák körébe sorolhatóak és tantárgyköri jellegűek. Azaz mind képzésük, mind használatuk valamennyi tantárgyra vagy több tantárgycsoportra is kiterjed; valamint a továbbtanulás és a munkaerőpiaci boldogulás szempontjából egyaránt meghatározónak minősülnek.

Olyan folyamatok elindítását, megerősítését tartjuk szükségesnek, amelyek elősegítik az oktatás fejlesztését. Alapvető társadalmi cél a jogállam működése, a környezet védelme, a polgárok életminőségének javítása, a kulturális javak iránti igény fenntartása és az ország nemzetközi integrációjának és felelősségvállalásának erősítése.

Az oktatás célja, hogy rugalmasan alkalmazkodjék a munkaerőpiac folyamatosan változó igényeihez, és biztosítsa a gazdaság versenyképességének fenntartásához szükséges, megújulni képes humán erőforrásokat. Biztosítsa a szolidaritás és méltányosság elveinek érvényesülését, erősítse a magyar társadalom kohézióját, szociális helyzetére, nemére, származására vagy vallására való tekintet nélkül biztosítson minden gyermek és fiatal számára döntési szabadságot és lehetőségeket. Segítse elő a Magyarországon élő kisebbségek és bevándorlók asszimilációs elvárások teljesítésétől nem függő beilleszkedését.

A közoktatás-fejlesztési stratégiájának prioritása:

- az egész életen át tartó tanulás megalapozása a kulcskompetenciák fejlesztése révén
- az oktatási egyenlőtlenségek mérséklése
- az oktatás minőségének fejlesztése
- a pedagógus szakma fejlődésének támogatása
- az információs és kommunikációs technológiák alkalmazásának fejlesztése
- az oktatás tárgyi feltételeinek javítása
- a közoktatás költséghatékonyágának és irányításának javítása

A 90-es évektől Magyarországon megerősödött a közoktatási reform folyamata, és a változások irányát befolyásolták a társadalmi elvárások is.

Az oktatási reformok sikerének feltételei:

1. A reformprogram legyen egyértelmű és követhető minden érdekelt számára.
2. A politikai érdekekkel szemben a tudomány érdekei legyenek elsődlegesek.
3. A gazdasági források jelentős része már az induláskor álljon rendelkezésre.
4. A reform már kezdetén nyerje el a pedagógusok többségének támogatását, a pedagógusok legyenek anyagilag is érdekelték.
5. A reformok ütemezése feleljen meg a realitások követelményeinek.
6. Minden változtatási törekvés rendelkezzen megfelelő társadalmi támogatottsággal.
7. A kompetenciák és a felelősség meghatározása legyen egyértelmű és követhető.
8. Biztosítani kell az eredmények hiteles mérését és értékelését a pedagógiai követelmények alapján.
9. Elengedhetetlen a korrekciós pontok és időtényezők kijelölése a reform folyamatában.
10. Az eredmények kivárásában s az általánosításban elengedhetetlen a maximális megfontoltság és türelem.

Nyilvánvaló, hogy felül kell vizsgálni, milyen mértékben ötvözhető a nemzeti tanítási hagyományok a korszerűbb elvárásokkal, másrészt felül kell vizsgálni azt is, hogy milyen módon lehetne elérni, hogy az iskola ne felerősítse, hanem tompítsa a meglévő társadalmi különbségeket, ezáltal is csökkentve az esélybeli különbségeket.

A tartalmi megújításra törekvés a közoktatás minden szintjén jelentkezik, amely azonban a közoktatásban egyfajta instabilitást, folyamatos belső mozgást eredményez. A Nemzeti Alaptanterv megnevezi a kiemelt fejlesztési feladatokat.

A magyar oktatáspolitikai felismerte, hogy az emberekbe való befektetés egyrészt a növekedés tényezője, másrészt növeli a társadalmi kohéziót is. A főbb cselekvési irányok: a foglalkoztatás elősegítése, a közszolgáltatásokhoz való hozzáférés biztosítása, a szegénység csökkentése, a gyermekek jólétének biztosítása, valamint a kirekesztés elleni küzdelem érvényesítése minden területen.

Az oktatási hátrányok leküzdésében négy stratégiai megközelítést alkalmazunk: a korai beavatkozást, ami az iskola előtti nevelés fontosságát hangsúlyozza; a másik a hátrányos helyzetű csoportok oktatási részvételi aktivitásának növelése; majd az iskolából való korai lemorzsolódás elleni integrált válaszok kidolgozása, valamint az egész életen át tartó tanulás előmozdítása.

Vizsgálataink alapján figyelmet fordítottunk annak a kérdésnek az elemzésére is, hogy milyen összefüggés tapasztalható az oktatás és a nemek közötti kapcsolatban.

A magyar közoktatásban a nemek közötti egyenlőség problematikája nem kap különös hangsúlyt. A nemek közötti egyenlőség kívánalmát a magyar oktatáspolitikai megvalósult gyakorlatként kezeli, és az oktatás fejlesztésekor mindkét nemre egyaránt összpontosít.

A két nem között történetileg különféle okokból alakultak ki az egyenlőtlenségek, és valamilyen formában, illetve mértékben máig fennmaradtak. Az utóbbi évtizedben kétféle változási irány is megfigyelhető. Egyrészt növekszik a lányok iskolázottsági szintje, másrészt az alapvető képességek és kompetenciák terén is javul a lányok relatív teljesítménye. A szakmaszerzésre orientált képzésben továbbra is több fiú vesz részt, de a felsőfokú képzésben megfordul a belső arány.

Az oktatás és a nemek közötti kapcsolat tekintetében három szintet különítünk el: az iskolarendszeren belüli előrehaladást, a választható és választott tanulási pályákat, a tanulmányi teljesítményt, valamint az oktatás szocializációs hatását.

Az oktatás minőségét és eredményességét a magyar oktatáspolitikai bemeneti és a kimeneti tényezőkkel segíti elő. Az előbbiekre tartoznak a tanítást-tanulást meghatározó tantervi programok, az írott vagy multimédiás ismerethordozók, a tanárképzési és továbbképzési programok, valamint a tanulás intézményi szintű megszervezése. Kimeneti tényezők elemei közé soroljuk a tanulmányi teljesítményt vagy a továbbtanulást és az elhelyezkedést.

Az elmúlt években növekedett az érdeklődés a minőségi oktatás fejlesztése és értékelése iránt, s a programok egyik funkciója a szervezeti tanulás és a tudáscsere segítése.

Ha megkérdezzük a diákokat, tanárokat, szülőket, vezetőket, mindenkitől hasonló válaszokat kaphatunk azzal kapcsolatban, hogy mire van szüksége a jövő emberének: kezdeményező-képességre, problémafelismerő és -megoldó képességre, kommunikációra. Ezek mind belsőleg motiváltak, komplex feladatokhoz kapcsolódnak, és összefüggenek az értékrendszerrel.

Széleskörű felmérések szerint az általános- és középiskolás tanulók többsége unalmas, rutin jellegű tevékenységgel tölti az idejét az iskolában. A tanár „tanít” és „feleltet”. Elenyésző formában fordul elő, hogy a tanulók valós problémákat elemeznek, eltérő nézeteket próbálnak szembesíteni, feltételezéseket vizsgálnak meg, új kérdéseket vetnek fel, terveznek, kitalálnak, kommunikálnak, együttműködnek, megpróbálják megérteni, hogyan működik a társadalom, s hogyan lehetne befolyásolni. Nem csoda, hogy a felmérések azt is kimutatták, hogy az iskolából kikerülő fiatalok kezdeményező-képessége, együttműködési képessége fejletlen, kevésbé tisztelik a sajátjuktól eltérő értékrendszereket, kevésbé becsülik az övéktől eltérő jellegű tehetőségeket, nemigen akarnak aktívan részt venni a társadalom alakításában.

Carl Rogers egy előadásában így vallott: A lényeges tudás nem tanítható, csak az a tanulás befolyásolja az ember viselkedését, amely felfedezésen alapul, belső igényt elégít ki, élményszerű. A tanítás eredménye vagy jelentéktelen, vagy egyenesen káros. Ha rajtam állna – mondta –, megszüntetném a tanítást, a vizsgákat, az osztályzatokat. Ha csak egy kívánságom lehetne a pedagógiával kapcsolatban – mondta más helyen –, akkor azt kívánnám, hogy a

tanárok felejtse el minden trükköt, módszert, fogást, amit a tanárképzésben a gyakorlatok során elsajátítottak, és helyette tanulóközpontú attitűddel – őszintén, elfogadóan, megértően – forduljanak a tanulóik felé!

A tanulók többsége elégedetlen az iskolával, az iskolával való elégedetlenség mértéke sokkal nagyobb, mint a „legrosszabb” munkákkal való elégedetlenségé.

Az oktatás minőségének fejlesztését meghatározza a *pedagógusok módszertani kultúrája*. Az elmúlt évek mérlegét a kitűzött célok tükrében lehet megvonni. Az első a pedagógiai innováció, az új megoldásokat kereső pedagógusok ösztönzése. Ez a célkitűzés azon az egyébként helyes feltételezésen alapult, hogy a gyakorlatban, az iskolák világában nagyon sok olyan pedagógus dolgozik, aki a régóta közvetített ismeretanyagtól, a megszabott módszerektől eltérő, új, hatékony tartalmakat, megközelítési módokat akar kipróbálni.

A második célkitűzés az oktatás tartalmi-módszertani megújítására vonatkozó innovatív pedagógusi elképzelésekhez igyekezett forrásokat teremteni pályázatokkal. A legfontosabb terjesztési eszköz maga a fejlesztő pedagógus. S a legfőbb terjeszteni való nem is biztos, hogy maga a fejlesztési eredmény, hanem az újító, az innovációs szándék, annak bizonyítása, hogy lehet másként, jobban, újszerűbben végezni egy-egy tantárgy, egy-egy nevelési probléma megoldását.

Az elmúlt évtized folyamatai azt mutatják, hogy a tartalmi szabályozásba túlzottan sok energiát fektetett be mind az oktatáspolitikai, mind a pedagógiai szakma. A különböző tantervek kevesebb változást eredményeznek az oktatás minőségében, hatékonyságában, mint ahogy azt korábban gondoltuk. Az oktatás minőségét, hatékonyságát sokkal inkább a módszerek fejlesztése, a módszertani eszköztár gazdagítása befolyásolja. A pedagógiai innovációnak a tartalmi fejlesztéstől a módszertani, taneszközfejlesztési tevékenység irányába kell eltolódnia.

A XXI. század tanárára egyre inkább úgy gondolunk, mint a saját szakmai fejlődésében önállóan és öntevékenyen működő értelmiségire. Ez jelentős elmozdulást jelent: kiterjeszti a tanároknak az európai oktatási rendszerekben korábban megszokott felelősségét. A minőségi oktatás nagymértékben múlik azon, hogy a tanárok képesek-e megfelelni a megváltozott elvárásoknak, ugyanakkor fontos, hogy az iskolák újra átgondolhassák alkalmazkodási stratégiájukat tágabb és szűkebb környezetük iskoláztatással kapcsolatos elvárásai iránt, fejlesztési programokat dolgozzanak ki és valósítsanak meg pedagógiai kultúrájuk emelésére.

Milyen legyen a jövő iskolája?

Itt csupán a gyakran hangoztatott, de ritkán megvalósuló cél felsorolására van lehetőség: az iskolákban az igazságosság és a kölcsönös megbecsülés légkörét kell kialakítani, a tanulást során törekedni kell a harmonikus személyiség kialakítására; az iskolának nem tantárgyakat kell tanítani, hanem fel kell készülniük a problémák felismerésére és megoldására. Úgy tűnik, a fejlesztő tanulás alapvetően önrányított. A tanárok viszont úgy vélik, ők irányítják a tanulást, s ezt az illúziót kell megszüntetni. A tanulás egyik legjobb módja a tevékenykedéssel való tanulás („akciótanulás”). Nagyobb szerepet kell kapnia a játéknak az iskolában, melyek valami fontosat modelleznek az életből.

IRODALOM

Változás és stabilitás a magyar közoktatás elmúlt 10 évében. Szerk.: Dr. Polonkai Mária. Debrecen, 2008.

Klein Sándor: Tanítás és tanulás. Budapest, Jegyzet 2008.

Bábosik István: A nevelés elméletének és gyakorlatának fejlődéstendenciái a XX. században. Új Pedagógiai Szemle 1996/5.

Nanszákné Dr. Cserfalvi Ilona: Felsőoktatás, közoktatás, innováció. Debrecen, 2008.

A kapcsolatteremtés iskolai lehetőségei és rendeltetése a gyakorlati tapasztalatok tükrében

Az élni tudás, az érvényesülés érdekében diákjaink számára egyre sürgetőbb az emberi kapcsolatok megtalálása, kiépítése. A kapcsolatteremtés elsődleges felelőse maga az iskola. Az iskolán kívüli kapcsolatoknak a gyermek fejlődésére gyakorolt káros hatását csak úgy küszöbölhetjük ki, ha az iskola képes számára személyiségére szabott tanulási formát, foglalkoztatást, elfoglaltságot biztosítani. A kapcsolatteremtés egyik fékezője a „szakbarbár” tanár. A szaktárgy mindenek fölé helyezése „taszító” hatással van a tantestület tagjaira is, a gyermek pedig elbizonytalanodik, nem tudja, melyik tanárnak higgyen. A monoton, egyhangú tanítási óra után társait lökdösve vadul rohangál az udvaron.

A tanárképző intézmények látszólag mindent megtesznek, hogy megfelelő szaktárgyi ismeretekhez juttassák a jövő tanárait. De a pályakezdő számára a munkahelyek környezeti lehetőségei már nem ennyire biztatóak. Emberismeret dolgában még a legfelkészültebb pályakezdő is járatlan.

Kérdés az is, hogy a hiányzó környezeti berendezéseket, felszereléseket mivel lehetne helyettesíteni az adott iskolában? Munkám során ezen „rágódva” arra jutottam, ha nincs megfelelő eszköz, akkor „rajzoljunk egyet”. Eleinte fali rajzokat, később fotókat készítettem gallyakról, levelekről, virágokról, madarokról, rovarokról... Fotózás közben kedvet kaptam a publikáláshoz. A fényképezőgép mellé beszereztem egy írógépet is. Az „ihleteket” gondosan kiválasztott irodalom gyűjtögetésével ellenőriztem, egészítettem ki.

Az alkotómunka a gyermekektől sem idegen. A gyermekek segítőkész munkájára támaszkodva a kapcsolatteremtés három lépcsőben valósult meg:

1. Párhuzamos osztályok hiányában egy badacsonytördemici kis iskola tanára a tanítás mellett más feladatokat is ellát a kötelező óraszám keretén belül. Rám a szabadidőfelelősi, szakköri tevékenység ellátása hárult. A gyermeki önbizalom növelése céljából a tanítási órákon fotók, könyvek megtekintésével „rögtönzött”, de számomra tervezett élmények közbeiktatásával fokoztam a munkakedvet. A szinte spontánul szerveződött munkacsoportok délutánonként is szívesen bejöttek a foglalkozásokra – rajzok, festmények készítése, írásos beszámolók, költemények stb. Voltak gyerekek, akik odahaza barkácsoltak, mert ők ezt kedvelték, az iskola pedig nem rendelkezett fonalfűrészsel, esztergával, műhelyteremmel, gyakorlókerettel. Iskolanyomda, fénymásoló hiányában problémát jelentett a gyermekalkotások megörökítése, szülők közötti népszerűsítése.

2. A kapcsolatteremtés következő lépcsőfokát a pályázatokon való szereplés jelentette. Csatlakoztunk a Bakonyi Természettudományi Múzeum Zirc „A Bakony madárvilágának szervezett védelme” felhívásához. A folyamatosan készített és beküldött írásos, rajzok elismeréséül okleveleket, jutalomkönyveket kaptunk a múzeumtól. Az elért sikereken felbuzdulva átléptük a megyehatárt. Publikáltunk gyermeklapokban (Kincskereső, Pajtás). Ezzel pótoltuk az iskolanyomda, fénymásoló hiányát. 1981-ben elnyertük a Magyar Mezőgazdasági Múzeum különdíját a gyerekek legnagyobb örömére.

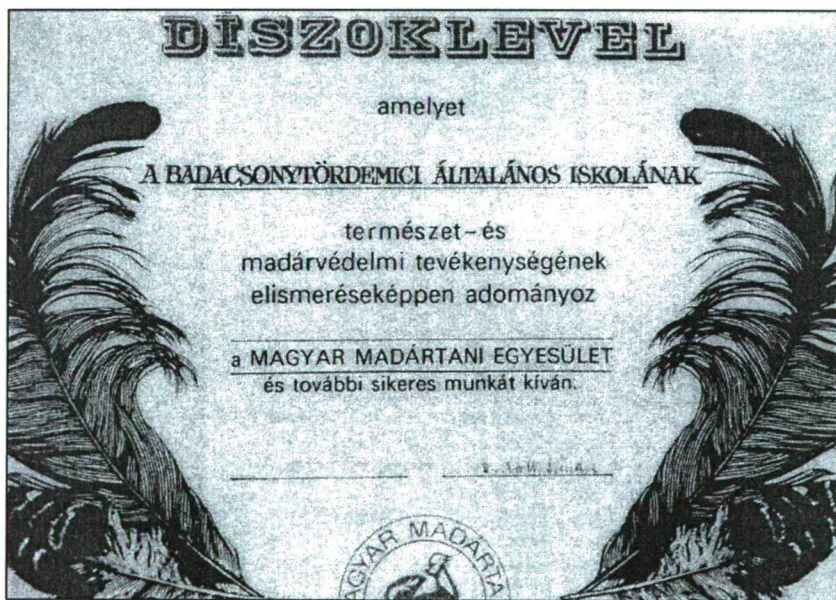
3. A kapcsolattartás harmadik lépcsőfoka már országos pedagógustalálkozókat, nyári táborokat eredményezett. 1986-ban jelent meg a Művelődési Közlönyben az Országos Pedagógiai Intézet „Megújuló iskola” pályázati felhívása. Gyermekalkotásokkal, fotókkal illusztrált pályamunkámat elfogadták. Fontosabb állomások:

- 1987-ben találkoztam a Szentlőrinci Iskolakísérlet pedagógusaival. Közelről is megtekinthettük az egyedülálló ipari tanműhelyt. A tantermek dekorálása mindig az aktuális tananyaghoz igazodó. A tanórák 30%-a kötetlenül, szabadon hasznosítható a gyermekek tempója, igényei szerint. Foglalkoznak mezőgazdasági termeléssel is az iskola gyakorlókertjében.

- 1988-ban a kaposvári Toldi Miklós úti Általános Iskola fogadott bennünket, ők is a szentlőrinci modellt követték.

1986-ban a badacsonytördemici iskola megszűnt az alacsony gyermeklétszám miatt. Ezután a tapolcai Városi Könyvtár helytörténeti kutató-feltáró részlegében dolgoztam, és munkám a mikrofilmek helyi vonatkozású adatainak gyűjtése, cédulázása volt. Ezekből értesültem az 1867-es kiegyezést követő évtizedek népiskoláinak, lelkes pedagógusainak munkásságáról. Megilletődve tapasztaltam, hogy a korabeli tapolcai felsőnépiskola (megfelel a mai felső tagozatnak), taneszközei, gyermekalkotásai, gyűjteményei vetekszenek a korombeli főiskolák felszereltségével. Sajnos a hajdani gyakorlókertnek mára már a hírért sem ismerik még a kisteleplései iskolákban sem.

