

74857

TANÍTÓK
ÉS
TANÁROK
SZÁMÁRA

MÓDSZERTANI KÖZLEMÉNYEK

2000. 40. ÉVFOLYAM

3

A szerkesztő bizottság elnöke:

Dr. Szendrei János

Helyettes: Dr. Varga István

A szerkesztő bizottság tagjai:

Dr. Frick Mária (Baja); Dr. Fülöp László (Kaposvár);

Dr. Lakotár Katalin (Szombathely); Dr. Miklovicz Árpád (Nyíregyháza);

Muhovitsné Újvári Klára (Győr); Dr. Nagy Andor (Eger); Nanszákné Dr. Cserfalvi Ilona (Debrecen);

Dr. Puskás Albert (Szeged); Dr. Wirth Lajos (Jászberény); Dr. Zukovits Imre (Pécs).

Főszerkesztő:

Dr. Dobcsányi Ferenc

Helyettes: Rozgonyiné Dr. Molnár Emma

Szerkesztő:

Dr. Békési Imréné

A lap az Oktatási Minisztérium és a Juhász Gyula Tanárképző
Főiskola támogatásával jelent meg.

TARTALOM

Dr. Veidner János: A rendszerváltozás, az 1989 utáni új iskolarendszer kialakulása.	99
Dr. Aranyi Erzsébet: Sikeres eljárások a cigány gyermekek oktatásában.	103
Dr. Légrádi László: Érzelmekről általában	108
Dr. Kulacs Dezső: Korszerű tartalom, új tantárgyak	114

MŰHELY

Kocsis Tiborné: Tanítójelöltek szakmai felkészülését támogató, a szövegfeldolgozás során alkalmazható eljárások	118
Czifra Ildikó: Jellem- és karakterábrázolás művészetórán	122
Rókáné Kalydi Bea: Miért? Érdekes kérdések (és válaszok) fizikából	124
Takács Mária: Nevelési értekezlet a ma iskolájában	128

ÖRÖKSÉG

Dr. Domonkos János: Szily Jánosra emlékezünk halálának 200. évfordulóján.	130
---	-----

SZEMLE

Kollár Andrea: Az interkulturális nevelésről olaszországi tapasztalatok tükrében	132
Dr. Domonkos János: Lovran, az ódon tengerparti városka	139
Bereczkiné Gyovai Ágnes: Könyvajánlások	141

A rendszerváltozás, az 1989 utáni új iskolarendszer kialakulása

Az 1993. évi, az Antall kormány által hozott LXXIX. törvényben, az 1995. évi CXXI. törvénnyel, az 1996. évi LXX. törvénnyel és az 1999. évi LXVIII. törvénnyel módosított egységes szerkezetbe foglalt szöveg is igazolja, hogy az új iskolarendszer nehezen alakult ki.

Az új kormány, az Orbán kormány kormányprogramjában 1998. év őszén az oktatási miniszter, Pokorni Zoltán vezetésével megkezdte a Nemzeti Alaptanterv felülvizsgálatával kapcsolatos munkálatokat, melybe bekapcsolódott:

- az Országos Közoktatási Intézet (OKI) Kutatási Központja,
- a megyei pedagógiai intézetek,
- a szakértő csoportok.

Megkezdték a NAT bevezetésével kapcsolatos tapasztalatok felmérését.

I.

Felmérték a helyi tantervek bevezetésével kapcsolatos fenntartói, intézményi pedagógiai munkálatokat, és vizsgálták a helyi tantervek bevezetéséhez kapcsolódó óraterveket, tantárgyi és óraszámú változásokat.

A reprezentatív felmérést a Magyar Galup Intézet munkatársaival végezték valamennyi megyei pedagógiai intézet bevonásával a véletlen mintavételi eljárással kiválasztott 364 általános iskolában, 93 középiskolában 1604 pedagógus kérdőíves bekapcsolódásával.

A felmérésből kiragadva a válaszok közül néhányat:

47% támogatta a NAT bevezetését;

52% később vezette volna be;

Nagyobb mértékű szakmai támogatást vártak volna;

Ahány iskola – annyi tanterv;

Az óraszámok növekedtek

– az 1. osztályban 2 órával,

– a 7. osztályban 4 órával.