Tapasztalatom, hogy a kapcsolatteremtés lehetőségei a közösen végzett alkotó tevékenységben is gyökereznek. Az értelmes munka közös siker, a világosan meghatározott cél és benne az egyén feladatának felismerése ma is érvényes. Összehasonlítva a magam korával, az iskola körülményei – elvárások, ellátottság, társadalmi környezet – változtak ugyan, de a tanulók alkotó tevékenységére alapozott módszerek éppen olyan fontosak, mint évtizedekkel ezelőtt.



VEDD A TERMÉSZETET!

A kismadár repül,
fűtyülve száll.
Mily jó a fülnek
e dallamos csacsogás.
A szélzúgás,
levélsusogás,
virágszirmok illata,
tenger zúgása,
erdők vadja,
vizek világa;
Ember! Hozzod kiölt:
Vedd a természetet!
Mert bölcsöd az,
hózád, hazád.

ANTAL IMRE
Bodacsnyitördemic,
Általános Iskola



Eneklő szarkapár (Samu Éva,
Bodacsnyitördemic)

Tomojzer Zsolt (Badacsnyitördemic)

Disznótör

*Ne kérdezd a disznótól:
Milyen lesz a disznótör?
Majd meglátod magad is.
Májás hurka, véres hurka,
Jól kösd meg a végét, Gyurka!
Résen légy ám, boggyba kész
Kolbászból a kerítés,
Föl ne salja a Csibész.*

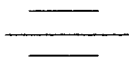
Nagy Mónika (Badacsnyitördemic)

Levél a későn esett hóhoz

*Mi lett hó?
Mikor akarsz már végre leesni?
Talán nyáron, vagy talán tavasszal
Ne ess későn, ne ess korán
Ess a magad idejében.
Vagy talán elaludtál?
Elmúlt egy nap, elmúlt két nap
És végül egy hét:
Második hét elején
Csupa hó lett a hegy tetején.
Végre itt vagy, végre hát
Csupa fehérré a világ*

IRODALOM*

- Nemes Livia (2000): A bennünk élő gyermek – Filum Kiadó
László Gyula (1985): Múlhatatlan gyerekkor – Móra Kiadó
D. Szabó Mária (2002): Anyának lenni – Palatinus
D. Szabó Mária (2003): Apának lenni – Palatinus
Incze Zsuzsa (2006): Szakítópróba – Alexandra, Pécs
Carl R. Rogers (2003): Valakivé válni – Edge 2000 Kft., Budapest
Winkler Márta (2000): Kinek kaloda, kinek fészek – SML, Hungary Kft.
Gesztesy Zsuzsa–Kocsis József (2001): Szentlőrinci pedagógiai technikák gyűjteménye – Kemény Gábor Iskolaszövetség, Szentlőrinc
Christiane Widmayr–Anneliese Kompatscher (2004): Gyerek és kert – Mezőgazda Kiadó
Lányi György (1985): Állatkedvelők kézikönyve – Natura
Homoki-Nagy István (1957): Gyöngyvirágtól lombhullásig – Bibliotheca
Csaba Emese (2002): A természet ezernyi csodája – Reader's Digest Kiadó Kft., Budapest
Joy Adamson (1982): A fürkésző szellem. Önéletrajz – Gondolat Kiadó
Csaba Emese (1998): Világjárók lexikonja. Reader's Digest Kiadó Kft., Budapest
Galambos Tibor (1983): A Világűr képekben – Móra Kiadó
Michael Pollard (2000): A világ 100 híres embere – Alexandra, Pécs
Michael Wright–Mukul Patel (2004): Így működik a harmadik évezred technikája – Alexandra, Pécs
Adam Stodowy (1984): Szeretek barkácsolni – Műszaki Könyvkiadó, Bp.
Molnár Kata–Schrenk Veronika (2005): A nagy barkácsolókönyv. Pharma Press Kft.
Pálffy Katalin (2001): Látnivalók Magyarországon – Well-Press Kiadó, Miskolc
Robert J. Moore (2000): Időtlen csodák – Alexandra, Pécs
Németh Dorottya (2004): Felfedezések és találmányok nagykönyve – Kossuth Kiadó
Peter Tallack (2002): A tudományok nagykönyve – Kossuth Kiadó
Papanek Adrienne (2005): A világ állatai – Alexandra, Pécs
Szvoboda Gabriella (1972–1975): Világtörténet képekben I-II. Gondolat, Budapest
Keresztury Dezső (1981): A magyar irodalom képeskönyve – Móra Kiadó
Cory Bell (2006): Világirodalom – Képzőművészeti Kiadó, Bp.
Koromné Beck Zsuzsanna (2004): Matematika képes szótár – Novum Kiadó
Bíró Mária (1990): Képes usborne enciklopédia – Novotrade Kiadó, Bp.
Sarkadi Péter (2004): Ásványok és kővületek atlasza – Holló és Társa
Judith Mann (2000): Barangolás a tudományok világában – Panemex Kft.
Kiss Zsuzsa (2000): Állat- és növényhatározó természetjáróknak – Magyar Könyvklub, Budapest
Gerald Durrell–Lee Durrell (1987): Az amatőr természetbúvár – Gondolat Kiadó
Gilles Martin–Dennis Boyard (2002): Természetfotózás – Alexandra
Surányi Dezső (1987): Lyra florae – Tankönyvkiadó, Budapest
Colin Foster (2004): Mindenki rajziskolája – Alexandra, Pécs
Baktay Patrícia–Koltay Magdolna (1989): Beszélő tárgyak – Tankönyvkiadó, Budapest
Casaba Emese (2001): Az általános műveltség képes szótára – Reader's Digest Kiadó Kft., Budapest
Szarka Edina (2005): Tudományos enciklopédia – Tioti Kft.
Muraközy Tamás (1963): Kertészeti lexikon – Mezőgazdasági Kiadó
David Burnie (2004): A természet enciklopédiája – Novum Kiadó
A. S. Neill (2005): Summerhill. A pedagógia csendes forradalma – Kétezerégy Kiadó, Piliscsaba



* Felhasználás, tájékozódás céljából ajánlja a szerző. (A szerk. megjegyzése)

DR. SZALAY ISTVÁN
SZTE JGYPK Tanító- és Óvőképző Intézet
Matematika Szakcsoport
Szeged

Kézi számológép használata a matematikaórán

A matematikát tanítók körében még nem jutott nyugvópontra az a dilemma, hogy engedjék-e használni matematikaórán a kézi számológépet. Sokszor látunk „Számológép (függvénytáblázat) használata nélkül...” kezdetű feladatokat. Tipikusan ilyen például a „Számológép nélkül igazolja, hogy $\sqrt[3]{2+\sqrt{5}} + \sqrt[3]{2-\sqrt{5}} = 1$.” Ha megengedjük a kézi számológép használatát, akkor az eredmény „gombnyomogatással” könnyen adódik, ha nem, akkor ez egy komoly feladat. Ilyenkor hiába érvelünk azzal, hogy a számológép általában – kijelzője karaktereinek korlátozott száma miatt – csak közelítő eredményt ad, esetünkben a kijelzőn a pontos eredmény látszik. Emiatt a diák számára öncélúvá válik a feladat számológép használat nélküli megoldása. Annál is inkább, mert a mindennapi életben azt látja, hogy a bolti vásárláskor még a visszajáró pénzt is gépről olvassa le a pénztáros. Ugyanakkor, már az iskolában tennünk kell az ellen, hogy az ember számítógép által vezérelt bio-robotná váljon. Ennek érdekében olyan problémákkal, feladatokkal kell szembesítenünk a diákokat, amely rádöbbeníti őket, hogy a számológép sem mindenható. Mivel a számológép legalább nyolc tizedes jeggyel számol, példánkat a szélsőségekből, azaz a sok tizedes jegy pontosságú mikrovilágból (a számok az elektronmikroszkóp alatt) vagy a kozmosz világából (az univerzum méretei) kell vennünk. Ráadásul olyan témát kell keresnünk, amelyet az általános iskola ötödik–hatodik osztályába járó tanuló is megért. Így már nem is olyan könnyű a feladatunk...

A továbbiakban három példát mutatunk be, természetesen nem egy tanóra méretezve és nem részletezve azt sem, hogy milyen előkészületek után vetjük fel a kérdéseket. Tétélezzük fel, hogy diákjainknak legalább kétféle (a valóságban többféle) kézi számológépe van:

SHARP EL – 531WH
10 karakteres kijelzővel
továbbiakban: kis gép

CASIO fx – 570ES
12 karakteres kijelzővel
továbbiakban: nagy gép

I.

Első problémánk egy ártatlannak látszó közös nevezőre hozásból kerekedik ki.

Melyik a pontosabb?

Feladat: Adjuk meg az

$$\frac{1}{17} + \frac{1}{19}$$

összeget tizedes törtben!

A feladat során 8 diák, esetleg diákcsoport (A, B, C, D, A*, B*, C* és D*) számol, A, B, C és D kis géppel, A*, B*, C* és D* nagy géppel, több féle módon. Valószínűleg arra számítottak, hogy ha hibátlanul dolgoznak, akkor ugyanarra az eredményre jutnak. Az egyes számolási módok:

A

**Mindkét törtet kiírja, a kiírtakat
(írásban vagy a kis géppel) összeadja**

$$1 : 17 \approx 0,058823529$$

$$1 : 19 \approx 0,052631578$$

.....

$$\dots\dots\dots 0,111455107$$

10. karakter a „7” számjegy.

(A „ \approx ” jel használatával azt érzékeltetjük, hogy a számológép – 10 karaktere ellenére – csak közelítő eredményt ad.)

B

A végeredményt írja ki

$$1 : 17 + 1 : 19 \approx 0,111455108$$

10. karakter a „8” számjegy.

C

Közös nevezőre hozás után oszt

$$\frac{1}{17} + \frac{1}{19} = \frac{36}{323} =$$

$$= 36 : 323 \approx 0,111455108$$

10. karakter a „8” számjegy.

(Az „=” használatával a pontos eredményeket érzékeltetjük.)

D

A közös nevező reciprokát kiírja

és

(írásban) szorozza 36-tal

$$1 : 323 \approx 0,003095975$$

$$\underline{0,003095975} \cdot 36$$

$$0009287925$$

$$\underline{00018575850}$$

$$\dots\dots\dots .0,111455100$$

8. karakter az „1” számjegy.

9. karakter a „0” számjegy.

10. karakter a „0” számjegy.

Megfigyelhetjük: annak ellenére, hogy a négy (csoport) ugyanazzal a „kis” számológéppel számolt – a maga módján hibátlanul –, háromféle eredmény jött ki. Sőt ha A, B és C esetében a

10. karaktereknél lévő számokat felfelé kerekítve a 9. karakter helyére az „1” számjegyet írjuk, akkor sem kapjuk meg a D 9. karakterénél lévő „0” számjegyet. Ezek után eltéréseket várhatunk a „nagy” számológéppel dolgozóknál is.

A*

Mindkét törtet kiírja,
a kiírtakat (írásban vagy a nagy géppel) összeadja

$$1:17 \approx 0,05882352941$$

$$1:19 \approx 0,05263157895$$

.....

$$\dots\dots\dots 0,11145510836$$

10. karakter a „8” számjegy.

11. karakter a „3” számjegy.

12. karakter a „6” számjegy.

Vegyük észre, hogy az A számolási módját használó A* 10. karakterénél lévő számjegy nem egyezik az A 10. karakterével, hanem az övétől eltérő számolási módokat alkalmazó B és C 10. karakterét „igazolja”.

B*

A végeredményt írja ki

$$1:17+1:19 \approx 0,1114551084$$

10. karakter a „8” számjegy.

11. karakter a „4” számjegy.

A gép nem írja ki, hogy a 12. karakter a „0” számjegy.

C*

Közös nevezőre hozás után oszt

$$\frac{1}{17} + \frac{1}{19} = \frac{36}{323} =$$

$$= 36:323 \approx 0,1114551084$$

Karakterek a B* karaktereivel megegyeznek.

B* és C* 10. karakterénél lévő számjegy a hozzájuk hasonló számolási módokat használó B, illetve C 10. karakterét „igazolja”. Ugyanakkor a B* és C* 11. karakterénél lévő számjegy az A* 12. karakterénél lévő számjegy felfelé való kerekítésével nyerhető.

D*

A közös nevező reciprokát kiírja

$$1:323 \approx 3,095975232 \times 10^{-3} = \text{(segítséggel) és (írásban) szorozza 36 - tal}$$

$$= 0,003095975232$$

$$0,003095975232 \cdot 36$$

$$0009287925696$$

$$\underline{\underline{.0018575851392}}$$

$$\dots\dots\dots 0,111455108352$$

10. karakter a „8” számjegy

11. karakter a „3” számjegy

12. karakter az „5” számjegy.

13. karakter a „2” számjegy.

Senki sem rontott, mégis nyolcan hatféle eredményt kaptak!

Az eredményeket látva *A* szomorúan állapítja meg:

– Nálam csak a *D* rosszabb!

B és *C* egyetértően bólogatnak.

*A** vigasza *A* számára:

– Az én eredményemből kerekedik *B* és *C*, sőt még *B** és *C** eredménye is!

*D** is áttekinti az eredményeket. Büszkén látja, hogy egyedül neki sikerült 13 értékes karaktert kicsikarnia a számológépből. Azt is észreveszi, hogy a *B** és *C** 11. karakterénél lévő számjegy az ő 12. karakterénél lévő számjegy felfelé való kerekítésével is nyerhető. Igaz, *A** 12. karaktere nem áll elő az ő 13. karakterének kerekítésével, de a 13. karakter erejében bízva, *D* segítségére siet:

– Én a te módszerrel dolgoztam, és szerintem az eredményem pontosabb annál is, amit *A** elért!

Mi az igazság?

Igazságtétel

Végezzük el az $\frac{1}{17} + \frac{1}{19} = \frac{36}{323}$ közös nevezőre hozás utáni fáradságos írásbeli osztást! (13

karakterig megyünk el, és látjuk, hogy az „=” jel helyett a „≈” jel használata lenne az indokolt.)

36 : 323 = 0, 111455108359

360

10. karakter a „8” számjegy.

370

11 karakter a „3” számjegy.

470

12. karakter az „5” számjegy.

1470

13. karakter a „9” számjegy.

1780

1650

350

2700

1160

1910

2950

43 A maradék = 0,00000000043, az írásbeli osztás során 12 esetben használtuk a 10 – zel való szorzást jelentő 0 hozzáírást, és így a maradék 1 billiószorosa jelent meg, amit az 1 billióval való osztással korrigálunk.

De vajon az írásbeli osztás adja a legpontosabb eredményt? Ennek eldöntéséhez próbákat kell végeznünk.

Az írásbeli osztás próbája:

$$\begin{array}{r} \underline{0,111455108359} \cdot 323 \\ 334365325077 \\ 222910216718 \\ \underline{334365325077} \\ 35,99999999957 \end{array}$$

$$\frac{1}{17} + \frac{1}{19} = \frac{36}{323} = 0,111455108359 + \frac{0,000000000043}{323}$$

A* eredményének próbája

$$\begin{array}{r} \underline{0,11145510836} \cdot 323 \\ 33436532508 \\ 22291021672 \\ \underline{33436532508} \\ 36,00000000028 \end{array}$$

$$\frac{1}{17} + \frac{1}{19} = \frac{36}{323} = 0,11145510836 - \frac{0,000000000028}{323}$$

(B* és C* eredménye még jobban „túl lő” a célon.)

D* eredményének próbája

$$\begin{array}{r} \underline{0,111455108352} \cdot 323 \\ 334365325056 \\ 222910216704 \\ \underline{334365325056} \\ 35,999999997696 \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 36 \\ - \underline{35,999999997696} \\ 0,000000002304 \end{array}$$

$$\frac{1}{17} + \frac{1}{19} = \frac{36}{323} = 0,111455108352 + \frac{0,000000002304}{323}$$

Itt a hiba pontosan $\frac{0,000000002304}{323}$, amelyet a könnyebb szemlélés kedvéért felnagyítunk:

A D* hibája 1 billiószoros „nagyításban”: $\frac{2304}{323}$. Az A* hibája 1 billiószoros „nagyítás-

ban”: $\frac{280}{323}$. Mivel $\frac{280}{323} < \frac{2304}{323}$ a D* eredménye rosszabb, mint A* eredménye. Az írásbeli

osztás hibája 1 billiószoros „nagyításban”: $\frac{43}{323}$ (Ez a legjobb eredmény, de tegyük hozzá:

manapság a 13 karakterig történi írásbeli osztás elvégzésére kevés önként vállalkozó ember akad.)

II.

A I. probléma esetében a 10 karakteres kis géppel dolgozók úgy érezhették, hogy hátrányban vannak a nagy gépet használókkal szemben, hiszen a nagy gép 12 karaktert szolgáltat. Ugyanakkor a nagy gépet használó **D*** még egy 13. karaktert is tudott produkálni. Igaz, ezt már a kissé fáradságos írásbeli szorzással érte el (a gépi szorzás: $0,003095975232 \times 36 \approx 0,1114551084$ eredményt ad, ami megegyezik az **A*** eredményénél rosszabb **B*** és **C*** eredményével), mégis felveti azt a kérdést, hogy csupán a kis gépet használva – természetesen több munkával – elérhető-e a nagy gép által szolgáltatott eredmény. Következő feladatunknál, az erre a kérdésre adott válasz után, meglepő eredményt is kapunk.

Karaktervadászat

Feladat: A kis gép szerint

$$\frac{1}{17} \approx 0,058823529.$$

A nagy gép szerint

$$\frac{1}{17} \approx 0,05882352941.$$

Hozzuk ki az utóbbi eredményt a kis gépből is!

Természetesen a feladat megoldásakor csak a kis gépet használjuk. Észrevehetjük, hogy az 1:17 osztás 10 karakteres 0,058823529 hányadosa elején az első két karakterben a „0” számjegy áll, és az első értékes karakter a 3. karakterben szereplő „5” számjegy. Ez adja azt az ötletet, hogy az

$$\frac{1}{17} = \frac{100}{17} : 100$$

egyenlőség alapján a 100:17 osztásra a kis géppel kapott 10 karakteres hányadosból az 1:17 osztás 12 karakteres hányadosához jussunk:

$$\frac{100}{17} : 100 \approx 5,882352941 : 100 = 0,05882352941.$$

Ha akarjuk, az eredeti feladatot itt be is fejezhetjük, hiszen a nagy gép által szolgáltatott 12 karakteres hányadost kaptuk, de most már kedvet kaptunk a karaktervadászatra:

$$\frac{1}{17} = \frac{1000}{17} : 1000 \approx 58,82352941 : 1000 = 0,05882352941$$

$$\frac{1}{17} = \frac{10000}{17} : 10000 \approx 588,2352941 : 10000 = 0,05882352941$$

látván úgy tűnik, hogy nem jutunk újabb karakterekhez. (Még akkor sem, ha a nagy gép használatára fanyalodunk.) További kísérletezés helyett folyamodjunk inkább a I. részben használt hibaelemzéshez!