79% egységes kerettantervet igényel, ettől vár javulást.

Nő az iskolák közötti különbség a helyi tanterv bevezetésével, és ez problémát jelent majd az iskolák között a „sima” átjárhatóságban.

II. MINISZTERI TÁJÉKOZTATÓ a közoktatási törvény 1999. évi módosításától

1. A törvénymódosítás indokai

- Felül kell vizsgálni a tartalmi szabályozásra vonatkozó rendelkezéseket.
- Stabilizálni szükséges a hagyományos iskolaszervezetet, ezen belül is megerősíteni a *nyolcosztályos általános iskolát*.
- Meg kell teremteni a közoktatás *értékelési, ellenőrzési és minőségbiztosítási* rendszerét.
- Erősíteni kell az óvodák, iskolák és kollégiumok *neveléssel* kapcsolatos tevékenységét.
- Át kell tekinteni a pedagógusok foglalkoztatására vonatkozó rendelkezéseket.
- A diák, a pedagógus és a szülői jogok érvényesülésének vizsgálatára létre kell hozni az *oktatási jogok miniszteri biztosának hivatalát*.

2. A közoktatás értékelési, ellenőrzési és minőségbiztosítási rendszerének létrehozása (Kiemelések)

A közoktatás közszolgáltatás, így joggal fogalmazódnak meg vele szemben hatékonysági, minőségi elvárások.

Az értékelési, ellenőrzési és minőségbiztosítási rendszer kiépítése lehetővé teszi az óvodákban, iskolákban és a kollégiumokban folyó pedagógiai munka színvonalának garantálását, az egyes intézmények tevékenységének összehasonlítását.

A közoktatásban zajló értékelés, ellenőrzés és minőségbiztosítás több szinten folyik.

– A minőségbiztosítás terén az intézményi szintnek van kiemelkedő szerepe. Fontos feladata van e téren az iskola igazgatójának, aki – a nevelőtestülettel együttműködve – felel a rendszer megszervezéséért és működtetéséért.

– Fenntartói szinten az értékelési, ellenőrzési és minőségbiztosítási tevékenység egymás mellett, egymást erősítve jelenik meg. A fenntartók felelősek azért, hogy az általuk működtetett közoktatási intézményekben megfelelő munka folyjon. A javaslat ennek megfelelően előírja, hogy amennyiben a helyi önkormányzat háromnál több közoktatási intézményt tart fenn, abban az esetben döntéseinek előkészítéséhez feladatellátási, intézményhálózat-működtetési és fejlesztési tervet készít. A terveket meghatározott időközönként át kell tekinteni, illetve szükség szerint át kell alakítani.

A fenntartói ellenőrzési jog nemcsak a gazdálkodás területére terjed ki, hanem átfogja a közoktatási intézmény teljes működését is.

A minőségbiztosítási, a közoktatás ellenőrzési, mérési és értékelési feladatainak irányítását, szervezését és koordinálását egy új szervezet, az *Országos Közoktatási Értékelési és Vizsgaközpont* látja el, mely központi hivatalként működik, és a Kormány hozza létre rendelettel.

Feladata:

- közreműködik az alapműveltségi vizsga és az érettségi vizsga megszervezésében,
- ellátja a szakértői és vizsgáztatási névjegyzékkel összefüggő feladatokat,
- ellátja a közoktatási ágazat irányításának keretei között az ellenőrzési, mérési, értékelési és minőségbiztosítási feladatok irányítását, szervezését, koordinálását.

Működéséért az oktatási miniszter felelős.

Gondoskodik:

- az Országos Közoktatási Értékelési és Vizsgaközpont útján a nevelési-oktatási intézményekben folyó pedagógiai munka országos, térségi, megyei, fővárosi szintű szakmai ellenőrzéséről, értékeléséről.

- Köteles megteremteni a minőségbiztosítás feltételeit.

- Eljárást kezdeményezhet a közigazgatási hivatalokban, a jegyzőknél, főjegyzőknél, az Állami Számvevőszéknél.

3. A tartalmi szabályozás változása

A Nemzeti Alaptanterv felülvizsgálatának tapasztalatait figyelembe véve – az iskolai nevelő-oktató munka alapjául szolgáló dokumentumokat kiegészíti a *kerettantervekkel*.

A Nemzeti Alaptanterv szolgál alapul a kerettantervek elkészítéséhez.

A Nemzeti Alaptanterv meghatározza a kötelező és közös célokat, ismereteket, készségeket és készségjellegű követelményeket.

A kerettanterv tartalmazza a nevelés-oktatás célját, tartalmát, a tantárgyak rendszerét, a kötelező és közös követelményeket, a kerettantervben található tananyag elsajátításához, a követelmények teljesítéséhez szükséges óraszámokat.

Az iskolák a helyi nevelési-oktatási sajátosságaihoz igazodó tananyagokkal egészíthetik ki a kerettantervben található követelményeket. Ezek időkeretét, valamint az időkeret felhasználásának szabályait is meghatározza a kerettanterv.

A kerettanterveket az oktatási miniszter adja ki rendeletben. A kerettantervek elkészítésének határideje 1999. december 31.

Az iskolák a kerettantervre épülő helyi tantervet 2000. szeptember 1. napjától választható módon, 2001. szeptember 1. napjától kötelezően vezetik be az első, az ötödik és kilencedik évfolyamon.

4. Az iskolaszervezet stabilizálása

Az általános iskola az *első-nyolcadik évfolyamig működhet*. Megfelelő türelmi idő biztosításával a 2000/2001-es tanítási év végéig a tíz évfolyammal működő általános iskoláknak át kell alakulniuk.

A törvénymódosítás *szabályozza a középiskolák működését is*. A módosítás szerint a hat, nyolc évfolyammal működő gimnáziumokban a nevelést-oktatást *4 évfolyamon is meg kell szervezni*. Ez azonban nem jelenti azt, hogy minden intézménynek át kell alakulnia, a fenntartónak lehetősége lesz arra, hogy tiszta profilú – 4, 6 vagy 8 osztállyal működő – intézményeket tartson fenn.

A hat vagy nyolc évfolyammal működő gimnáziumok terjeszkedésének korlátozását

- a korai szelekció kényszerének visszaszorítása,
- valamint az esélyegyenlőség növelésének szándéka indokolja.

5. Az iskola nevelési feladatainak megerősítése

Az óvodában, iskolában folyó pedagógiai tevékenységnek szerves része kell, hogy legyen a nevelés.

A nevelési programok felülvizsgálatakor az eddiginél nagyobb hangsúlyt kell tenni a gyermekek és a tanulók érzelmi, értelmi, erkölcsi fejlődésével összefüggő feladatokra.

A pedagógiai programban hangsúlyosabb szerepet kap

- a nevelési program, amelyben meg kell határozni az iskolában folyó nevelő-oktató munka pedagógiai alapelveit, célját, feladatait, a személyiség fejlődésével kapcsolatos feladatokat,
- a gyermek és ifjúságvédelemmel összefüggő pedagógiai tevékenységet,
- a tanulási kudarcnak kitett tanulók felzárkóztatását segítő programot.

Új szabályozást kap a kollégium is. A kollégiumi nevelés országos programjában *oktatómunka* is folyik. Előírja minden óvodának, iskolának és kollégiumnak, hogy segítse elő az egyén fejlődése mellett a közösségi élet kialakulását és fejlődését is. E tevékenységhez megfelelő időt is rendel, mely beszámít a pedagógus kötelező óraszámának a teljesítésébe.

A módosított törvény kiemelkedő feladatának tekinti a *hátrányos tanulókkal* való foglalkozást.

Lehetőséget biztosít arra, hogy a hátrányos helyzetben lévő tanuló az első osztályt az általános iskolában előkészítő évfolyamként végezze. A pedagógus nem osztályozza tudását, nem kéri számon felkészültségét, átmenetet teremt az óvoda és az iskola között.

További lehetőség, hogy az első-negyedik évfolyamon ezek a tanulók egyéni előrehaladás szerint teljesítsék az iskolai évfolyamok követelményeit. Nem kell a tanulót évismétlésre kötelezni, ha kevesebbet tud, mint osztálytársai. A törvény alapján lehetőség nyílik arra, hogy csak a negyedik osztály végére érje el azoknak a követelményeknek az elsajátítását, amelyeket az iskola kerettantervre épített helyi tanterve előír.