Először is nézzük meg a kis géppel végzett 1:17 osztás pontos hibáját!

$$\begin{array}{r} 0,058823529 \cdot 17 \\ \hline 411764703 \\ \hline 0,999999993 \end{array}$$

$$\frac{1}{17} = 0,058823529 + \frac{0,000000007}{17}.$$

A kis géppel végzett osztás hibája tehát $\frac{0,000000007}{17}$, amelyben 9 darab biztató „0” számjegy szerepel. Mivel az $\frac{1}{17} = \frac{100}{17}$:100 egyenlőség két értékes karakterhez juttatott bennünket, ezt aknázzuk ki:

$$(*) \quad 100 \cdot \frac{1}{17} = 5,8823529 + \frac{0,00000007}{17},$$

azaz, a $100 \cdot \frac{1}{17}$ hibájában 7 darab biztató „0” számjegy szerepel. A végeredmény kialakítása-kor természetesen nem feledkezhetünk meg a 100-zal való osztásról, de egyelőre csak a $100 \cdot \frac{1}{17}$ hibájával foglalkozunk! A 7 darab „0” számjegy miatt tízmilliószoros „nagyítást” végezhetünk.

A $100 \cdot \frac{1}{17}$ hibája tízmilliószoros „nagyításban” $\frac{7}{17}$, amelyre a kis gép a következő 10 karakteres hányadost adja.

$$\frac{7}{17} \approx 0.411764705 \text{ (Tíz karakter.)}$$

Végezzük el a 7:17 osztás hibaelemzését is!

$$\begin{array}{r} 0,411764705 \cdot 17 \\ \underline{2882352935} \\ 6,999999985 \end{array}$$

$$\frac{7}{17} = 0,411764705 + \frac{0,000000015}{17}$$

A tízmilliószoros nagyítást tízmillióval való osztással kompenzálva, kapjuk, hogy a $100 \cdot \frac{1}{17}$ tényleges hibája

$$\begin{array}{r} \frac{0,0000007}{17} = 0,0000000411764705 \\ + \frac{0,00000000000000015}{17} \end{array}$$

Ezt a (*) – ba visszaírva kapjuk, hogy

$$\begin{aligned} 100 \cdot \frac{1}{17} &= 5,8823529 + \frac{0,0000007}{17} = \\ &= 5,8823529 + 0,0000000411764705 + \\ &+ \frac{0,00000000000000015}{17} = \\ &= 5,8823529411764705 + \frac{0,00000000000000015}{17} \end{aligned}$$

Már csak az van hátra, hogy a 100 -zal való osztással megkapjuk az $\frac{1}{17}$ törtet:

$$\frac{1}{17} = 0,058823529411764705 +$$

$$+ \frac{0,000000000000000015}{17}$$

Manipulációnk eredményeként 19 karakteres hányadoshoz jutottunk, ami sokkal több, mint amit a nagy gép szolgáltat! (A 11. és a 12. karaktereknél megtaláljuk a nagy gép utolsó karaktereit.)

Most már étvágyunk támad az $\frac{1}{17}$ tört tizedes tört alakjának teljes megismerésére is! Tudjuk,

hogy ez egy végtelen szakaszos tizedes tört. Hol lehet a szakasz? (Aki már most látja, annak nagyon jó szeme van), mivel az osztó 17 az írásbeli (kézi) osztásnál legfeljebb 16 (0-tól különböző) maradék lehet. Lássunk neki a fáradságos kézi osztásnak!

Ellenőrzés kézi osztással

$\frac{1}{17} : 17 = 0,0588235294117647$	Maradék: 1
100	10
150	15
140	14
40	4
60	6
90	9
50	5
160	16
70	7
20	2
30	3
130	13
110	11
80	8
120	12
1	

1 (Innentől kezdve ismétlődik)

$$1 : 17 = \overline{0,0588235294117647}$$

A szakasz felülhúzással jelölve látható. A kis géppel kapott manipulált eredményünk 18. karakter helyén álló „0” számjeggyel kezdődik újra.

Erkölcsei tanulság: A kis géppel is el lehet érni, sőt túl is lehet szárnyalni a nagy géppel rendelkező eredményeit, ha gondolkodunk és szorgalmasak is vagyunk.

III.

A következő kettős dilemmánál két esetben, egymáshoz közeli nagy számokat kell osztanunk. Az „egymáshoz közelség” miatt a hányadosok értéke körülbelül egyenlő, de vajon pontosan egyenlők-e? Ha nem pontosan egyenlők, akkor melyik a nagyobb?

Döntés

A kis számológépet használva

$$\frac{1010010000}{1010010001} \approx 0,999999999$$

Egyenlők-e vagy nem ?

$$\frac{1010010001}{1010010002} \approx 0,999999999$$

(Ha a nagy gépet használjuk, akkor csak a „9”-es számjegyek száma lesz kettővel több, ennek alapján sem tudunk dönteni.)

Ha nem egyenlők, akkor

$$\frac{1010010000}{1010010001} < \frac{1010010001}{1010010002}$$

vagy

$$\frac{1010010000}{1010010001} > \frac{1010010001}{1010010002} ?$$

Egyik alapgondolatunk az lehet, hogy két törtet bővítve a $1010010001 \cdot 1010010002$ közös nevezőre hozzuk. (A közös nevezőre hozás során a bal oldali törtet a jobb oldali tört nevezőjével, a jobb oldali törtet a bal oldali tört nevezőjével bővítjük.) A bővítés során a bal oldali tört számlálóját a $1010010002 \cdot 1010010000$ szorzat, a jobb oldali tört számlálóját pedig a $1010010001 \cdot 1010010001$ szorzat adja. Ezek összehasonlításával döntünk. A gondot az jelenti, hogy (a kis és nagy gépek egyaránt) a következőket mutatják:

$$1010010002 \cdot 1010010000 = \text{és} \quad 1010010001 \cdot 1010010001 =$$
$$\approx 1,020120202 \cdot 10^{18} \qquad \qquad \approx 1,020120202 \cdot 10^{18}$$

azaz, a gép nem tud a számlálók között különbséget tenni, a kettős dilemma továbbra is fennáll. Mit tegyünk? A továbbiakban több megoldást is kínálunk, hogy az olvasó kiválaszthassa a számára szimpatikusakat.

Első megoldás

Jobb ötlet híján, fáradságot nem kímélve, írásbeli szorzással hasonlítjuk össze a számlálókat:

$$\begin{array}{r} 1010010002 \cdot 1010010000 \\ 1010010002 \\ \hline 1010010002 \\ \hline 1020120202120020000 \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 1010010001 \cdot 1010010001 \\ 1010010001 \\ 1010010001 \\ \hline 1010010001 \\ \hline 1020120202120020001 \end{array}$$

Összehasonlítás eredménye: a bal oldali tört kisebb a jobb oldali törtnél.

Második megoldás

Az $a = 1010010000$ jelölés bevezetésével a törtek $\frac{a}{a+1}$ és $\frac{a+1}{a+2}$. A bővítés utáni számlálók:

$$a(a+2) = a^2 + 2a \text{ és } (a+1)(a+1) = a^2 + 2a + 1$$

Összehasonlítás eredménye: a bal oldali tört kisebb a jobb oldali törtnél.

Lehet olyan alapgondolatunk is, hogy a két törtet a kivonás segítségével hasonlítsuk össze. Ekkor a „Második megoldás” jelölését használva kínálkozik a

Harmadik megoldás

$$\frac{a}{a+1} - \frac{a+1}{a+2} = \frac{a(a+2) - (a+1)^2}{(a+1)(a+2)} = \frac{-1}{(a+1)(a+2)} < 0.$$

Összehasonlítás eredménye: a bal oldali tört kisebb a jobb oldali törtnél.

A kivonással kapcsolatos alapgondolat az „Első megoldás” esetében is kínálja magát, de nem könnyebb annál, hiszen az frásbeli szorzások elvégzésével jár. Könnyűvé válik viszont, ha a két törtet nem egymással, hanem az 1-gyel hasonlítjuk össze, amiből keletkezik a

Negyedik megoldás

$$1 - \frac{1010010000}{1010010001} = \frac{1010010001 - 1010010000}{1010010001} = \frac{1}{1010010001}$$
$$1 - \frac{1010010001}{1010010002} = \frac{1010010002 - 1010010001}{1010010002} = \frac{1}{1010010002}$$

Látható, hogy mindkét tört kisebb, mint 1, ami nem újdonság, de a különbségek egyenlő számlálói és különböző nevezői miatt a bal oldali tört messzebb esik az 1-től, mint a jobb oldali, ezért a bal oldali tört kisebb, mint a jobb oldali tört.

A fenti különbségekre kis géppel mindkettőre 0 adódik, azaz kis gép nem érzékeli őket, de a nagy géppel számolva: $\frac{1}{1010010001} \approx 9,900892061 \times 10^{-10}$; $\frac{1}{1010010002} \approx 9,00892051 \times 10^{-10}$ adódik.

Végül legyen egy

Inkorrekt megoldás

Ha valaki (például egy idegen civilizáció tagja) a „0”, „1” és „2” számjegyek alapján arra gondol, hogy a törtekben szereplő számok nem a tízes, hanem a hármas számrendszerben lévő számok, akkor azokat tízes számrendszerre átvírva a következőket kapja:

$$1010010000_3 = 21951 \quad 1010010001_3 = 21952 \quad 1010010001_3 = 21953.$$

Ezek után a kis géppel elvégezve az osztásokat azt látja, hogy

$$21951 : 21952 \approx 0,999954446 \text{ kisebb, mint } 21952 : 21953 \approx 0,999954448.$$

A nagy gép is megerősíti ezt:

$$21951 : 21952 \approx 0,9999544461 \text{ kisebb, mint } 21952 : 21953 \approx 0,9999544481.$$

Ha jó az eredmény, miért inkorrekt a megoldás? Ha az alkalmazott eljárás korrekt lenne, akkor az 1, 2 és 10 tízes számrendszerbeli számokat hármasszámrendszerbeli számoknak gondolva és ezeket tízes számrendszerbe írva:

$$1_3 = 1$$

$$2_3 = 2$$

$$10_3 = 3$$

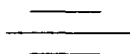
az

$$1:2 = 0,5 \quad \text{kisebb, mint} \quad 2:3 = 0,666\dots$$

alapján igaznak kellene lenni, hogy a hármasszámrendszer jelét törölve is

$$1:2 = 0,5 \quad \text{kisebb, mint} \quad 2:10 = 0,2$$

de ez, nem igaz!



DR. H. TÓTH ISTVÁN

egyetemi docens

Károly Egyetem Filozófiai Fakultása, Prága

Balassi Intézet, Budapest

Elavult nézet vagy szükséges álláspont?¹

A címbeli kettős kérdés okaira s a két jelzős fogalommal körvonalazott problémára szándékozom reagálni jelen dolgozatomban úgy, hogy fenntartom: irodalomóráinkon

- a poétikai szövegművek megértése érdekében a sokoldalú elemzésekkel,
- a szépirodalom szeretetére az olvasmánymegértés színvonalának a fejlesztése által tehetjük a legtöbbet.

Évek óta folyamatosan mennyiségi és minőségi problémákkal szembesülünk, amikor nagyító alá tesszük diákjainknak az olvasmánymegértését mutató teljesítményeit. Mindinkább arról szólnak az elvárások, hogy gyakorlatias olvasástudás kell a ma emberének. Olyan szöveg megértő teljesítményre legyenek képesek, hogy gond nélkül tudjanak növendékeink eligazodni a világ dolgaiban, vagyis az írásbeliségre épülő, olvasással kapcsolatos önművelő képességük kétségeket kizáróan legyen működőképese. Ám ennek az elérése, biztosítása érdekében az úgynevezett pragmatikus korpuszok lettek dominánssá a szöveg megértési vizsgálatokban. Ezen eredménymérések sikere érdekében a klasszikus értékrendű szemelvényekről, azok feldolgozási technikáinak a megtanításáról a hangsúly az úgynevezett közízlést kifejező és a mindennapi, célszerűnek nevezett szövegekre helyeződött.

S közben hol vannak a szépirodalmi alkotások megértéséről valló, hírt adó adatok?

Az olvasói értékrend jelentékeny – nem biztos, hogy mindig a művészi irányába történő – elmozdulása felveti ezt a kérdést is: kell-e érteniük tanítványainknak a klasszikus veretű poétikai alkotások üzenetét és vizsgálni annak a mai köznyelvtől valóban másképpen struktúrált szövegvilágát?

¹ Az itt közölt kutatási tapasztalataimat 2008. június 19-én ismertettem a Kecskeméti megrendezett 2. Nyelvi képességek fejlődése és fejlesztése gyermekkorban – olvasáspedagógia (olvasás, szövegértés tanítása) konferencián.

Elavult lenne a biztosabb olvasmánymegértés érdekében sokoldalúan elemeztetnünk Balassi verseit, Pázmány leveleit, Csokonai elégiáit, Kölcsey, Vörösmarty ódáit, Petőfi rapszódiait, Arany életképeit, Jókai regényeit, Mikszáth elbeszéléseit? Ebben a felsorolásban szándékosan nem is említettem a 20–21. század magyar irodalmának a terméséből egyetlen alkotót és művet sem. Holott mind a „Nyugat” jóvoltából, mind az azt követő időszakok különböző világlátású költőinek, íróinak a munkásságából éppúgy olvastatnunk, elemeztetnünk, értelmeztetnünk kell/kellene, amiként a retteve szeretett, borzongva olvasott posztmodern alkotások közül is.

Nem egyszer hallani türelmetlenkedőktől: „A piacon nem adják olcsóbban a krumplit, ha a költészetről fecseg a gyerek, tudja inkább az internet szolgáltatásait érteni, alkalmazni, ez trendi”.

Először is: olcsó demagógia szembeállítani a lélek dolgait, a személyiség érzékenységét fürkésző költészetet és a gyakorlatias, valóban nélkülözhetetlen technikai vívmányokat.

Másodszor: az a kettősség, ami a költészet és a technika s a pragmatizmus, ezek együttese képes teljesebbé tenni a ma és a holnap emberét, mindenképpen megőrizvén emberarcúságát.

Ismét az olvasás ügyéről szólok, és újra hangsúlyozom: az olvasástanítás valamennyi pedagógus szüntelen előtérbe állított munkája kell legyen, mert a szöveg világa roppant gazdag, ezért mindannyiunknak adottak a feladatai, hogy megtanítsuk a megfelelő szövegfeldolgozási technikákra, műveletekre a ránk bízott növendékeket. Másképpen közelítünk egy-egy rövid szöveges üzenet (= sms vagy telefonlevél) köznyelvi világához, másképpen tárjuk fel a természettudomány közegeből való textusokat (például egy-egy matematikakönyv magyarázatait, gyakorlatait, feladatait stb.), másképpen izlelgetjük a több rétegű, heterogén, komplex poétikai alkotások metaforikus, metonimiás képeit.

Magyartanárként az irodalomórákon a szépirodalom olvasására serkentjük, készítjük, tanítjuk diákjainkat. Erre szól a jogosítványunk, vagyis a magyartanári diplománk, vele a pedagógiai kompetenciánk.

E dolgozatom következő részében olvastatásra, elemzésre, a szövegértés, a műben ábrázolt szövegvilág tanulmányozására ajánlok egy szemelvényt, egyúttal csatolom azokat a feladatokat is, amelyeket az olvasmány megértésének az ellenőrzésére szerkesztettem.

Kontra Ferenc² „Senkiföldjén” című lírai elemekkel átszőtt elbeszélését³ ajánlom magyartanáraink szíves figyelmébe.

Kontra Ferenc: *Senkiföldje*

Rengeteg ibolya nyílt a hegyoldalban, messziről kéklott, és ha onnan fúj a szél, a kertben is érezni lehetett. Igazi tavaszi illatfelhő lebegett felém, ahogy a diófán üldögéltem. Lógattam a lábam, és figyeltem, ki mit csinál. A tehén is örült, hogy kint lehet, friss fűvet legelt a kert végében. Nagyanyám vadsalátát szedett a virágzó mandulafák alatt.

Nagyapám telerakott egy kukoricaszedő kosarat literes üvegekkel, kihozta a kertbe. De hiszen üresek – fordult meg a fejemben. Kilépte a távolságokat, minden állomáson lerakott egyet-egyét. Aztán háromlépésenként ázott egy lyukat, összesen tizenkettőt a kert teljes hosszában. Betemette az üvegeket, csak a nyakukat hagyta szabadon. Megkérdeztem tőle, hogy mit ültet beléjük.

² 1958-ban született a horvátországi Darázson. A középiskolát Pécsen, a Nagy Lajos Gimnáziumban végezte 1977-ben, a szegedi JATE-n diplomázott 1982-ben, majd Brisbane-ben fordítóként dolgozott az University of Queenslanden. 1987–91 az Új Symposion irodalmi szerkesztője, 1991–2001 a Magyar Szó kultúra rovatának szerkesztője, ez idő tájt a napilap Kilátó című irodalmi mellékletének szerkesztője. Munkái német, angol, francia, lengyel, román, horvát és szerb nyelven is olvashatóak. Prózáit egyebek mellett a Nappali ház, a Holmi, a 2000, a Beszélő, az Alföld, a Kortárs, a Törökfürdő, a párizsi Magyar Műhely, a Leopold Bloom, a Mitteleuropa, a Borussia, valamint az Élet és Irodalom közölte.

³ Kontra Ferenc 1993: *Kalendárium*. Forum Könyvkiadó, Újvidék

– Semmit. A vakond ellen lesz.
 – A vakond fél az üvegtől?
 – Majdnem eltaláltad. Muszáj valamivel elriasztani, különben egy nap alatt tele lenne vakondtúrásal a friss vetemény, mert szeret a porhanyós földben kóborolni...
 – ... és beleüti az orrát az üvegbe, és elszalad!
 – Nem az orra miatt megy el, hanem a füle miatt.
 – Olyan nagyok a fülei?
 – Olyan érzékenyek. Hang alapján tájékozódik. A legkisebb szél is, ha belefúj az üvegbe. a hang odalent felerősödik, ami elviselhetetlen fájdalmat okoz a vakond dobhártyájának. Te is szoktál fütyülni a kulccsal. És milyen éles hangot ad! Ugyanúgy működik a literes üveg is, csak az a zene a vakond fülének szól, elhúzza a nótáját, és úgy menekül a közeléből a senkiföldje felé, hogy örökre elmegy a kedve attól, hogy a kertünkben áskálódjon.

Úgy jelent meg a képzeletemben a senkiföldje, mint egy hatalmas, sötét ország, ahová csak vakondok és rágcsalók járnak. Valahol nagyon mélyen lehet, ahova nem érhet értelmes földi halandó, csak csúszómászók és kétélűek, mert ott zsáksötét a nappal és az éjszaka. Nagy fekete árnyék uralkodik a közepén, ő irányítja a földön is az árnyakat, mert mindenben és mindenkiben lakik valami gonosz, és az csak nagyon mélyről jöhet, ahol a vak vakond lakik többi csúnya társával. A senkiföldjén nincsenek gyerekek és postások, nincsenek jegyadók és tanítónők, nincsenek kutyák és biciklik, és kipukkadnak a labdák meg a léggömbök. Elbizonytalanodtam, mégsem akartam butaságokat kérdezni, de ezt az egyet mégis tudni akartam:

- Milyen messze van a senkiföldje, mikor ér oda a vakond?
- Ha mindjárt elindul, talán reggelre odaérhet.
- Kik lakják a senkiföldjét? – bátorodtam fel.
- A fácánok.
- Miért éppen azok?

– Mert okosak. Észrevették hosszú évek során, hogy a határövezetben nem szabad lövöldözni. Ravaszabbak a rókánál. Télen fűrődnek a hóban, nyáron a porban csapatostul, szinte kihívóan, és bosszantják a vadászokat, hogy bezzeg rájuk nem löhet senki. Elszaporodtak a senkiföldjén, még a fészkeket is arra rakják. Látod azt a hosszú, frissen gereblyézett földcsávot? Az ott a senkiföldje a kertünk végében.