Azok részére, akik tizenhat éves korukig nem tudták befejezni az általános iskola nyolcadik évfolyamát, lehetőségük nyílik arra, hogy egyidejűleg készüljenek fel az általános műveltséget megalapozó ismeretekből, valamint a szakmai vizsga letételéhez szükséges ismeretekből.

Lényeges változás az is, hogy az alpműveltségi vizsga nem a szakképzésbe való bekapcsolódás, hanem – egyes szakmák esetében – a szakmai vizsga letételének lesz az előfeltétele.

6. A pedagógus-szakvizsga választhatóvá tétele

A törvény megszünteti a pedagógus-szakvizsga kötelezőségét, alkalmazási feltételként történő előírását.

A pedagógus-szakvizsga letételére a pedagógus választása szerint kerül sor. Azt, aki megfelelt a szakvizsga követelményeinek, szakvizsgázott, pedagógus-munkakörben eggyel magasabb fizetési osztályba kell sorolni.

A jövőben a pedagógust kétféle munkakörben lehet foglalkoztatni:

- pedagógus-munkakörben és
- szakvizsgázott pedagógus-munkakörben.

Megmaradnak azok a rendelkezések, amelyek a szakvizsgával egyenértékű vizsgákat határozzák meg. Továbbra is egyenértékű marad a szakvizsgával a nevelő- és oktatómunkával összefüggő tudományos fokozat megszerzése.

Kötelező marad a szakvizsga azok számára, akik a közoktatási intézmény vezetésére kapnak megbízást. Ugyancsak szakvizsgával kell rendelkeznie a vezetőtanárnak, az alapműveltségi vizsga és az érettségi vizsga elnökének, a közoktatási szakértőnek.

A kötelező szakvizsgára vonatkozó rendelkezések megfelelő „tűrelmi idővel” kerülnek bevezetésre.

7. Az Oktatási Jogok Miniszteri Biztosának Hivatala

A megalakult Oktatási Jogok Miniszteri Biztosának Hivatala a diák, a pedagógus és a szülői jogok érvényesítését vizsgálja.

A hivatal feladata az egyéni bejelentések, panaszok kivizsgálása, javaslattevés azok orvoslására. Éves munkaterv alapján szélesebb körű vizsgálatokat is folytat. Együttműködik az Országos Köznevelési Tanáccsal, valamint az Országos Diákjogi Tanáccsal.

Az Oktatási Jogok Miniszteri Biztosának Hivatalát a miniszter rendelettel hozza létre, és felelős annak működéséért.

8. Megalakult 1999. szeptember 1-jén az OKÉV, az Országos Közoktatási Értékelési és Vizsgaközpont.

Igazgatója: Dr. Hoffmann Rózsa.

Cél: a minőségbiztosítás rendszerének elterjesztése a közoktatásban.

Feladata:

- Országosan érvényes tantervek kidolgozása (Az 1999. évi LXVII. törvény alapján elkészültek az egyes tantárgyakhoz a *kerettantervek*)
- Ellenőrzések, mérések, értékelések. (Mit, hogyan, milyen gyakorisággal)
- Professzionistább iskola kialakítása: kevesebb spontaneitás, több tudatosság, gyerekekre figyelés, minőségorientáltság.
- A minőségbiztosítás szervezése, végrehajtása. Regionális központok kialakítása három összetartozó megyében:

Főváros és Pest megye

Miskolc Szeged Veszprém

Debrecen Győr Kaposvár

Hatáskör: 3-3 megye.

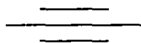
- 2000. január 1-től átvészi: az Országos Közoktatási Intézetből, az Országos Közoktatási Szolgáltatói Intézetből, a szegedi alapműveltségi, a győri informatikai, a veszprémi továbbképzési központtól a szakértői munkák gondozását.
- A minőségfejlesztési program COMENIUS 2000 nevet kapta. Az iskolafenntartók pályázatot írnak ki: csatlakozni kívánnak-e a rendszer kipróbálásához. Ez a munka hosszú folya-

mat! A központ méréseket folytat, ezeket gondos elemzés követi. Ebbe a munkába bekapcsolódnak az országos szakértők és az alapvizsga, érettségi vizsga elnökei.

- Az OKÉV és a Köznevelési Politikai Tanács (OKT) szorosan együttműködik.

Források

- Kivonat az Oktatási Minisztériumban Pokorni Zoltán oktatási miniszter által tartott tájékoztatójából 1999.
- Az 1999. Oktatási Közlöny 22. számában megjelent 1993. évi LXXIX. törvény a köznevelésről az 1999. évi LXVIII. törvénnyel egységes szerkezetbe foglalt szöveg alapján.
- Dr. Veidner János: Zsákutca és átjárhatóság a XX. század magyar iskolarendszereiben (Sémás ábrázolásban), Módszertani Közlemények, 1995. 4. sz.
- Köznevelés 1999. szeptember, november, december számai.



DR. ARANY ERZSÉBET ny. főiskolai tanár
a HB MPI cigány etnikai szaktanácsadója
Debrecen

Sikeres eljárások a cigány gyermekek nevelésében és oktatásában

A nevelés és oktatás akkor lehet hatékony, ha a folyamat kezdeti és kimeneti paraméterei tisztázottak, követelményei világosan megfogalmazottak. – A romológiai kutatások eredményei hiányállapotot mutatnak, ugyanakkor a fejleszthetőség útját és módjait is vázolják.

Több eredményes pedagógiai kísérlet leírásával is találkozhatunk. Ezek azt bizonyítják, hogy a hátrányos helyzetű cigány tanulók speciális vagy megszokott módszerekkel, tevékenységekkel fejleszthetők. Az adott helyzetekben, folyamatokban azonban különösképpen figyelembe kell venni azokat a képességeket, tulajdonságokat, érdeklődési köröket, motívumokat, amelyekkel ezek a gyermekek rendelkeznek.

Értékek és kultúrák

A heterogén osztályokban hagyományos vagy újszerű módszerekkel oktatott gyermekek más-más eredményt produkálnak, mivel adottságaik különbözőek. Elgondolkodtató az a tény, amelyet a kutatási adatok támasztanak alá, hogy *a cigány gyermekek alacsonyabb teljesítményt nyújtanak, pedig adottságaik nem rosszabbak az átlagosnál.* A feltárt adatok azt bizonyítják, hogy az iskolai bevétele és eredményesség, a társadalmi réteghelyzet, a családi háttér, a szülők képzettsége korrelációt mutat egymással (Kürti 1995, Kozma 1987). Mégsem lehetünk biztosak abban, hogy a két tényezőben lehet keresni a cigány gyermekek eredménytelenségi, sikertelenségi mutatóit.

Befolyásoló tényező lehet még:

- a kisebbségi helyzet,
- a történelmi-társadalmi múlt,
- az írásbeliség újkori megjelenése,
- az együttélési formációk, szocializáció,
- a nyelv és a tárgyi-szellemi kultúra,
- az értékrend.

Mindezek meghatározzák a cigány és a magyar tanulók szocializációs, individualizációs különbségét. A szocializációs értékek, normák, a szokások hagyományozódás folytán alakulnak ki

bennünk, amelyeket „átadunk” a következő generációnak. – A kisebbségi helyzet a cigányoknál még nehezebb, mint más csoportokban, mert nincs lehetőségük megélni egy aktív háttér meglétét. Az indiai múlt inkább az identitást megerősítő tényező csupán.

A többség és a kisebbség viszonyát vizsgáló szociológiai és szociálpszichológiai kutatások megállapítják, hogy a stigmatizáció, az előítélet fokozottabb, *a többségi társadalom a saját belső problémáinak feloldásához a kisebbségben keresi a bűnbakképzés lehetőségét*, hogy enyhítse feszültségeit, s így *e folyamat előidézi a kisebbségben az öngyűlöletet* (A. Giddens 1995).

A roma történelmi múlt a többségi társadalom történelmével összefonódott, de ezek eseményeit a cigányság lényegesen nem befolyásolta, inkább elszenvedte, vagy a társadalmi események által sodródott.