Hát persze, feljebb kúsztam a fán, és rájöttem, hogy a két határvonal között húzódik a senkiföldje. Abban a pillanatban értettem meg azt a mondatot, amit nagyapa sokszor emlegetett: CIPŐD TALPÁN A SZÜLŐFÖLDED NEM VIHETED EL. Ugyanilyen diófák álltak a szemközti országban is, templomuk is volt, mint nekünk. Csak a fácánkakasok sétálhattak ide-oda kedvük szerint.

Nagyanyám a sárga szakajtóval jött ki. Ruhacsomókba kötött csíráztatott magvakat rakott ki a földre, az utalóval megjelölt sávokba szórta őket.

- Ide kerül a sárgarépa. Ettől úgy fütyörész, mint a rigó, nem kell a kulcsba fűjnod, hogy szóljon.

Folyton erőltette, hogy nyersen egyek belőle. Ha húslevest főzött, a frissen tisztított sárgarépából elem tett néhány darabot, mondván, hogy ettől fütyülnek szépen a gyerekek, de ez nem volt igaz. Főzve sem szerettem.

- Elszökött a tehén – kiáltottam a fáról kétségbeesetten.

Káromkodva rohant utána a nagyapám, de hiába hívta vissza torkaszakadtából, csak ment előre a feje után, húzta a földön kettészakadt kötélét. Nagyanyám megpróbált kukoricát zörgetni az alumínium-csajkában, de ez a hang sem jutott el a tehén tudatáig.

- Biztosan elvékonyodott a kötél – mondta csüggedten a nagyapám.

– Talán véletlenül kettéharapta legelészás közben – próbálta menteni a nagyanyám, hiszen ő fejte, becézgette este-reggel.

Biztosan kíváncsi volt a senkiföldjére, gondoltam én. Mert a tehén kényelmesen átsétált rajta, és odaát talált magának egy élénkzöld tisztást. Felénk fordította a hátsó felét, mintha meg sem akarna többé ismerni bennünket.

Nagyapám észrevett a túlsó oldalon egy kapálgató embert. Teli torokból odakiáltott neki, hogy fordítsa vissza a tehenet. Visszhangzott a táj, messzire el lehetett látni ilyenkor, míg ki nem hajtottak a lombok.

– Elkóboroltál, te csintalan jószág – kiáltotta a kapálgató ember a túloldalról, hogy a tehén is meg mi is meghalljuk. Odament hozzá, hogy jobb belátásra bírja. Meglököste az oldalát: – Ejnye, no, megátalkodottja!

– A kötelet fogja meg a nyakán! – kiáltotta a nagyapám.

– Akkor sem akar elindulni – szólt vissza amaz.

Megjelentek a határőrök a kiabálásra. Nagyapám elpanaszolta nekik, hogy elszakította a kötelet, és most odaát legelészik, hiába a jóindulatú noszogatás, egy istennek sem akar visszajönni.

Széttárta a karját a kapás ember, mutatva, hogy nem és nem. Kifogyott az ötletekből. Közben a túloldalon is feltűnt két járőr, kutyát vezettek. Rövid tanakodás után fogták a tehén lelógó kötélrészét, és lassan vezetni kezdték a senkiföldje felé. Vonakodva lépegetett mögöttük a tehenünk. A diófáról figyeltem az eseményeket. Nagyapám adott egy gereblyét a mi határőreinknek. Elindultak a tehénért a senkiföldjére. Feszülten néztük mindannyian a jelenetet. Miután a jószág sikeresen átkelt a határon, elgereblyézték a nyomokat. Elindultak felénk.

– A tiltott határátlépést bünteti a törvény – mondta nevetve egyikük a nagyapámnak. Megköszönte nekik a szívességüket.

Láttam, hogyan távolodnak el a senkiföldje túloldalán a járőrök a kutyával. Megálltak, és nevettek egyet, alighanem a tehénről mesélnek majd társaiknak is. Tömény ibolyaillatot hozott a szél, nem ismert senkiföldjét, semmilyen akadályt, vannak a földön megállíthatatlanok, amiknek nincs kiterjedése, csak fényük van, mint a csillagoknak, vagy röptük, mint a madaraknak; arra gondoltam, hogy a virágok mind szabadok, elviheti magjukat a madár vagy a szél, bárhol kikelhetnek, és az lesz a hazájuk, ahol gyökeret eresztenek.

A '90-es évek elején vetette papírra Kontra Ferenc délvidéki magyar író ezt, a klasszikus szerkezeti rendet követő, békés hangulatú epikai művét, miközben mind több baljós jellel szembeütközött a valaha talán szebb napokat megélt nemzetiségiek az egykor-volt Jugoszláviában.

1999 tavaszán, amikor a NATO harcászati repülőgépei majdnem napi gyakorisággal fordultak meg Kecskemét fölött, teljesítvén a jugoszláviai bevetési feladataikat, azon a tavaszon választottam a „Senkiföldjén” című elbeszélést egy angol és testnevelés tagozatos iskola 104 hetedik évfolyamos tanulójának részletekbe hatoló, irányított műelemzésre.

Jelen tanulmányom további szakaszában ismertetem és kommentálom az irányított műelemzés kérdés- és feladatsorát.

Felmérő kérdések, feladatok

7. évfolyamosoknak

1. Sorold fel körültekintően az olvasmány szereplőit!
2. Nevezd meg figyelmesen a cselekmény színhelyeit!
3. Mikor játszódik a történet?
4. Jellemezd két-három találó kifejezéssel ezeket a szereplőket!
 - a) nagyapa
 - b) nagyanya
5. Mi a véleményed a történetet elbeszélő kisfiúról?
6. Hogyan épül fel az elbeszélő (= epikai) művek szerkezete? Nevezd meg ezeket az egységeket, majd készítsd el az olvasmány szerkezeti vázlatát!
 - I.
 - II.
 - a)
 - b)
 - c)
 - III.
7. Miért ültetett üvegeket a nagyapa?
8. Válaszolj!
 - a) Mi az olvasmány műfaja?
 - b) Bizonyítsd be a most olvasottak felhasználásával az állításod helyességét!
9. Értelmezd a nagyapa által sokszor említett mondatot! (= „Cipőd talpán a szülőfölded nem viheted el.”)

10. Írd le részletesen, hogy mit jelentenek ezek a szavak, kifejezések!
- zsáksötét
 - senkiföldje
 - csintalan jószág
11. Érdekesnek tartod-e Kontra Ferenc művét? Indokold meg a véleményed!

Tanulmányom következő részében feltárom az aktuális követelményrendszer és a kutatói céltételezés közötti ok–okozati viszonyt, különös tekintettel arra mutatván, hogy értették-e, sőt megértették-e ezek a 13–14 éves diákok Kontra Ferenc finoman hangszerelt, lirizált prózájának fájdalmas hangvételű üzenetét. Megosztom az olvasókkal a feltárt tényekből levont következtéseimet mind a tanulói teljesítménnyel, mind a feladatlap jellegével kapcsolatban.

A kutatási tényeim, adataim egyértelműek, ezek üzenete és a ma is megfogalmazható következtetések újabb tükröt nyújtanak a pedagógusképzésnek éppúgy, amiként a mindennapi tanítási gyakorlatnak.

Ennek a kutatásomnak a célja lényegre törően így összegezhető: *Megértették-e Kontra Ferenc lirizált vallomásos elbeszélését ezek a 13–14 éves kecskeméti olvasók, és milyen minőségű az olvasmánymegértésük színvonala?*

A válaszom ugyanilyen egyszerűséggel adható meg az adatok ismeretében:

- Az elbeszéléssel összefüggő *elsődleges információkat* (= szereplők, helyszínek, időpont, epikai alapmodell) a diákok elfogadható színvonalon ki tudták emelni a szövegműből, illetőleg hozzá tudták rendelni a szemelvényhez. A kutatási adatok (= 73,42%) egyértelműen támasztják alá ezt a kijelentésemet.
- Az *összefüggéseket* (= jellemzés, cselekményív, ok–okozati viszony, műfaj, metonimikus jelentés értelmezése) nem megnyugtató eredményességgel tárták fel, pontosabban: bátortalan lépéseket tettek azok megközelítésére. Erre mutatnak a mérési adatok (= 56,11%).

A szépirodalmi szemelvények, nevezetesen az epikus művek olvasmánymegértésének az ellenőrzések elengedhetetlen annak a felmérése, hogy az aktuális korpuszt olvasók felismerték-e a cselekmény *szereplőit*, az események *helyszínét*, helyszíneit valamint az *időt* a történet, a történetSOR lezajlásának tekintetében.

A *szereplők* felismerése, megnevezése (= nagyapa, nagyanya, az elbeszélő kisfiú; kapáló ember, határőrök) nem okozott gondot. Mindössze két tanuló nevezett meg egy-egy szereplőt, ezért alakult ki a 98,72%-os eredmény.

A cselekmény *helyszíneit* összefoglaló válaszokat (= kert, senkiföldje, túloldal) helyesen gyűjtötték együvé, jónak tekinthető az elért érték (= 79,88%), de egyúttal figyelmeztető is, mert a felületes olvasás elsődleges jelei már itt felfedezhetők mind a lányok, mind a fiúk vonatkozásában.

A történet, illetőleg a történetSOR lejátszódásának *időpontjára* utaló elemeket (= tavasz: „rengeteg ibolya nyílt”, „igazi tavaszi illatfelhő lebegett”, „friss füvet legelt” stb.) igen bizonytalanokva ismerték fel, erről tudósít az 59,13%-os eredmény. Tanulásgként említem, ha konkrétan kérdeztem volna a történetidőre az évszak tekintetében, minden bizonnyal magasabb értékű lett volna az olvasók teljesítménye. Ma már így kérdezek rá erre a komponensre: *Melyik évszakban játszódik a történet? Milyennek látatja az elbeszélő?* Ez is tanulság, vállalom. Amiként az is elgondolkodtató, hogy mennyire csak a felszín ragadta meg az adatközlőket. Ilyen válaszokat is olvashattam: „nappal”, „nyáron”, „délben”, „tehenlegeltetéskor”, „amikor jár a vakond” stb. Az általam remélt optimális választ (= Tavasszal játszódik a történet, amikor rengeteg ibolya nyílt a hegyoldalban, igazi tavaszi illatfelhő lebegett.) a kutatásban részt vevő 104 főből 24 olvasó (= 23,08%) adta meg.

Mélyebb olvasmánymegértés vizsgálatára irányult a szereplők jellemvonásainak az összegyűjtése, az őket jellemző jegyek csoportosítása, rendeztetése, kiegészítése, továbbá a véleménynyilvánítás, vagy a szereplők jellemeztetése az olvasottak alapján. Ha így járunk el, vagyis szembesítjük adatközlőinket a műbeli személyek tulajdonságaival, mindenképpen jelzéseket kapunk az olvasók értékítéleteiről, állásfoglalásáról, emberismeretéről, az emberi jellemzők mérlegelésével összefüggő képességeikről.

A szereplőkhöz kapcsolódó feladatok egyikének értelmében jellemezniük kellett két-három találó kifejezéssel a nagyapát és a nagyanyát. Impozáns a teljesítmény (= 83,65%). Mindenképpen előnyösebb helyzetben volt a nagyapa, mivel látványosabbak, közvetlenebbek, cselekményesebbek a megnyilvánulásai az olvasott történetben. Ezeknek a 13–14 éves tanulóknak kevesebb észrevételük volt a nagyanya csendes odaadásáról, példás munkálkodásáról, folytonos aggodalmaskodásáról.

Ugyancsak jellemvonások feltárását vártam el abban a feladatban is, amikor a hetedik évfolyamosoknak véleményezniük kellett a történetet elbeszélő kisleányt. Itt komoly hiányosságok merültek fel, az eredménytelenség egyértelműnek tűnik (= 30,77%). Nem fogadtam el két-három jellemvonás, ilyen-olyan tulajdonság szó szintű megemlékezését, mivel a gondolkodtató feladat lényege az volt, hogy az olvasó foglalja össze a történetet elbeszélő kisleányról a véleményét. A viszonyulások kezelésének fogyatékoságát láthattam a feladatlapok javításakor. A középpontban álló kisleány érzelméről és a beszédtársaihoz valamint a témához, továbbá a helyzethez való kötődéséről elmélyült gondolatokat tartalmazó összefüggő mondatokban, bekezdésnyi szövegműben (= 3–5 mondat egész) nem voltak képesek reagálni a tanulók.

A hetedik évfolyam végén, túl a három közismert elbeszélő költemény⁴ iskolai feldolgozásán, 3–4 nagyregény⁵ cselekményközpontú elemzésén, immár feltétlenül vizsgálendő, hogy meg tudják-e nevezni a vizsgált korosztály olvasói (= 13–14 évesek) az epikai alapmodell szegmenseit (= szeleteit, szelvényeit, metszeteit), majd képesek-e az olvasott elbeszélés cselekményvonulatát az előkészítés, bonyodalom, kibontakozás, tetőpont, megoldás tényezők figyelembevételével részekre bontani. E feladat hasznosságának, az ismeret és az ismeretalakmazás együttese mozgósításának a szükségességéhez nem fér kétség, tudniillik számos hozadéka van a tudatos tanulásiirányítás és tanulásszervezés tekintetében. Kutatói és kutatási tapasztalataim inspirálnak annak feltárása és láttatása érdekében, hogy időről időre szembesüljünk azzal a ténnyel, hogy a 10–14 éves korú diákok képesek-e alkalmazni s milyen színvonalon az irodalom- és művészetelméleti ismereteiket, lényegében a szakszómező-állományukat.⁶

A klasszikus epikai alapmodell összetevőit (= előkészítés, bonyodalom, kibontakozás, tetőpont, megoldás) gyenge közepes szinten (= 55,96%) reprodukálták, pontosabban sorolták fel a tanulók. Ezt az eredményt – tekintettel az akadémiai kandidátusi kutatásaimban jutott következtetéseimre – joggal nevezem veszélyesnek a hetedik évfolyam végén.

Az előző adatból kiderült, hogy jelentős azok száma, akik nem, vagy erősen hiányosan nevezték meg a cselekményt elbeszélő művek szerkezetét adó elemeket. Ezzel van összefüggésben az, hogy a Kontra Ferenc-alkotás cselekményívét fogyatékosan (= 69,23%) rajzolta meg a vizsgálatba bevont 104 diák. Kétségtelen, hogy aki nem ismeri, vagy csak töredékesen idézi fel az epikai alapmodell fragmentumait, az egy adott elbeszélés cselekményének az összegező vázlatát is hiányosan látja át. Ez a tény mindenképpen stratégiaváltásra kell, hogy ösztökélje a pedagógusokat, kiváltképpen, ha efféle intő jelekkel szembesülnek.

⁴ Petőfi Sándor: *János vitéz*; Arany János: *Toldi*; Fazekas Mihály: *Lúdas Matyi*

⁵ Molnár Ferenc: *A Pál utcai fiúk* (és/vagy: Antoine de Saint-Exupéry: *A kis herceg*); Gárdonyi Géza: *Egri csillagok* (és/vagy: *Isten rabjai*); Jókai Mór: *A kőszívű ember fiai* (és/vagy: *Arany ember*)

⁶ H. Tóth István 1997: „Az olvasás: fölfedezés” – *Egy korosztály irodalomértésének alakulása*. Kandidátusi értekezés. (Témavezető: dr. A. Jászó Anna tanszékvezető főiskolai tanár). MTA, Budapest

A szépirodalmi művek szerkezetének biztonságos feltárása a hetedik évfolyamon a szövegértéssel kapcsolatos követelmények sorában az első helyen szerepel. Ebből az elvárásból jöttányit sem enged komolyan, tisztességgel tanító magyartanár a mai világban sem.

A cselekménnyel kapcsolatban az érvek, ellenérvek feltárása, bemutatása ugyancsak hozzátartozik a hetedik évfolyamon a minőségi színvonalú szövegértés bizonyításához. Ezzel összefüggésben is szerepelt ez a kérdés: *Miért ültetett üvegeket a nagyapa?* Az ok-okozati összefüggést viszonylag megnyugtató színvonalon (= 70,67%) tárták elő a tanulók. Hozzá tartozik az óvatos fogalmazáshoz az a háttér-információ, hogy Nagy József a megtanítás stratégiájával összefüggésben a 75%-os alaperedményt tekinti értékállóbbnak.⁷

A *formanyelv* vizsgálatok az irodalom és a műbéli világok értésére tanítás elemei a cselekmény és az egyszerűbb gondolatok. Ezekkel együtt az egyszerűbb összefüggések feltárása, értelmezése a *vitakultúra* fejlesztéséhez való hozzájárulás a *saját álláspont* kialakításában játszik szerepet, ebben a vizsgálatban az írásbeli közlés által. Ezért is érdeklődtem az iránt, vajon tudják-e az adatgyűjtésbe bevont 13–14 éves olvasók, hogy miért ültetett a nagyapa üvegeket a senkiföldjén. Az ő tényfeltárásuk és a válaszadásuk átlaga (= 70,67%) valamint az egyes csoportok teljesítménye arra enged következtetni, hogy az információkeresést, a fellelt információval végezhető műveleteket, az ok-okozati összefüggések olvasás közbeni értelmezését rendszeresebben, tudatosabban kell végezteni szépirodalmi szemelvények esetében is.

Ehhez a problémakörhöz (= formanyelv, vitakultúra, saját álláspont) kapcsolódik a nagyapa által sokszor emlegetett kijelentés, a témához illőbb kifejezéssel élve: vallomás (= „Cipőd talpán a szülőfölded nem viheted el.”) értelmeztetése körülményekkel, lényegében állásfoglalás megfogalmaztatásával. A nagyapa üzenetében kétségtelenül ott húzódik az abban a korban, az abban a világban kisebbségi körülmények között éltek egy részének a szándékkifejezése, óvatosságra, helytállásra intő véleménye. Miképpen viszonyultak ehhez a világlátáshoz a kutatásba bevont 13–14 éves olvasók 1999 júniusában? A 104 hetedik évfolyamos olvasó 26,73%-os teljesítménnyel értelmezte a „Senkiföldje” című Kontra Ferenc-alkotás egyik szereplőjének, a nagyapának a sokszor emlegetett mondatát, amit az elbeszélő kisfiú akkor értett meg, amikor feljebb küszött a diófán, ahol lógatta a lábát, és figyelte, ki mit csinál. Igen, az elbeszélő kisfiú megértette, hogy hol húzódik a senkiföldje, vagyis a hosszú, frissen gereblyezett földszél: a két ország határvonalai között, ahol csak a fácánkakasok sétálhatnak ide-oda kedvük szerint. És az olvasmánymegértés vizsgálatába bevontak köréneket egyes diákjai ebből a 104-ből ők megértették-e, hogy miről beszélt a nagyapa a senkiföldje szélén? Íme, néhány válasz betűhíven:

- a) „Az én véleményem az, hogy a nagyapa azt akarta mondani, hogy ne lépje át a határt a fiú.”
- b) „Szerintem ez a mondat azt jelenti, hogy senki sem léphet át egy lépéssel egyik országból a másikba, hanem át kell mennie a «senkiföldjén» is.”
- c) „Senkiföldje = két határvonal közt húzódó földrész.”
- d) „Azt jelenti ez a mondat, hogy ha elhagyod a hazád, nem vihetsz magaddal olyan dolgot, ami enyhíti a fájdalmaidat (a honvágyadat), haza kell térdned.”
- e) „Ha el akarna menni máshová, magával nem viheti a szülőföldjét.”

Mindenképpen rögzítendő, hogy a líraiabb színezetű, érzelmileg motiváltabb válaszokat e 13–14 éves olvasók közül a lányok írták.

A *szereplők*, *helyszín*, *időpont*, *epikai alapmodell*, *cselekmény*, *jellemek* komponensek számbavételét követően logikus lépés a kutatásban a *műfajismeret* szintjének a feltárása. A még ma is általában érvényes klasszikus műnemhármás (= líra, epika, dráma) egyes szám

⁷ Nagy József 1984: *A megtanítás stratégiája*. Tankönyvkiadó, Budapest

harmadik személyre vonatkozó csoportjának, vagyis az epika szembeszökő, úgynevezett alapvonásait elvárhatónak kell tartanunk a 13–14 évesek körében, tehát a hetedik évfolyamon. Maga a tantervi hagyomány is – a jelenleg érvényben levő⁸ sem kivétel – számon kéri az irodalom és az olvasó kapcsolata vonatkozásában a műbeli *situációk, jellemek, érzelmek, gondolatok* felfedezését, bemutatását. Ugyanígy az irodalmi kifejezésformák sajátosságai komponenseinek tekintetében helyénvalón tartják a tanítást szabályozó tantervek az alapvető *műnemi, műfaji* jegyek felismerését, azonosítását is.

A kutatásba bevont 104 tanulóból 63 fő (= 60,58%) tudta megnevezni a „Senkiföldje” című olvasmánynak a műfaját (= elbeszélés). Kétségtelen, itt egy rendszeresen emlegetett, alkalmazott, bizonyára időről időre tartalommal töltött irodalomelméleti fogalmat kellett volna megbízható biztonsággal jelölniük a diákoknak. A tanulói műismertetések szakszókincsét feltárt kandidátusi kutatásaimból tudom, miután a tüzetes elemzést követően kategóriákba soroltam a 10–14 éves korosztály irodalom-, művészetelméleti és könyvtárhasználati tudásának állandósult komponenseit az aktiválhatóság szempontjából, hogy az átlagmutatót nem érte el az *elbeszélés* fogalom azokban a vizsgálatokban sem,⁹ sajnos itt sem.

Az adatközlők által megnevezett műfaj helyességének a bizonyítása az igen gyenge eredmények közé tartozik (= 40,38%) ebben a kutatásban. Fel kellett volna ismerniük a tanulóknak, hogy Kontra Ferenc alkotása *elbeszélés* a műfaját tekintve. Ennek az állításnak a helyességét, vagyis érvényességét lett volna feladatuk bizonyítani. Nem másról van szó, mint amit a tanterv az irodalmi közlésformák sajátosságai körében elsőként említ, azaz a műfaj felismeréséről és annak az azonosításáról. Lényegében itt is szükséges az ok-okozati viszony ismerete, kiváltképpen annak a láttatása, tehát az ismeretalkalmazás.

Magának a szövegértésnek természetes velejárója a *szó szerinti* és az *átvitt jelentés*, vagyis a denotátum és a konnotátum megkülönböztetése. A szövegértés-kutatásban általánosan elterjedt feladattípus néhány kifejezés értelmeztetése, illetőleg szinonimákkal történő helyettesítése. Három olyan metonimikus fogalmat választottam ebből a szemelvényből, amelyek a szövegmű egy-egy jelentős pontján fordulnak elő, tulajdonképpen hívószóként, kulcsszóként is felfoghatók (= zsáksötét, senkiföldje, csintalan jószág).

A *zsáksötét* értelmezése tűnt a legvilágosabbnak a jelen 13–14 éves olvasók körében (= 87,50%). A *senkiföldje* fogalmat ugyancsak jelentős eredményességgel voltak képesek megmagyarázni (= 84,13%). A *csintalan jószág* kifejezés jelentését nem eléggé értették meg, illetőleg nem igazán tudták láttatni a szerkezet áttételes jelentését, ezért lett gyengébb ez a teljesítményük (= 74,03%).

A Kontra Ferenc-mű elemzésének a zárásul egy úgynevezett áttekintő, rendszerező feladatot kaptak a tanulók. Annak a megválaszolása várt a 13–14 éves olvasókra, hogy érdekesnek tartják-e az olvasott elbeszélést. A kijelentésüket, azt, hogy érdekes-e vagy sem a szemelvény, mindenképpen meg kellett (meg kellett volna) indokolniuk.

A szöveg megértését segítő, támogató kérdés- és feladatsort úgy állítottam össze, hogy a szövegmű elsődleges jelentéssíkjától, annak szeleteitől a hatáskeltő eszközök felfedezésén át az összetettebb logikai kapcsolatok felismerésének kamatoztatásával legyenek képesek a mű rejtettebb értékei többletéig, vagyis a konnotációig eljutni. Majd a jelentésmező összetevőinek birtokában tudják értékelni a vizsgálatba bevont diákok a „Senkiföldje” szövegvilágának az olvasói-befogadói szemléletükre tett hatását. Ezáltal szövegalkotás keretében fogalmazzák meg a saját álláspontjukat a megismert szakszókincs alkalmazásával.

⁸ Oktatási Minisztérium 2000: *Magyar nyelv és irodalom* (Kerettanterv tantárgyi füzetek 1.) Korona Kiadó Kft., Budapest

⁹ H. Tóth István 2007: *A szövegvilág-kutatás néhány újabb eredménye*. In: Kiss Éva (szerk.): *Pedagógián innen és túl* (Zsolnai József 70. születésnapjára). Pápa-Pécs

Kétségtelen, hogy nem csekély kognitív és emocionális erőt mozgósító ez a feladat. De megoldható, bizonyítják ezt azok a tanulói munkák, amelyeket 7–10 pontra értékelhettem. Ezek száma azonban mindössze 9 (= 8,65%), vagyis csekély. A kutatásban szereplő, általában még jó szinten teljesítők nagyobbik része, vagyis 28 fő (= 26,92%) 5–6 pontot érő indoklást szerkesztett. Az átlagos teljesítményértékre világító adat (= 41,15%) arról tanúskodik, hogy ennek a népességnek az irodalomóráin nem voltak gyakoriak a műelemzés folyamatában feltáruló részleteknek, mozaikoknak az egységbe szervezését előmozdító, gyakoroltató feladatok.

Ez a kutatás arról mindenképpen jelzést adott, hogy a vizsgálat idején e 104 hetedik év-folyamos diák

- a) szerény hatásfokkal nyilvánított véleményt a szereplők jelleméről és az alkotásban elhangzó értékítéletéről;
- b) a szemelvényben megjelenített úgynevezett mögöttes tartalomról fogyatékos ismeretek birtokában adott számot;
- c) szakszómező-állománya, amely a szépirodalmi alkotások elemzéséhez szükséges, sajnos ritka, esetleges.

Kutatásom arra is rávilágított, hogy lehet egy poétikai szemelvény értékes az összetevői és a műbéli világ szempontjából, de csökkenti, mert csökkentheti a vizsgálat hatásfokát számos tényező, így a felmérés időpontja és az olvasói motiválatlanság is, például, ha elérkezett a tanév utolsó hete. Talán ez is közrejátszott abban, hogy ennek a Kontra Ferenc-elbeszélésnek az elemzésekor a 104 hetedikes teljesítménye 58,57%-os lett úgy, hogy a vizsgálatban részt vevő 50 fiú 56,51%-ot, míg az 54 lány 60,80%-ot ért el.

Jelen tanulmányom zárásául visszatérek az alapproblémához, azaz: értették-e a Kontra Ferenc-szemelvény olvasói a „Senkiföldjén” című elbeszélést? Ami fontosabb: megértették-e? A kutatás adatai ugyan kétségeket ébresztettek bennem ennek a lirizált prózának a megértése vonatkozásában, ezért újabb figyelmeztetést kapott irodalomtanításunk és pedagógusképzésünk: több gyakorlatra, hatékonyabb elemzési műveletek végeztetésére van szükség.

Mindezek nyomán kijelenthetjük: *nem lehet elavult nézet, hanem igen is szükséges álláspont a szépirodalmi szövegművek megértésére való szüntelen készítés, vagyis tanítás és nevelés.*

DR. MOLNÁR PÉTER
főiskolai adjunktus
SZTE Juhász Gyula Pedagógusképző Kar
Szeged

Meddig szolgál még a falitábla?

Napjaink gyors fejlődése kihívás elé állítja a közoktatást, a szakképzést valamint a felsőoktatást. Az információs társadalom elvárásai igen határozottan jelölnek ki feladatokat a pedagógusoknak és az őket képző és továbbképző egyetemi oktatóknak.

A változás, a sokféle kompetencia kialakításának szükséglete a pedagógiai tudás és környezet fejlesztését folyamatosan igényli. Az új tartalmak korszerű közvetítése vajon találkozik-e a jövőendő pedagógusok igényeivel? Versenyképes-e az oktatók ismeretnyújtása az iskolán kívüli kommunikációs technológiákkal?

A sokféle kompetencia kialakításának feladatai



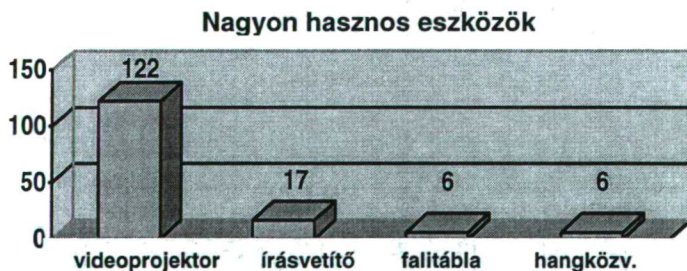
Gyakorló oktatóként ezek a kérdések foglalkoztatnak, ezért megkérdeztem erről 150 véletlenszerűen kiválasztott nappali és levelező tagozatos egyetemi hallgatót. Feltételeztem, hogy a vizsgált hallgatóság média-igénye attól függ, hogy eddigi iskolázása folyamán milyen pedagógiai környezetben és milyen módszertani kultúrán szocializálódott.

Néhány hallgatói válasz elemzése

A kérdések közt szerepelt, hogy a kontaktórákon milyen szemléltető eszközöket használtak az oktatók. A válaszadók több eszközt is megjelölhettek, és láthatjuk, hogy a falitáblát még igen sokan szeretik.



Egy kérdés az eszközök hasznosságát vizsgálta három kategóriában. A leggyakrabban alkalmazott eszközök sorrendje nem változott.



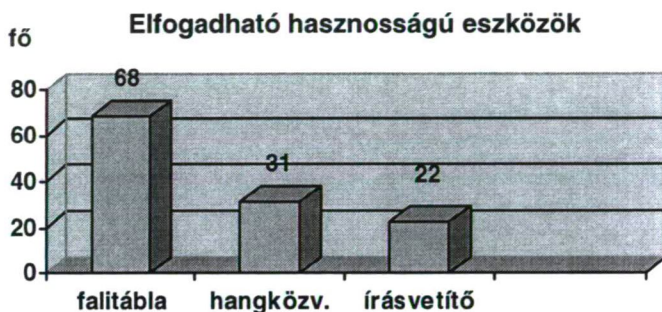
Lássunk néhány véleményt a videoprojektort nagyon hasznosnak tartóktól. Az első öt indoklás szakmai, az utolsó négy személyes szempontú:

- látványos
- fontos a vizuális emlék
- figyelemmel követhető az előadás
- maradandóvá teszi a tananyagot
- lehetőség van multimédiás szemléltetésre
- az óra nem másolással telik
- 1:1-ben lemásolható
- modern
- könnyen tovább lehet küldeni.

A taneszközök közül közepesen hasznosnak legtöbbször a falitáblát tartották. Ezt az írásvetítőt követte. A két eszköz használata annyira megszokott, természetes a válaszadóknak, hogy jóval kevesebb indoklást adtak, mint a nagyon hasznosnak tartott eszközöknél.

A „Sokat kell másolni” (levelező tagozatos) véleményt mégis kiemelem. A levelező hallgatók a vetített tartalmat akkor is leírják, lerajzolják /mobiltelefonnal lefényképezik/, ha azt az oktató csak megtekintésre ajánlja.

Az elfogadható hasznosságú eszközök választási sorrendje



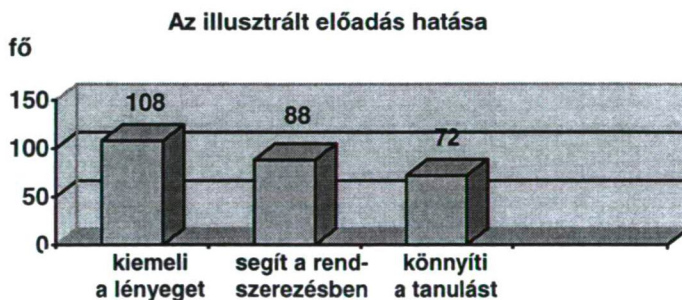
Az elfogadható eszközkategóriában is a falitáblát tették a legtöbbször első helyre. Választásuk néhány jellemző indoklása a következő:

- a táblára rögzítetteket szóbeli magyarázattal lehet kiegészíteni
- a táblakép módosítható

Mindhárom csoportban előfordult még az eszköz mellett a tanári magyarázat igénye. Főleg a levelező tagozatos hallgatóknál jellemző a megjelenésük.

A következő kérdés arra vonatkozott, hogy mit nyújt a hallgatóságnak egy-egy illusztrált előadás. Több választ is adhattak a kérdésre.

A válaszok megoszlása:



A felsorolt válaszlehetőségeken kívül egyet szabadon megfogalmazhattak a kérdezettek. Néhány jellemző vélemény:

„Egyértelmű feldolgozása a tananyagnak és pontos alapja a visszakérdezéskor. Tényszerű.”

„Néhon nagyon hasznos pl. gyakorlati órákon, de ahol több elméleti anyag van, ott csak zavaró.”

„Mivel vizuális típus vagyok, ezért sokkal átláthatóbb számomra az óra.”

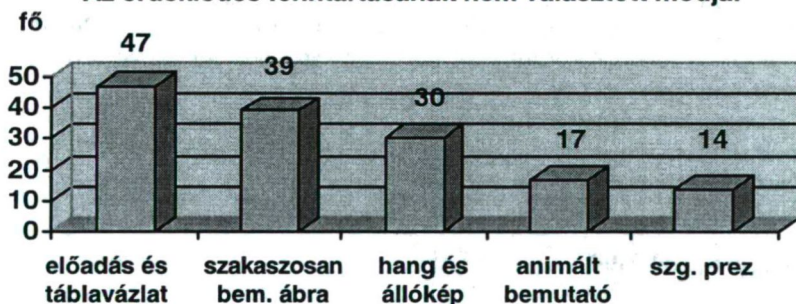
Vizsgáltuk azt is, hogy milyen megoldással tudja az oktató legjobban fenntartani a tárgyalta téma iránti érdeklődést. Az alábbi lehetőségeket lehetett sorba rendezni:

- az előadással egyidőben készülő ábra, táblavázlat
- előre elkészített, szakaszosan bemutatott ábra
- animált bemutató
- hanganyaggal kísért állóképsorozat
- számítógépes prezentáció
- egyéb, mégpedig

A sorrendbe állítás után az el nem fogadható megoldások sorrendje a hallgatói vélemények szerint csökkenő sorrendben:

- előadás és táblavázlat
- szakaszosan bemutatott ábra
- hang és állókép
- animált bemutató
- számítógépes prezentáció.

Az érdeklődés fenntartásának nem választott módjai

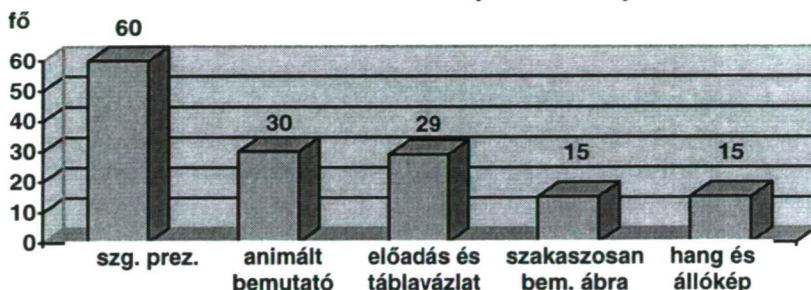


Ha a kevésbé jónak választott eszközök és megoldások sorrendjét összevetjük, akkor itt ellentmondás van. Most a falitábla mint kevésbé érdeklődést fenntartó taneszköz szerepel, míg korábban a hallgatók nagy része közepesen hasznosnak tartotta.

Egy téma iránti hallgatói érdeklődés fenntartásához az érintettek az alábbiakat javasolják csökkenő sorrendben:

- számítógépes prezentáció
- animált bemutató
- előadás és táblavázlat
- szakaszosan bemutatott ábra
- hang és állókép.

Az érdeklődés fenntartásának javasolt módjai



Végül megkérdeztük, hogy milyen szemléltetést tartanának kívánatosnak az általuk választott tantárgyakban. Valamilyen okból a levelező hallgatók közül erre a kérdésre többen nem válaszoltak.

Mint várható volt, az előbbieken megnevezett taneszközök, berendezések ismét abban a sorrendben szerepelnek, mint korábban (videoprojektor-írásvetítő-falitábla).

Néhány érdekes és megfontolandó hallgatói javaslat módszer- és eszközválasztásra:

- a tanár kombinálja a médiumokat
- legyen mutatópálca a képekhez és aláfestő zene
- az óra elején lássunk igényes óravázlatot, és legyen ismétlés (az óra elején)
- videóhasználatlalt életszerű példák mutathatók be.

Egy magyar-történelem szakos tanárjelölt szemináriumra előre elkészített ábrák, képek, előadásra **táblai vázlat** és/vagy számítógépes prezentáció használatát javasolja.

Egy rajz szakos hallgató pszichológia tantárgyban játékokat vezetne be. Indoklása:

- „Fontos a főbb »láncolatok« felismerése, a kapcsolódásokra való rávilágítás. – Szerencsére ilyenek az órák.”
- „A »gyakorlat« fontosabb, hisz később nem lesz idő előkapkodni a tankönyveket.”

Az idegen nyelv szakosok autentikus hanganyagok órai használatát szeretnék.

Végezetül egy andragógus hallgató véleménye:

„A tanáron függ az előadás minősége nem az eszközön.”

Összegzés, záró gondolatok

Jelen vizsgálatunk eredményei igen tanulságosak, ha azokból a megfelelő következtetéseket képesek vagyunk levonni, majd ezekből a további fejlesztési tennivalóinkat kijelölni.

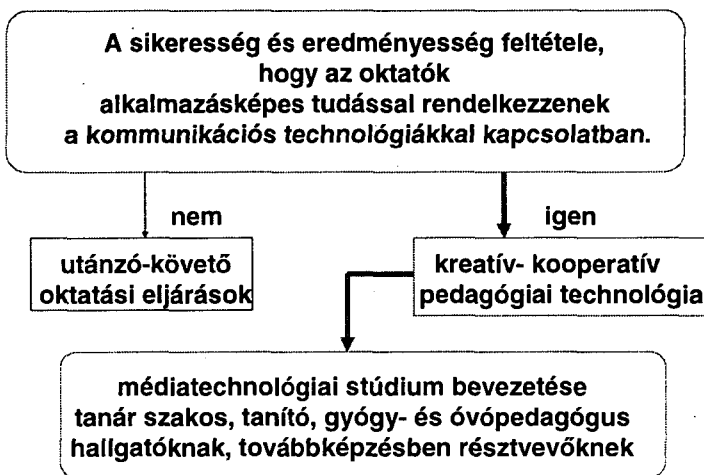
Hogyan képzelik a hallgatók a korszerű tartalomkövetítést, tanulásuk segítését? Ők maguk a választ szabatosan, szakszerűen megadni nem tudják, de többségük a nagytudású, „modern” médiumokat választja. Rejtve megjelenik elképzeléseikben az, hogy motiváló, aktivizáló és differenciált legyen a tananyag feldolgozása.