A többségi társadalom hierarchikusra felépített rendszerébe lépett be a cigányság egy korábbi gazdasági-társadalmi formációt képviselve: törzsi-nemzeti szervezetben, nagycsaládi kompániákban élve. Ez természetesen többségében marginalizálódott, így biztosítva a túlélés lehetőségét. Ugyanakkor egyre szorosabb kiscsoportos kötelékek alakultak ki, amelyek az önvédelem eszközeit is jelentették. Ebben a sajátos helyzetben ezek a csoportok szükségszerűen jellegzetes norma- és értékrend szerint éltek, hogy életbenmaradásukat biztosítsák. Így egy ellentétes értékszocializáció alakulhatott ki a többség és a kisebbség viszonyrendszerében. A vándorló életmódhoz való ragaszkodás (még a századok óta letelepedett romungrókból is máig erős a vándorlási ösztön), a sajátos – szinte csak a természet által „ingyen kapott” alapanyagokra épülő – mesterségek alakulása és egyes mesterségek kényszerű elhagyása ezt csak fokozhatta.

A magyarországi „letelepedés” előtti alig ismert történelmi múlt nem tette lehetővé az írásbeliség kialakulását sem. Az információcseréhez másfajta jelrendszert alkalmaztak akkor, amikor az írás használatára lett volna szükségük. Jankovich (1998) és mások megállapítják, hogy *azoknál a népeknél, amelyeknél az írásbeliség nem vagy később alakult ki, jellemzővé vált a konkrét, szemléletes cselekvésbe ágyazott gondolkodás, a formális logikai absztrakt gondolkodás gátoltá vált* – lévén az írás maga is szimbolikus, absztrakt jelrendszer -, ugyanakkor az írásbeliség hiánya a tér-idői dimenziók észlelésének, felfogásának kialakulását is késlelteti.

A sajátos szemlélet és gondolkodásmód, a marginalizálódás által befolyásolt szocializáltság hagyományozódhat, különösen a zárt rendszerben élő telepi cigányoknál. Ez a zártság a nyelvi fejlődést is befolyásolhatja. Sem a magyar, sem a cigány nyelv nem tud fejlődni a zárt közösségekben. Mert a cigány nyelvet a többségi társadalom nem értékeli igazán (talán az ezredforduló utánig húzódó cigány nyelvújítás sodrában évről évre többen tanulnak és vizsgáznak majd cigány nyelvből, ami kedvezőbb értékítéletet eredményezhet, valamint a gyermekek cigány nyelvű anyakönyvezése is, amely Hajdú-Biharban 1998-ban történt meg először tudatformáló és identitáserősítő munkánk egyik jelképes eredményeként), így a cigány gyermekek a többségiek jelenlétében nem igazán használják saját nyelvüket. A magyar nyelv pedig szinte csak hivatalos szituációkban „használdik”, így aligha fejlődhet egy zárt telepen élő cigány közösség esetében. Mindkét nyelv csak akkor fejlődik, ha mindegyiket magasán értékeli a környezet.

A mai generációt természetesen más modern, civilizációs hatások is érik. Így a hagyományozódott szokás és értékrend átstrukturálódhat, amelyet befolyásolhat a személyiség irányulása, akarati és jellemtulajdonsága, hiszen ezek alapvetően meghatározhatják a fejlődést és beilleszkedést, a saját nyelv és kultúra megőrzését vállaló társadalmi integrációt.

Az iskolába belépő hátrányos helyzetű cigány gyermek magával hozza a hagyományozódott roma szokás- és értékrendet, de magával hozza a társadalmi réteghelyzetből eredő viselkedésmintákat, feszültségoldó elhárító mechanizmusokat, a kisebbségi létből fakadó előítélet ellen védekező magatartásmódokat is. Az iskola és a tanárok a többségi társadalom dokumentált és deklarált érték- és normarendjét érvényesítik, s kétféle értékrend – nemcsak a cigány gyermekek esetében, hanem a hátrányos helyzetű, elszegényedett magyar családok gyermekei esetében is – konfrontálódik, s a

gyermeket sújtja. Ebben a helyzetben neki kellene áthidalnia a különbségeket, erre azonban koránál fogva nem képes, nem beszélve a feladat nehézségéről.

A segítségadáshoz ismernünk kell azt, hogy *mivel* jön be a gyermek az iskolába, mert ha a két értékrend között nagy a különbség, a *távolság*, akkor a kettő összeegyeztethetetlennek tűnik. A gyermek képtelen lesz eleget tenni az iskola elvárásainak, így személyiségzavarokkal is terhelődve egyre inkább kikerül a társadalom peremére – behozhatatlanul.