A hallgatóság módszer- és eszközhasználati ismeretei ösztönösek, tapasztalati alapon működnek. Amit és ahogyan eléjük tárunk az előadásokon és szemináriumokon, azt fogadják el vagy kritizálják.

A köz- és felsőoktatásban a közeljövő fejlesztési tennivalóinak tárgya és témája az interaktív tábla. Kihívás ez oktatóknak, hallgatóknak egyaránt. Napjainkban adott egy új technológia: az **interaktív tábla**, amely a hagyományos előadást segítő krétás, fehér vagy flipchart tábla,

fóliás írásvetítő, TV-n nézett videó vagy **projektoros számítógépes prezentáció** minden előnyét biztosítja és egyben hátrányait kiküszöböli.

A közvetítendő új tartalom és eszközrendszer egyidejű bevezetése szerencsés, sikerrel kecsegtető lehetőség. A sikeresség és eredményesség feltétele a felhasználók részéről az, hogy a vállalkozó oktatók alkalmazás-képes tudással rendelkezzenek az interaktív táblával kapcsolatban.



Az utánzó-követő pedagógiai technológia helyett a célorientált, alkotó képzési törekvéseket kellene előtérbe helyezni, bevonva a pedagógusokat és a pályára készülőköt is ebbe a folyamatba.

Megfontolandó ezért tanár szakos, tanító, gyógy- és óvopedagógus hallgatóknak médiatechnológiai stúdió bevezetése, valamint a pedagógus továbbképzési témák között ezt is szerepeltetni.

A következő kérdéskörünk az volt, hogy versenyképes-e karunkon a különböző kompetenciák megszerzésére irányuló tevékenység, ösztönzés.

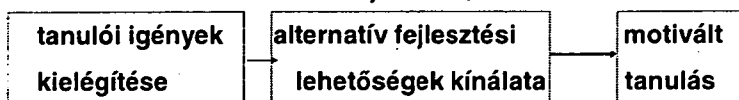
Egy „belső” eredményességet mindenképpen elérhetünk, ha a hallgatói igényekhez alkalmazkodunk, azokat a lehetőségekhez képest követjük. Elvárásaikról érdemes megkérdezni őket, alternatív lehetőségeket kínálni nekik, hogy választani tudjanak. Ha azt látják, hogy az ő javaslataik is megvalósulnak, akkor motiváltabbak lesznek a tanulásra.

A „külső” versenyképesség kétoldalú. Az egyik szinte élete kezdetétől kíséri a hallgatót. Ez az az információs környezet, amelyben az ember nevelkedik: a beszéd, az olvasás és az írás-rajzolás, valamint a médiahasználat lehetőségei. Ezek továbbfejlesztése a fő feladatunk, vagyis a megszerzett információk szelektálása, rendszerezése, megerősítése. A hallgatói válszokból ennek igénye tükröződik.

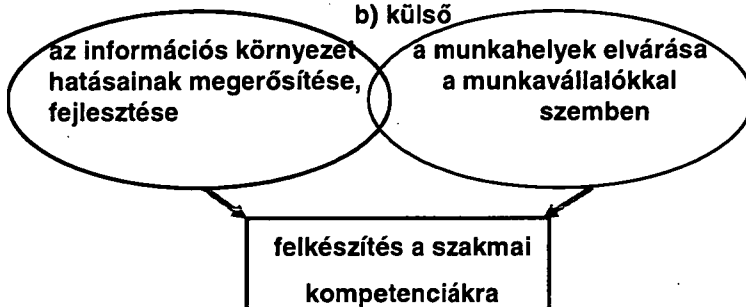
A külső versenyképesség másik oldalát az jelenti, hogy a társintézmények milyen képzettségi szinten bocsátják ki végzett hallgatóikat. Ennek a kérdésnek egy további aspektusa az, hogy mi az elvárása a (pedagógus) munkahelyeknek a végzettekkel szemben. A pedagógiai technológiai felkészültséget (felkészítést) tekintve ez a témakör is megérne néhány vizsgálatot. Az „mp3-mp4 nemzedéket”, annak pedagógusjelölt részét az információátadás tudományára kell felkészítenünk.

Versenyképesség

a) belső



b) külső



Mi tehát a szakmai kompetenciákra való felkészülés-felkészítés titka? Válaszul álljanak itt Gárdonyi Géza Egri csillagok című regényéből Dobó István szavai:
„... a falak ereje nem a kőben van, hanem a védők lelkében.”

A rendelkezésre álló eszközrendszerek eredményes használata a felhasználók szakértelmén, elhivatottságán, **módszertani kulturáltságán** múlik, ha a vállalt-választott feladataikat szívvel-lélekkel, örömmel igyekeznek megoldani, teljesíteni. A korszerű pedagógiai környezetben békésen megférnek tehát egymás mellett az idős „tanítómester” falitábla és a jövőt felvillantó információs-kommunikációs technológia szerepet követelő új tagjai.

IRODALOM

- Forgó Sándor–Hauser Zoltán–Kis-Tóth Lajos: Médiainformatika. A multimédia oktatástechnológiája. Líceum Kiadó, Eger, 2006. 3. kiadás
- Molnár Péter: A szemléltető eszközök használatának lehetőségei a gyógypedagógia szakos képzésben. Fejlesztő Pedagógia, 2005. 2-3. szám 58-60. p.
- Molnár Péter: Régi taneszköz új szerepben. Módszertani Közlemények, 2005. 5. szám 216-220.p
- Molnár Péter: A nevelés technológiája. In: Dombi Alice–Oláh János– Varga István szerk.: A nevelésemlelet alapkérdései. APC-Stúdió, Gyula, 2007. 153-165.p.
- Nagy József: XXI. század és nevelés. Osiris Kiadó, Budapest, 2000.

SZABADI MAGDOLNA

tanár

SZTE JGYPK Gyakorló Általános Iskola
és Alapfokú Művészeti Oktatási Intézmény
Szeged

Zeneterápiás attitűd bevezetése zongoratanári munkámba

Fiatal zongoratanár-kamaraművész vagyok. Zenész családban születtem, így kisgyermekkoromtól fogva a muzsika búvőkörében élek. Folyamatosan megélem azt, hogy a művészet lelket formáló hatása olyan erőforrás, amely záloga lehet egy harmónikus személyiségnek. Számomra meghatározó volt a családi légkör ereje, melyben kialakultak elveim, biztonságérzetem a világgal szemben. Az alkotás közös otthoni élménye indított a zenészi hivatás felé.

Mikor megkaptam eredeti diplomámat, azonnal megfogalmazódott bennem a vágy, hogyan lehetne még másformában is a zene szeretetét és elsősorban hatását átadni. Hiszen átélni és átadni ezt a tudást volt első mesterem tanácsa, ahogy pályámra engedett.

Zeneterápia és pedagógia kapcsolatáról

Nagyon nehéz feladat elé áll az a szakember, aki a fentebb említetteket élesen el akarja különíteni, hiszen mindkettő zenei közegben, zenei eszközökkel, aspektusokkal végzett kreatív alkotó folyamat.

A legszembetűnőbb különbség a tudományok közti besorolásban található. Míg a zeneterápia a leíró, descriptív ágak közé sorolandó, addig a pedagógiát a normaképző tudományágak közt találjuk.

A cél-keret-feltételrendszer súlyozásában állítható fel a határ.

Míg a nevelés-oktatás lényege a kötelező részvétel, megszabottan hosszú a folyamat és ismeretek nyújtása-számonkérése a cél, valamint nagy részű a motiváció egy anyagresz elsajátítására, addig a terápiában önkéntes a részvétel, nem teljesítménycentrikus, nem kritizál, illetve a folyamat egyénre szabottan változó. A motiváció más színezetet kap, egész személyiséget átfogó, és a cél elsődlegesen a *gyógyulás*, de legalábbis az önkifejezés, énkép fejlesztése, nem pedig egy ismeretanyag tökéletes elsajátítása.

Megjegyzendő: Egy zenedarab tanulásán keresztül is fejlődik a kreatív önkifejezés, és önismeretre ad alkalmat.

A zenei hangok kreatív felhasználásával kialakított nonverbális kommunikáció elengedhetetlen alapeleme a zenetanításnak. Kiváltképpen akkor, ha érzetek és érzékletek megformálásának fogjuk fel feladatunkat.

A kreativitás, a latin *creare* szóból származik, melynek jelentése: teremteni, alkotni! Egy olyan dinamikus processzus, mely önmagát kibontakoztatja, és benne rejlik egyszerre az eredete és célja.

Jelensége ráirányítja a figyelmet a konstruktívizmusra mint helyzetet alakító cselekvési készenlétre.

A motivációban maga a tevékenység, az aktivitási folyamat a megerősítés. Feltétele egy biztonságos légkör, melyben a növendék mer, úgymond „érthetetlen”, kérdésekkel teli lenni, mert bízik abban, hogy egyediségét elfogadják. Valamint a kíváncsiság és nyitottság. Keltsük fel a feladat adta izgalmat. A kreatív válasz akkor lesz „jó”, ha új, jelentős, a problémára adekvát, valamint bővíti a tapasztalatokat és a tudást. Fontos, hogy a motivációt, ne a kellemetlen célok elkerüléseként, hanem a kívánatos célok megközelítéseként értékeljük.

A pedagógus kiművelt improvizációs képességével saját, azaz személyes nyelvén tudja megszólítani a növendékét. Hiszen minden diák egyszeri és megismételhetetlen individuum, tehát a hozzájuk vezető út is individuális, azaz személyes. A közösen végzett zenei történet, feszültségmentesebb légkört kialakítva pozitív irányba tereli a verbális kommunikációt is.

Ahogy a gyermek alkot, azaz kreál, úgy játszva tanul. Fejlődéslélektanban ismert az a tapasztalat, hogy ha a gyermek játszik, akkor gyarapodik, változik is.

Gyarapodáson azt a folyamatot értem, melyen minden ember szakadatlanul átmegy életeseeményei során azért, hogy megtalálja az egyensúlyt önmaga és a világ, a szubjektum és objektum között.

Mivel teória és praxis szorosan összetartozik, oscillálva követik egymást, úgy gondolom, egyaránt fontos, hogy a zeneórán a verbális és gyakorlati kapcsolatunk a diákkal, arányban, folyamatos váltakozásban legyen.

Né felejtjük el, hogy az ember nem „csupán” homo sapiens, hanem homo ludens is, azaz játzó ember, így elengedhetetlenül nagy szerepe van a játékosságnak egy kreatív zenei órán. Ez a képesség ősi, archaikus része minden személyiségnek ugyanúgy, mint pl. a mozgás is. Mindez segíti a tanár–diák közti kötődést, mely előhívja a biztonságérzetet a diákban, tanárban egyaránt. Kreativitás kell ahhoz, hogy ne csak megtervezzünk egy feladatsort, hanem hogy értékelni is tudjuk. Az önkontroll képességének fejlesztése pedig feladata mindennemű órának. Ha az intelligencia egy adottság a problémák egyetlen úton való megoldására, amit konvergens gondolkozásnak hívunk, akkor a kreativitás az a képesség, amellyel egy problémát sokoldalúan, váratlan ötletekkel oldunk meg. Ez pedig a divergens gondolkodás. Az intelligencia a tanultak alkalmazását teszi lehetővé különböző helyzetekben.

A kreativitás nem elégszik meg a tudás alkalmazásával. A kreativitás aktualizálás, a potenciális lehetőségek helyzetnek megfelelő megvalósítása.

Egy kreatív *személyiség* aspektusai:

- *szenzibilitás*: érzékenység, fogékonyság, melyen a tanár hallóképességének, érzelmi skálájának széles spektrumát (külső és belső ingerekre adott reakcióképességét) értjük;
- *flexibilitás*: a gondolkodás hajlékonysága, vagyis az a képesség, hogy több, különböző megoldás érdekében szempontot váltsunk (asszociációink ne csupán egy irányba tartsanak);
- *originalitás*: ha ezt a jelzőt a kreativitás fogalmának zeneterápiás határain belül akarjuk megvizsgálni, akkor a személyiséget értjük ezen, egy emberi lényt, aki hajlandó saját egyéniségével eredetiségének hangot adni;
- *spontaneitás*: a kommunikációk (verbális, non verbális) folyamában létrejövő reakcióképesség a fenti aspektusok figyelembevételével;
- *elaboráció*: melyen azt a mechanizmust értjük, hogy a feszültség feldolgozása egy művészeti alkotás létrehozásában, folyamatában történik.

A reaktivitás *szintjei* (Irving Taylor szerint):

- *expresszív szint*: spontaneitás, szabadság, amikor, a gyermeket nem gátolja, hogy nem veszik komolyan alkotását vagy bírálják;
- *produktív szint*: a technikai képzettség szintje, itt a realitással méri össze a produktumát a gyermek;
- *felfedezői szint*: a saját készségeivel operál a gyermek, új, eddig nem ismert kapcsolatokat hoz létre, régebbi dolgokat értékel új szempontok alapján;
- *újító (innovative) szint*: egy kérdéskör alapelveinek, összefüggéseinek megértése, vizsgálata, ezen az úton lehetséges eljutni a változásokhoz, mely újítást eredményez;

– *legmagasabb, vagy emergetive szint*: konzekvenciák átstrukturálódásáról van szó. A tapasztalatgyűjtés, szintetizálás képességei meghaladják az átlagot, az eddig elhangzott szintek értelmi és érzelmi lehetőségeit. Ezt hívjuk zsenialitásnak. Pl.: Bach, Mozart...

Brewsster Ghiselin szintjei:

Minden kreatív produktum szellemi értéknövekedés, ami által szélesedik az esztétikai és intellektuális életér. Minél gazdagabb a szellemi erők strukturálódása, annál emelkedettebb szintű a kreatív tevékenység.

Így *Ghiselin* két szintet különít el, az *elsődlegest és másodlagost*.

Az elsődleges egyfajta új belátás, a másodlagos pedig a korábban felismertek bővítése.

A kreatív magatartás *feltételeit* Carl Rogers a külvilággal szembeni nyitottságban, a szubjektív értékmérceben, valamint abban látja, hogy az egyén rendelkezik azon képességgel, melyben gondolatokkal, folyamatokkal és elemekkel játszik. A nyitottságot a védekezés ellenében látja. A lehető legtöbb információt anélkül gyűjtsük össze, hogy előre megszabott korlátokat állítanánk.

A belső értékmérő, mintegy fundamentum áll, belülről indul ki a megítélés, de nem lehet figyelmen kívül hagyni a külvilág kritikáját sem. Az önmegvalósításhoz szükséges felállítani saját értékszinteket. Mindehhez két feltétel szükséges, a biztonság és szabadság.

Az előadásomban demonstrátorommal *Kurtág György: Gyengéd ökölvívó* című darabjának játékos gyakorlását mutattuk be. A darab címe is kifejezi, hogy az emberben feszülő ellentéteket milyen híven kifejezi egy alkotás. A hagyományos kottaírástól és zongoratechnikai elemektől mentes darab, ragyogó táptalaja a kreativitás fejlesztésének.

A gyakorlás formái:

– ritmikai elemek kopogása, tapsolása zongorafedélen, combon, tenyérrrel.

– hangerő-(dinamikai) jelzések szóban való kifejezése (sutogástól-kiáltásig), mozgással kísérve (guggolástól-felnyújtózásig), ugyanez a billentyűzetet bejárva (kontra oktávttól a négyvonalasig), tenyérrrel megszólaltatva a hangokat;

– kar megfelelő használatának beállítása állva, majd széken ülve befelé vitt, váltott „hul-lámzó” mozgással.

A következő eredményeket nyugtázhattuk a gyakorlat folyamán:

A ritmikai elemek precíz begyakorlásával, az ütemsúlyok megfelelő helyre kerültek, és megcsillant a darab karaktere.

A dinamikai jelzések különféle helyzetben, más és más érzéklettel való gyakorlásának eredményeképpen a sokszínű, figyelemfelkeltő hangzás teljesebb akusztikai élményt nyújtott.

A kar és csukló lazító gyakorlatai oldották a felsőtest merev tartását, és szabad teret engedtek a mozgásnak, a karsúly használatának.

A lazító, sokoldalú gyakorlatokkal oldottabb lett test és lélek egyaránt. Megszületett a biztonságérzet a humorral és az eredmény sikerének megtapasztalásával. Verbalizálhatóvá és láthatóvá váltak a következő tartalmak: az önbecsülés növekedése és a kreatív önkifejezés.

Hogyan közlekedjünk iskolás gyermekcsoportokkal?

A közelmúltban jó néhány iskolás csoportot láttam a főváros utcáin. Az esetek túlnyomó többségében olyan hajmeresztő módon közlekedtek, hogy legszívesebben ott helyben figyelmeztetnem volna a kollégákat: az, amit csinálnak, negatív iskolapélda. Minden pedagógusjelöltnek meg kellene mutatni, hogy lássák: ez az, amit nem szabad csinálni. Két példát említek:

Az egyik esetben a gyerekcsoport úttesten kelt át a zöld jelzésnél. A csoporttal két pedagógus volt. Ők a sor legelején mentek, és elég gyors haladási ütemet diktáltak. Egymással beszélgettek, és így nem vették észre, hogy a lámpa már váltott, de a gyerekek negyede még az úttesten van. Néhányan szaladni kezdtek, mások ügyet sem vetve a lámpára, kissé lemaradva vihorászva ballagtak a többiek után. Szerencsére nem történt baleset. De könnyen történhetett volna.

Más alkalommal kiabálásra lettem figyelmes. A velem szemközti járdán gyerekcsoport állt. Ők is a zöld lámpára vártak. Amikor a lámpa váltott, az elől álló kislány elindult. Ekkor kezdett vele kiabálni a valahonnan hátulról hirtelen előkerülő tanár, hogy miért nem várja meg a többieket. A gyerek mentegetőzött, azt mondta, nem szólt senki, hogy meg kell állnia. Végre átkeltek, és már alig látszottak a kereszteződésben, amikor messze lemaradva két fiú rohant a csoport után. Körül sem nézve száguldottak át az úttesten, nem törődtek azzal, hogy piros a lámpa. Itt is történhetett volna baleset, de szerencsére kicsi volt a forgalom.

Hogyan közlekedjünk hát gyerekekkel?

A KRESZ erre vonatkozólag elég szűkszavú:

„Gyerekek zárt csoportja a járdán, a leállósávon, az útpadkán, illetőleg a kerékpárúton, ha pedig ez nincs (vagy nem járható) – az előbbieken ismertetett rendelkezések megtartásával – az úttesten közlekedhet.” Az „előbbieken ismertetett” kifejezés arra vonatkozik, hogy ha zárt csoportban úttesten haladunk, a menetirány szerinti jobb oldalon kell menni, és sötétben elől-hátul világítani kell. Ez a helyzet nagyon ritkán fordul elő, ezért ezzel nem is szeretnék mélyebben foglalkozni.

Sokkal mindennapibb, hogy településen belül megyünk a gyerekekkel fogászatra, tudósűrésre, uszodába, különböző rendezvényekre, állatkertbe, színházba. Mik a legfontosabb szabályok ilyenkor?

Induljunk ki az alaphelyzetből: gyalogosan közlekedünk. Ha a csoportnak – szabályszerűen – két kísérője van, az egyik a csoport elején, a másik a végén megy. De sajnos sokszor előfordul, hogy az iskola nem tud két kísérőt biztosítani. Ilyenkor feltétlenül ki kell jelölnünk, ki az a két gyerek, aki legelől, illetve leghátul megy. A kulcsfigura a csoportot vezető két gyerek: ezek a legmegbízhatóbb, ha nem egykorú gyerekekből áll a társaság, a legnagyobb gyerekek legyenek. A feladatuk az, hogy minden útkereszteződésnél álljanak meg, csak akkor induljanak tovább, ha erre a pedagógus engedélyt ad. Mikor elindítjuk őket a túloldalra, meg kell mutatni nekik, hogy ha átértek, hol álljanak meg. Úgy jelöljük ki a helyet, hogy minden gyerek felférjen a járdára. A pedagógus álljon meg az úttest közepén, várja meg, míg a legutolsó gyerekek odaér, és a sort zárva ő lépjen utoljára a járdára. Erre azért van szükség, mert előfordulhat, hogy hamarabb vált a lámpa, minthogy átérnének a gyerekek, és akkor célszerű inteni a járműveknek, hogy várjanak. De előfordulhat, hogy olyan mentő-, tűzoltó- vagy rendőrautó jön, amelynek elsőbbséget kell biztosítanunk, és akkor meg kell állítanunk a gyerekeket. Egyébként

is jó ilyenkor a végén lenni, hogy „hajtsuk” egy kicsit a sort, mert érthető a járművezetők türelmetlensége, ha az iskolások vihorászva ballagnak előttük ahelyett, hogy igyekeznének.

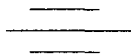
A sort záró két gyerek szintén két megbízható tanuló legyen. A feladatuk az, hogy senkit ne engedjenek lemaradni. Ha valamiért feltétlenül meg kell állnia valakinek – cipőt bekötni például –, akkor egyikük szól a pedagógusnak, hogy meg kell állni. Soha ne engedjünk tanulókat úgy lemaradni, hogy majd „utánunk szalad”. Ebből lehetnek a balesetek, mert rohan, vagy elveszti szem elől a többieket, és eltéved. A tanárnak, ha egyedüli kísérő, célszerű a sor mellett, az úttest felőli oldalon, nagyjából a sor közepén menni. Így tudja legjobban áttekinteni a gyerekeket, és tud kapcsolatba lépni a sort vezető és záró tanulókkal egyaránt.

Ha járművel közlekedünk, már kissé bonyolultabb a helyzet. Mielőtt a járműre felszállunk – főleg ott, ahol külső jegykezelő van, pl. metró –, készíttessük elő a jegyeket, ne azért álljunk a kezelőnél, mert a gyerek kotorászik a hátizsákjában. Mindenki által jól hallhatóan mondjuk meg, hány megállót fogunk utazni, mi a megálló neve, ahol leszállunk, és mit tegyen, aki véletlenül lemarad vagy fennmarad a járművön. Ilyen ugyan nagyon ritkán szokott előfordulni, de minden eshetőségre fel kell készülni. A legfontosabb az, hogy az elveszett gyerek maradjon egyhelyben, mert úgy a legkönnyebb megtalálni. Ha lemaradt a járműről, maradjon ott, ahol felszálltak, ha továbbutazott véletlenül, szálljon le a következő megállónál, és ott várja be, amíg a pedagógus érte jön. Ezt előre meg kell mondanunk a gyerekeknek, mert akkor az elveszett is nyugodtabban vár, és mi is nyugodtabban megyünk érte, mert mindketten tudjuk, hol kell lennie. Persze a mobiltelefonok korában ez kisebb probléma, mint régebben volt, de a telefon lemerülhet stb.

A járműre mindig a pedagógus szálljon fel utoljára. Lehetőleg a járművezetőhöz legközelebbi ajtónál álljon, innen tekintse át, hogy minden gyerek felszállt-e, és csak akkor lépjen fel ő is, ha mindenki fent van. Egyúttal érdemes körbetekinteni a megállóban, nem maradt-e ott kistáska, pulóver, fényképezőgép stb.

Leszálláskor is a pedagógus maradjon a legvégére. Ismét érdemes körülnézni, nem hagyott-e el valaki valamit. Mielőtt a leszállás megkezdődik, ki kell jelölnünk egy, a járműtől lehetőleg minél távolabb eső pontot, ahol gyülekezve bevárják egymást és a kísérő(ke)t. Különösen a villamos-járdaszigetekenél kell nagyon vigyázni, mert nagyon keskenyek. Itt külön előre figyelmeztetni kell a tanulókat, hogy jól húzódjanak szét, nehogy véletlenül lelökjék egymást. Mindig várjuk meg, amíg elmegy a jármű, és csak aztán adjuk ki a következő utasítást, vagy indulunk tovább. Részben azért, mert a közelben elhaladó jármű miatt nem lehetne jól hallani, mit mondunk, részben azért, mert az elindulás óhatatlanul mozgolódással jár, és így fennáll a veszély, hogy valakit elsodor az induló jármű.

Amiről eddig nem beszéltünk, de igen fontos: tartsuk be a közlekedés szabályait! Bármennyire is késésben vagyunk, ne menjünk át piros lámpánál akkor sem, ha közel-távolban nincs jármű, ne vágjunk át az úttesten akkor, amikor ötven méterre ott a zebra. gyalogtúránknál ne szeljük át az autópályát vagy a vasútvonalat. Egyrészt igen veszélyes, másrészt a gyerek ebből azt szűri le, hogy a szabályokat nem kell komolyan venni, és felnőttként, gyalogosként és autósként sem fogja betartani őket.



DR. DOMONKOS JÁNOS
ny. iskolaigazgató
Budapest

A kámoni Mária-kápolna, Szombathely egyedülálló műemléke

Jelenkori történelmünk szép példája, e szépen felújított temetőkápolna, története egyedülálló.

Az I. világháború alatt Szombathely szélén működött egy (az épületek színéről) fehér barakkoknak nevezett szükségkórház, benne az Osztrák-Magyar Monarchia több ezredének sebészléi gyógyultak. Az orvosok, ápolók között voltak hadifoglyok is. A sebesültek lelki gondozására épült ez a fatemplomocska Andráskey Ede építészmérnök tervei alapján. Elkészítésében a monarchia katonái mellett szlovénok, lengyelek is részt vettek. A háború után a kápolnát Andráskey Ede – egy később Szombathely részévé vált falucska – Kámon bírájának, Nandai Ferencnek ajándékozta. A kalandos úton elszállított kápolna közel 70 évig a kámoniak temploma volt, míg 2004-ben végső (harmadik) helyére nem került a Szombathelyi Hősök Temető-kertjében. A kápolna a szombathelyiek emlékezetében, mint a lengyelek által épített templom él. A háborút követő Trianoni békeparancsot követően ugyanis sorstársként egyedül csak évezredes szövetségésünkre, a lengyelekre gondolhattunk.

Átszállításkor 3 pár erős lovat fogtak az egymáshoz csatolt teherszállító szekerek elé. Napokig jött a szállítmány. Végül csigákkal, emelőkkal vették le a fa-kápolnát a szállító eszközről. Beton alapzatra helyezték. A meglévő harangtoronyra vágtak egy ajtót a kápolnába való bejáráshoz. Évtizedekig Rácz István bácsi volt a sekrestyés és harangozó. Mária tiszteletére rendezték be a kápolnát, ezért a kámoni búcsúkor (szept. 12-ét követő vasárnap) hagyományosan ünnepi szentségimádást, istentiszteleteket tartottak. A két világháború közt évről évre – Szent Vid napján – népes zarándoklat szokott indulni gyalogosan a kámoni kápolnától a Köszegi hegységben található Szent Vid templomba, Velembe. A búcsújárók egy nap alatt tették meg az utat oda-vissza. Estefelé hazaútban Perenye, Nagygyencs, Herény és végül Kámon falvak harangszava fogadta őket.

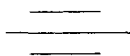
Visszatérve a kámoni Mária kápolna történetére:

A kápolna eredetijét – Szombathely mai VII. kerületében – a kámoni városrészben, néhány évvel ezelőtt le kellett bontani, ugyanis útépités során, útkorrekcióra került sor, és ez a művelet megpecsételte az épület létét, legalábbis kámoni létét. Ekkor gondolta a Vas megyei Temetkezési Vállalat vezetője, dr. Andor Ferenc igazgató, hogy szívesen fogadná a legnagyobb sirkertjük szomszédságába az épületet, mégpedig a hősi temető mellé. Ott, ahol mennyi nép fia talált békét e földben: az I. és II. világháborúk hősi halottai, magyarok és nem magyarok. Ide települhet át, újjáépülve a közelükbe az említett útkorrekció okán elbontott kámoni kápolna. Az elhatározást tett, összefogás követte! Végül is – sok nehézséget leküzdve – 2004 októberének végén, még a Mindenszentek napja előtt megtarthatták a püspöki szentmisével egybekötött kápolnaszentelést – amelyen e sorok írója is részt vett –, a nemes veretű épület tehát Szombathelyen a Jáki úti temető Hősi parcellájában található.

A szertartás után dr. Kaczmarski János városi jegyzővel beszélgettem részben lengyel származása és a kápolnának felajánlott értékes oltárképe okán. Wojciech Kaczmarski az I. világháborúban, galíciai lengyelként harcolt a közös hadseregben a szerb fronton. Szombathe-

lyi leszármazottja dr. Kaczmarski János az ő emlékére készítette a szép festményt Szántó István szombathelyi festőművésszel.

Az oltárképen a lengyel királynő, Szent Hedvig (Jadvig), Nagy Lajos magyar király leánya, találkozik a száz évvel korábban élt Szent Kingával és Boldog Jolánnal, IV. Béla magyar király gyermekeivel. A találkozó elképzelt, de csodálatos. A 3 magyar királylány, a lengyel keresztények 3 szent asszonya. Szent Kinga XII. Ince pápa rendelkezése szerint Lengyelország egyik védőszentje. Boldog Jolán a szegények, betegek és árvák istápolója, míg Szent Hedvig a litvánok és a ruténok apostoli térítője. Ők hárman az évezredes lengyel-magyar testvériség keresztény jelképei. A remekbe szabott képből 3 változat készült. Az első Szombathely-Herény plébániatemplomában látható. A második – Szent Kinga csodatételének egyik helyszínén – a sóbányáiról híres, kárpátaljai Aknaszlatina városka templomában tekinthető meg, míg a harmadikat, a legnagyobbat a Hősi kápolna kapta.



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 „gépel”, 8–10 lapnál nem nagyobb terjedelmű kéziratokat fogadunk el. A kéziratot jól áttekinthető kettős 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 megfelelőzéséről, 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* lakcímüket.

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

NANSZÁKNÉ DR. CSERFALVI ILONA

főiskolai tanár

Kölcsey Ferenc Református Tanítóképző Főiskola

Debrecen

Nemzetközi tanácskozás a tanítóképző főiskolán

Az Európai Unió oktatási stratégiájában megjelenik az európai polgártudat kialakítása az oktatás és képzés terén, Európa versenyképességének növelése az egyén elhelyezkedési, munkába lépési feltételeinek erősítése, a szociális különbségek csökkentése az oktatás-képzés segítségével, a gazdasági és társadalmi átalakulás segítése, az információs társadalom követelményeinek megfelelő oktatás megteremtése. Mindezek a személyiség fejlesztésén, a szociális integráció elősegítésén, a szakmai ismeretek biztosításán, fejlesztésén nyugszanak.

A Debreceni Kölcsey Ferenc Református Tanítóképző Főiskola Felnőttképzési Intézete nemzetközi megállapodást írt alá a román Oktatási Minisztériummal, amelyben a pedagógus-továbbképzés különböző formái is szerepelnek. Ennek alapján szervezte meg a főiskola a romániai magyar tanfelügyelők egy hetes továbbképzését „A közoktatáspolitikai aktuális kérdései” címmel.

A programban szerepeltek előadások: „Pedagógusképzés és továbbképzés az EU-ban (Nanszákné Dr. Cserfalvi Ilona), „Kompetenciafejlesztés és tréning” (Dr. Klein Sándor), „Az intézményvezetők felkészítése a közoktatás előtt álló új feladatokra” (Dr. Kalicz Éva), „Az integrált oktatás és módszerei” (Girasek János), „Aránykeresés az anyanyelv és az idegen nyelvek tanításában, használatában (Dr. Nyirkos István), „A kistérségi és EU-s kezdeményezések lehetőségei és hatásai a közoktatásban” (Bényei Sándor), „Az oktatás szervezőjének többirányú konfliktuskezelő készsége” (Páskuné Dr. Kiss Judit), „A szakmunkásképzés és a szakképzés átstrukturálásából adódó feladatok” (Dr. habil Benedek András). Volt továbbá konfliktuskezelő tréning (Nanszákné Dr. Cserfalvi Ilona), kerekasztal beszélgetések az oktatáspolitikai aktuális kérdéseiről, iskolalátogatások, ahol megismerték a különböző iskolaszervezeteket, a komplex tantárgyakat, a menedzszerszemléletű vezetést, a diákönkormányzat hatékony működését, a szülői szervezetek kutatását, az innovációs lehetőségeket, az egyházi, a gyakorló iskolák működését, és interaktív módon tapasztalatokat gyűjtöttek a hatékony iskolaszervezetről. Szabadidős tevékenységben a Felső Tiszavidék néprajzát, népi kultúráját, biogazdaságát szemléltek, baráti beszélgetések és aquafürdői látogatások erősítették a csoport kohézióját. A minőségbiztosítási kérdőívekben a pozitív megerősítések és visszajelzések a szervezők munkájához további lendületet adnak. Ez a típusú konferencia és továbbképzés az új ismeretek iránt érdeklődő szakemberek igényeit elégíti ki.

Ennek a folytatásaként jelent meg a Felnőttképzési Intézet munkájában a Művelődés hete – tanulás ünnepe alkalmából megrendezett konferencia a pedagógusszövetségek elnökeinek, a pedagógusok házának és az oktatási központok vezetőinek részvételével. Bemutakoztak Kárpátalja, Románia, Vajdaság, Szlovákia szervezeteinek képviselői lendületes, ígéretes, figyelemreméltó kezdeményezéseikkel, amelyek „A pedagógusok továbbképzésének korszerű módszerei a felnőttképzésben” címet viselte. A népes számú résztvevő olyan témájú előadásokat hallgatott meg, mint: „Korszerűség-felnőttképzés” (Dr. habil Benedek András), „Bemutakozik a DKFRTKF Felnőttképzési Intézete (Nanszákné Dr. Cserfalvi Ilona), „Korszerű technikai eszközök és a foglalkozások vezetésének új módszerei a Discimus üzleti Akadémia bemutatkozása” (Dr. Zajác Gizella), „A Debreceni Nyelviskola innovációs szerepe” (Sinka Andor),

„A közoktatásvezetők képzése” (Dr. Bosch Márta), „A Felnőttképzési Szakmai Tanácsadó Testület szerepe a felnőttképzés korszerűsítésében” (Pinczésné Dr. Palásthy Ildikó), „Pedagógus, andragógus szerepek az élethosszig tartó tanuló korában” (Kraiciné Dr. Szokoly Mária), „Tanulás-tanítás az életen át. Felnőttoktatói tapasztalatok az EU-ban és Magyarországon” (Dr. habil Kálmán Anikó).

Megismerhettük a pedagógusok háza és a pedagógusszövetségek felnőttnevelési elképzeléseit, metodikáit, a fórumbeszélgetéseken jövőképek rajzolódtak ki. Az iskolalátogatás a prosperáló szakképzés gyakorlatáról győzte meg az érdeklődőket. Kellemes színfoltja volt a találkozónak az ismerkedési és a szanzonest, – ezt a város pedagógusai prezentálták –, vagy a zenei köszöntő a művésztanárok közreműködésével. Ajándékként kapták a résztvevők a Magyar Pedagógiai Társaság Fiúkfalva című kötetét.

A főiskola Felnőttképzési Intézete a két nemzetközi konferencia megrendezésével is igazolta, hogy nyitott, innovatív, együttműködő a korszerű képzési formák kidolgozásában, a felnőttképzési módszerek alkalmazásában, a rendezvényszervezésben, a vendégfogadásban és a szakmai, emberi kapcsolatok fejlesztésében és ápolásában. Az éves tevékenységünket is érdemes áttekinteni, hiszen szerepel benne a svéd és a kanadai nagykövetség napja, a közéleti szalon bemutatkozása, a tudomány napja, könyvbemutatók, könyvkiadók módszertani rendezvényei, szakirányú továbbképzések, tanfolyamok, a tanszékek metodikai továbbképzései, szatmári-partiumi, határon átnyúló képzések.

Elismerésre méltó a partnerkapcsolatok köre, akik segítik a rendezvények sikerét. Példaértékű a Felnőttképzési Tanács tagjainak munkája is, akik szakmai tanácsaikkal támogatják a tartalmas programterv kialakítását. Új felsőfokú szakképzések bevezetését is tervezi az intézet, amely a turizmus, az idegenforgalom irányába orientálja az érdeklődőket, illetőleg szabadon választható stúdiomokban a főiskolai hallgatókat. Jól érzékelik, hogy a piacképesség, a tudás új típusú értelmezése jelentheti a továbbképzés feltételeit.

Az előadások közös gondolataként jelent meg az új pedagógus arculat kialakításának igénye, a tudás, a technológia és az információ menedzselése, együttműködés másokkal szervezeti, európai és globális szinten. Jelentősnek ítélik az élethosszig tartó tanulásban a pedagógusok szerepváltozásait és ezekhez tartozó kompetenciákat (kommunikáció, döntésképeség, problémamegoldás, alkalmazkodóképesség, önfejlesztés, stratégiai látásmód). A kihívások és válaszok együtt jelentek meg a szakmai munkában.

KOVÁTSNÉ dr. NÉMETH MÁRIA

A Nyugat-magyarországi Egyetem Apáczai Csere János Kar
Neveléstudományi Intézetének igazgatója

Az olvasás apológiája Erdélyi Margit: „*Olvasás és olvasat*”

A könyv témája nagyon aktuális, benne a szerző kutatásainak azon eredményeit teszi közzé, amelyek korunk egyik legégetőbb kérdésköréről, az olvasás, az olvasni tudás, a szövegértő olvasás problémáiról szólnak. Nem véletlen, hogy az elmúlt évtizedekben a szakemberek figyelme az olvasástanítás, -tudás gondjaira irányul, hiszen a felmérések alapján is egyértelmű-

en tudott szakmai körökben és társadalmi köztérben egyaránt, hogy erősen terjedőben van a funkcionális analfabetizmus. Ennek kétirányú indokoltságát véli látni a kutató: egyfelől az internet-„olvasás” terjedése, s általa másféle kihívások elfogadása az olvasórétegek számára; másfelől pedig az oktatásban, tanulási folyamatokban fellépő zavarok, hiányosságok okozzák a fennálló helyzetet.

A szerző hangsúlyt ad annak az aktuális állapotnak, amely az internet pozitívumait és negatívumait egyaránt látatja, s egyúttal valamennyi vonatkozó tényező hatását is bemutatja az emberi személyiségre nézve. Arra int, hogy a legmodernebb eszközök felhasználása mellett továbbra is óriási jelentősége van az „új-régi” művelődésnek: „Érték- és mértéktartásunknak eddig is volt egy szelíd diktátuma: ne dobjuk el a klasszikus művelődés és műveltség bevált eszközeit, a könyveket; ne hanyagoljuk el a valódi olvasást, hiszen emberközeli közegében elmerülve visszanyerhetjük állandóan áhított egyensúlyérzetünket ebben a világban.” (7.) Erdélyi Margit joggal említi meg azt az örvendetes tendenciát, hogy napjaink olvasója egyre több lehetőséget kap az információszerzésre hagyományos értelemben is, mert az internet, a televízió, a rádió stb. mellett egyre több lap- és folyóirat kínálja magát olvasásra, s „egyre több kiadvány vállalja mind a klasszikus, mind a kortárs irodalom (újra)megjelentetését, egyre több a szép és értékes könyv a piacon.” (8.)

Az *első fejezet az olvasás modusairól* szól, amelyek több tudományág által vizsgálva jelenthetnek eredményességet. A nyelv- és irodalomtudomány, a pszichológia, a szociálpedagógia szükségszerű jelenléte az olvasástanulás intencióiban még egyéb tudományterületek konklúzióival is megerősíti az olvasástanítás/-tanulás eredményes vagy hiátusokat felmutató módozatait. Gondolunk itt a szociolingvisztika, a recepcióelméletek újszerű kutatásaira s ezek termékeny hatására főleg a szövegértő olvasás fejlesztésében. Az olvasó párbeszéde az olvasott szöveggel részben gazdag háttérismeret függvénye lehet, részben a különböző karakterű olvasatok alapozásaként is érvényesülhet, úgymint az értő, értelmező, kritikus vagy kreatív olvasás érdemi dialógusaként.

A második fejezet címe: „*A nyelvi tudatosság az olvasás szolgálatában*” sejteti az olvasóval, hogy a kutató törvényszerűen az interdiszciplinaritás, a tudományok közötti folyamatos átjárás területeit is kénytelen figyelembe venni. A minél bőségeesebb forrásanyag, a minél tágabb körben megszólított tudományterületek elősegíthetik az egyértelműbb diagnózist. A problémák világosabb megfogalmazását, s a mindenkor elvárt teendők, jobbitó technikák megszületését. A nyelvtudomány, az irodalomtudomány, a kommunikációtan, a pszichológia, a szociológia, a kulturális antropológia, a pedagógia, sőt más tudományok is, sajátos szempontú vizsgálataikkal cáfolatokat és bizonyításokat prezentálnak a legfontosabb cél érdekében, hogy a mai kor embere (gyermek és felnőttje is), ne a funkcionális analfabéta státusába jusson el. Éppen ellenkezőleg: nyelvi tudatossága által, a létjogosult olvasási módszerek segítségével motivált, értő, gyakorlott olvasóvá váljék. Ez a helyzet ugyanis befolyásolja világlátását, helyzetét a társadalomban, a munkapiacban, felkészültségét a tudásfajták tekintetében. Az ismeretkört tágítva az írás és számolás igen lényeges összefüggéseivel kell számolnunk, s nem csupán a humán műveltségterületek komplexitását és kompaktságát hangsúlyozva, hanem továbblépve, hogy a kor bármely értelmiségijének nyitott gondolkodását motiváljuk és támogassuk.

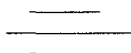
Erdélyi Margit az „*Olvasás és szövegértés*” című fejezetében még inkább elmélyül a problémakör diagnózisai és a teendők megfogalmazásában. Az OECD, PISA s egyéb felmérések eredményeit is felhasználja azzal a szándékkal, hogy a tények függvényében vázolja a szövegértéssel kapcsolatos pragmatikus elvárásokat mind az olvasástanítás, mind pedig az olvasástanulás terén. Kitér részletesen a folyamatok óhatatlan érvényesítésére, a gondolkodás és beszéd fejlettségére, az utóbbi kapcsán fontosnak tartja a hallás, a beszédészlelés, a beszédmegértés, az asszociációk, majd a verbális és vizuális emlékezet jelentőségét. Fontosnak tartja a hangos és néma olvasás történetében beállt változásokat, a beszédtechnikán, illetve a szöveg-

értésen belüli funkciójukat, s mindezeknek hangsúlyt ad az iskola különböző szintjein alkalmazott módszerek kivitelezéseinek vázlatában. E soklépcsős tevékenység többféle eljárás, hozzáállás, tudásanyag, információ hordozója egyben; hiszen nem csupán nyelvi és irodalmi tananyaggal, hanem bármely tantárgy anyagával manipulálhatunk e folyamatban.

A negyedik fejezetben „*Olvasás és olvasat*” címen találunk olyan írásokat, amelyek a legfrissebb kutatásokat, legidősebb kiadványokat vizsgálják. A tanulmányok elsődleges üzenete az olvasnitudás támogatása, az újraolvasás hozadékának tudatosítása, majd a nyelv- és irodalom elválaszthatatlan összhangja az olvasás szolgálatába állítva. Erdélyi Margit egyetemi tanárként is hangsúlyozza a gyermekirodalom óriási jelentőségét a gyermek, az ifjú, sőt a felnőtt nevelődésében vagy nevelési eszközeiben. A tudományos igényességgel megírt könyvekről hasonló igényességgel készített a szerző fontos analíziseket, írt le igen érdekes analógiákat és asszociációkat, ezért – úgy látjuk –, hogy e könyv elsősorban az olvasás égetően fontos problémáinak megoldása érdekében föltétlenül elnyeri a szakma elismerését.

Erdélyi Margit könyvének mondanivalója különösen idősebb a 21. század értelmiségije számára, hiszen elsősorban éppen az ő teendőikre hívja fel a figyelmet két külön világnak kezelhető kérdéskörben: egyik az olvasástanulás, a másik pedig az olvasat szférájába tartozó interpretációk, az *olvasás és újraolvasás* által kiteljesítettek lehetséges számbavételei. Az olvasás, a könyv szeretetére motiváló kiadvány a szerző vonzó stílusa miatt is maradandó élményt nyújt sok értő olvasó számára.

Erdélyi Margit: *Olvasás és olvasat*. Sopron: Nyugat-Magyarországi Egyetem – Benedek Elek Pedagógiai Kar, 2008, ISBN 978-963-9364-96-7



DR. B. FEJES KATALIN
egyetemi docens
SZTE Bölcsészettudományi Kar
Szeged

V. Raisz Rózsa: Aki megszelídítette a magyar mondatot (Dolgozatok Mikszáth Kálmán stílusáról)

Beszédes a könyv metaforikus címe, a magyar nyelvet és irodalmat oktató kollégáimnak először mégis az alcímről szólok. Ez árulja el ugyanis pontosabban, hogy milyen típusú könyvet vehet kezébe az olvasó. Elég csak belelapozni a műbe, megkeresni a szerzőnek a témával kapcsolatos publikációs jegyzékét, és máris kiderül, hogy részekből építkező műről van szó. Olyanról, amelyhez az anyagot a szerzőnek egész (szakmai) életén át összerakosgatott „kincese” adják. Láthatjuk, hogy a könyv íróját már 1961-ben is foglalkoztatta Mikszáth stílusa, és 2007-ből is szerepel tanulmány a publikációk között. Vagyis kiérlelt gondolatok gyűjteménye a tanulmánykötet.

Kellően megalapozott, kiérlelt gondolatokra pedig nagy szüksége van a napjainkban irodalmat tanító tanárnak. Ahhoz, hogy ebben az erkölcsileg szétzilálódott világban tartós értéket közvetíthessünk tanítványainknak, meg kell tartanunk oktatásunkban azokat az íróinkat,

költőinket, akik fundamentumai lehetnek ennek a törekvésünknek. Mikszáth Kálmán mindenképpen ezek közé tartozik. Hogy tanítványainkkal is fölfedezzük a művekben rejlő tartalmi és formai értékeket, nekünk, tanároknak kell alaposan elmélyednünk ezek vizsgálatában. Kompetenciát fejleszteni ugyanis csak megfelelő ismeretekre építve lehet, és egyáltalán nem mellékes, hogy milyen tartalomra „alapozzuk” a kompetencia-alapú oktatást, melynek egyik kiemelt kérdésköre a szövegértés és szövegalkotás (hogyan utaljunk a mostani új pedagógiai irányra).

Mindenhhez a munkához nagy segítség V. Raisz Rózsa könyve, mely „főként a mondat- és szövegalkotás mikéntjének elemzésével szeretne” a mikszáthi stílus titkaiba behatolni. Nézzük hát tematikusan, miről is szerezhetünk ismereteket az egyes írásokban.

1. Az első tanulmány *A Plutó* című novella feldolgozásával vezet be egy Mikszáth-elbeszélés nyelvi világába. Az idő és tér kérdéseinek elemzésével azt mutatja be, mennyire jellegzetesen mikszáthi a tárgyalt elbeszélés időkezelése és a helyszín megjelenítése, továbbá arról győző meg bennünket a szerző, hogy ebben a novellában a legfontosabb mikszáthi sajátosságként az elbeszélőművészet árnyaltságát, szövegalkotásának, nyelvkezelésének utánozhatatlan finomságait figyelhetjük meg.

Már ebben az első tanulmányban is fontos szerepet kap az elemzésben a különféle közlésformák használatának, az írói közlésmódnak mint szövegépítő elemnek a bemutatása: „A szöveg szintjén a novella legfőbb sajátossága azonban a különféle közlésformák gazdag sokfélesége, bravúros váltogatása (...) A következő közlésformák alkotják *A Plutó* szövegét: az elbeszélő szövege (narráció, leírás, reflexió), valamely szereplő elbeszélése (ezen belül is lehet narráció, leírás, párbeszéd stb.); a szereplők beszéde (párbeszéd), szabad függő beszéd; *communis opinio* [a közösség nézete, megnyilatkozása]; belső monológ; idézett vendég-szöveg.” (8. oldal).

A közlésformák felsorolását példák sora követi. Így mire az olvasó végigolvassa a tanulmányt, „megtanulja” elkülöníteni az egyes közlésformákat *A Plutó* szövegében. Már ebben az írásban is fölfigyelhetünk például arra, hogy milyen fontos közlésforma a szabad függő beszéd, amellyel a további tanulmányokban is hangsúlyosan foglalkozik a szerző, még jobban elmélyítve az olvasóban ennek a közlésformának a 19. századtól megjelenő fokozatos szerepét.

De nemcsak az első tanulmányban, hanem a később következőkben is központi kérdése a közlésformák változatosságának új és új példákon történő bemutatása, körbejárása. Szorosan kapcsolódik ebből a szempontból például a *Mikszáth írásainak ízeiről* című tanulmány is, melyben a szerző már a bevezetőben felsorolja azokat a tényezőket, amelyek Mikszáth írói stílusának változatos sokféleségét biztosítják. Ezek között szintén fontos helyet kap „a közlésformák sokfélesége és bravúros váltogatása” (43. oldal).

Tematikai szempontból ide lehet kapcsolni a kötet további két tanulmányát: *Mikszáth Kálmán: Szent Péter esernyője*, valamint a *Nyelv, irodalmi szöveg és stílus* – Szempontok egy Mikszáth-karcolat iskolai elemzéséhez. Az írások fölépítésén, megfogalmazásán átsüt, hogy írójuk nem csupán kutatóként gondolkodik a témáról, hanem tanárként is. Ez a két tanulmány például hangsúlyosan a magyartanároknak kíván segítség lenni. Hozzáteszem, nemcsak nekik, hanem mindazoknak is, akik értőn szeretnének Mikszáth-műveket olvasni.) Érdemes megemlíteni, hogy ennek a két írásnak az eredeti megjelenési helye is bizonyítja a segítség szándékát: a *Szent Péter esernyője* című regényről az elemzés a Magyartanításban jelent meg, a karcolat elemzése pedig éppen e folyóirat hasábjain látott napvilágot.

2. A közlésformák szerepének bemutatása mellett párhuzamosan megismerkedhetünk a mikszáthi stílus egyéb fontos jellemzőivel is. Már *A Plutó* elemzését is kiterjesztette a szerző a mondattani jelenségekre, a szó- és kifejezőképeszletnek, valamint a nevek állományának és használatának stílári vizsgálatára, a további tanulmányokban viszont ezek közül jut elsődleges szerephez egy-egy kiemelt szempont.

A nevek vizsgálatára épül *A nevek szövegbe épülése egy kisregényben* (Mikszáth: A gavallérok); és hogy milyen következtetésekkel lehetünk gazdagabbak a mikszáthi névadás sajátosságait megismerve, álljon itt egy részlet a szerző megfogalmazásában: „Mikszáth nemcsak a nemesi neveket ismerte kiválóan, és nemcsak ahhoz volt páratlan fantáziája, hogy a valódi nevek mellé teljesen valóságghú személy- és földrajzi neveket alkosson, hanem a társadalmi szokásokat és illemet is híven tükrözik írásai... Az elbeszélés hitelességéhez így a névállomány milyenségén kívül a nevek használatának módja is hozzájárul, miliőt ábrázol az is.” (25. oldal)

A szó- és kifejezőkészlet vizsgálata a fő szempont a *Szállóigék Mikszáth írói nyelvében* című írásban is: a frazeológiai kérdésekkel ismertet meg bennünket a szerző. A gyűjtött példák pontos csoportosításával, szövegbe történő beszerkesztésük, tartalomhoz való alakítgatásuk bemutatásával igen színes olvasmány is ez a tanulmány. Azt is elárulja a szerző, hogy az 1960-as évek végén készített egy szótárszerű összeállítást a Mikszáth-művekben föllet frazeológiai egységekről. Ezt az elmélyült ismeretet sugározza az olvasó számára az anyag kidolgozottsága.

Ugyancsak a szó- és kifejezőkészlet vizsgálatának körébe tartozik a *Népnyelv, nyelvjárás – és Mikszáth* című tanulmány is. Ebben a munkájában a szerző a népnyelv és a nyelvjárás fogalmának értelmezéseit mutatja be, s ez nagyon hasznos bevezetés kitűzött céljához: „Mikszáth nyelvhasználatának népnyelvi és nyelvjárási vonatkozásairól” kíván ugyanis szólni. A tanulmány 4. pontjától pedig a nyelvi tényeket tekinthetjük át, melyeket a szerző *A jó palócok és A tót atyafiak*, valamint a *Prakovszky, a siket kovács* című kisregény, továbbá a *Nagy kutya a vicebíró*, *A zöld légy és a sárga mókus* című, két népi tárgyú nagyobb elbeszélés szövegéből gyűjtött. A példák áttekintését és órán történő felhasználásukat megkönnyíti a jó tagolás. Először a népnyelvi szavakkal ismerkedhetünk meg, majd az 5. pontban néhány népnyelvi szóalak grammatikai vonatkozású sajátosságainak részletezése következik, végül a stílári eszközökből kapunk ízelítőt: a fordulatok, képek, szólások, közmondások példáival zárja tanulmányát a szerző. Nemcsak a nyelvi tények megismerése szerezhethet kellemes élményt az olvasónak, hanem meglepetések is várnak rá (és mindehhez remek magyarázatok); mint például a tanulmány utolsó részében bemutatott, kevesek által ismert néhány frazeológiai egység bemutatása. Az érdeklődés fokozására csupán egy-két példát írok ide ezekből a tipikusan a szereplői párbeszédekben előforduló frazémákból: „– Nos, és *eresztett egy kis szórt?*; – *Békasóból nem facsarsz kenderolajat* (40. oldal).

Olvasóink figyelmét fölhívom a tanulmány utolsó mondatára. Ugyanis tartalmi összegző szerepén túl, igen alkalmas lehet anyanyelvi óráinkon fölhasználni ennek a mondatnak a nevelési vonatkozásait. Didaktikailag pedig tökéletesen megfelel a tárgyalt téma deduktív indításához: „Bár ő volt irodalmunk egyik legnagyobb humoristája, s művei többségének humoros az alapszíne, a népnyelvi és nyelvjárási formákat nem használta a humorizálás, az irónia vagy a gúny eszközként.” (42. oldal)

3. A kötetet záró két rövid írást hangsúlyosan szeretném figyelmébe ajánlani a tisztelt olvasónak. Mindkettő csodálatos példa arra, hogyan lehet mindennapi életünkbe, erkölcsi állásfoglalásainkba beépíteni a nagy íróink gondolatait. De nemcsak az írói idézetek szépségére, igazságára csodálkozhatunk rá a *Nem mind arany, ami fénylik*, illetőleg a *Mikszáth Kálmánra emlékezve* című írásokban, hanem arra is, ahogyan a szerző beszerkeszti őket saját gondolatmenetébe. Bizonyos vagyok benne, hogy nemcsak az írói idézeteket fogják megőrizni magukban azok, akik elolvassák ezeket a gondolatokat.

(Mikszáth könyvestéka 7. A Mikszáth Kálmán Társaság könyvsorozata. Horpács, 2008. pp. 74; ISBN 978-963-06-5241-4)

TISZTELETTELJES KÉRÉS ELŐFIZETŐINKHEZ!

Bízunk abban, hogy továbbra is töretlen támogatói, előfizetői maradnak lapunknak. Ennek reményében kérjük minden kedves Előfizetőnket, régieket és újakat, hogy a 2009. évi előfizetési díjat, amely 1800 forint, az alábbi számlára befizetni szíveskedjenek: OTP Csongrád Megyei Igazgatóság, Szeged, Módszertani Közlemények, 11735005-20003933.

Köszönjük megértésüket és támogatásukat.

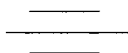
A MÓDSZERTANI KÖZLEMÉNYEK KIADÓHIVATALA

TÁMOGATÓINK:



Oktatási
Minisztérium

**Oktatásért Közalapítvány és a
Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kara**



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@jgypk.u-szeged.hu
Évente 5 alkalommal jelenik meg. Évi előfizetés díja: 1800 Ft.
A címlapot tervezte: *Fischer Ernő*
Megjelent: 1400 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: Hegedűs András, Miklósvári Sándor)
5. A korszerű matematikatanítás néhány témaköre az általános iskolában, 1974.
(Előszó: Szendrei János – Szerkesztő: Szendrei János)
6. Kunstár Jánosné: Feladatgyűjtemény az általános iskolai ideiglenes matematika tantervhez, 1977.
(Előszó: Szendrei János – Szerkesztő: Szendrei János)
7. Az osztályközösség megismerése, 1981.
(Előszó: Gácsér József – Szerkesztő: Gácsér József)
8. Az orosz nyelv tanítása az általános iskola 4. osztályában, 1982.
(Előszó: Hanga Mária – Szerkesztő: Fülöp Károly, Lengyel Zsolt)
9. Gácsér József: Demokratizmus és általános iskola, 1985.
(Előszó: Dobcsányi Ferenc – Szerkesztő: Dobcsányi Ferenc)
10. Mágoriné Huhn Ágnes–Puskás Albert: Számítógép az általános iskolában, 1986.
(Előszó: Szendrei János – Szerkesztő: Dobcsányi Ferenc)
11. R. Molnár Emma–Vass László: Stilisztikai ábécé a magyar nyelv és irodalom tanításához, 1989.
(Előszó: R. Molnár Emma – Szerkesztő: Dobcsányi Ferenc)

*

A Módszertani Közlemények Kiadóhivatala tájékoztatásul közli, hogy könyvsorozatunk 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 kérem: **Módszertani Közlemények Kiadóhivatala, 6725 Szeged, Hattyas sor 10.**

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