Mind a kisebbségi, mind a máig többször (legutóbb 1999-ben) módosított közoktatási törvény, mind az ezekhez kapcsolódó kormányhatározatok és miniszteri rendeletek lehetővé teszik a cigány gyermekek számára, hogy a saját kultúrájukon (és a többségi társadalom kultúráján) keresztül fejlesszék a képességeiket, alakítsák ki kompetenciájukat, értékrendjüket. Ugyanakkor lehetővé válik, hogy a többségi társadalom gyermekei is megismerhessék és értékelhessék azokat.

Hogyan lehetne mégis segíteni a pedagógusoknak és mindazoknak a cigány gyermekeknek, akik ezekkel a problémákkal küzdenek?

Tapasztalatainkat az évek óta működő *Debreceni Műhelyben* kísérletező, alkotó pedagógusok tanítási gyakorlatai során, illetve a debreceni (eltérő tantervű) *Bárczi Gusztáv Általános Iskolában* szereztük.

Az eddigi vizsgálatok és tapasztalatok alapján feltételezhetjük, hogy *a cigány gyermekek fejlesztése során nagyobb hangsúlyt kellene fektetni az absztrakciók, szimbólumok értelmezésére és jelértékelésére*. Nagy valószínűséggel ezzel megkönnyítenénk számukra a tanulást. Továbbá: mivel ezekben a gyermekekben erős a csoporthoz való kötődés, emiatt *a kooperatív tanulási forma az egyik legkedvezőbb a számukra, s ezt az eljárást kellene dominánssá tenni a tanulási folyamatban*.

(A folyamatban levő kutatásunk módszerei: megfigyelés, felmérés, teszt. A kutató-fejlesztő munka zárása után esettanulmányban összegezzük a tapasztalatokat és a tanulságokat.)

Az absztrakciót és a jelértékelés megerősítését elősegítő módszertani megoldások

A pedagógiai folyamatban a tanár-diák interakcióban megvalósuló tanulási folyamat főbb meghatározói: a tanulás vezérlése, a módszerek, a szervezeti keretek, a tananyag operacionalizálása, a képességek, a kompetenciák fejlesztése.

A tanulás vezérlése közismerten direkt és indirekt úton valósulhat meg.

A direkt vezérlés során a tanár saját elképzelése szerint operacionalizálja a tananyagot, az elsajátítandó ismereteket, s az ehhez alakított algoritmus alapján direkt utasításokkal végezteti a feladatokat a tanulókkal. A direkt irányítás mellett a tanulók elsajátítanak egyfajta logikai rendet, munkamenetet, de nem tudnak a tanulás során számukra kialakult szabadsággal, szabadidővel mit kezdeni, várják a megszokott utasítást, önállóságra nem vállalkoznak, mert bizonytalanná válnak. Folyamatosan igénylik a visszacsatolást. Ha ez a jellegű irányítás a domináns, és frontális keretek között zajlik, erős rivalizálás alakulhat ki, és ez túlzott önérvényesüléshez, vagy épp ennek ellenkezőjéhez vezethet, attól függően, hogy milyen a gyermek személyisége.

Az indirekt vezérlés nem ad közvetlen, feladatorientált utasításokat, hanem szituációkat, cselekvéssorokat idéz elő, teremt meg, ami a gyermeket motiválja, aktivizálja, s ez által a személyiségét előtérbe helyezi. A tanulók aktuális állapotát tekintve véve haladunk együtt a felfedező elsajátítás útján. Ehhez többfunkciós feladatok, szituációk stb. szükségesek, amelyek által fejlődhetnek a gyermek képességei, illetve feltárulnak annak szintjei, ugyanakkor kipróbálhatja kompetenciáit, s önállóan vélekedhet. Ez lehetőséget teremt minden gyermek megnyilvánulására, az együttműködésre és minimális rivalizálásra, így biztosítva olyan támogató légkört, ahol elismerhetik egymás ereit, és tudomásul vehetik hibáikat.

Az alábbi részletes jegyzőkönyv ezt szemlélteti:

Magyar nyelv és irodalom óra: Tananyag: József Attila: Mama. Tanít: Bucz Hunor (tanár és rendező). Tanulócsoport: heterogén összetételű 4. osztály, cigány és magyar gyermekek, többségükben hátrányos helyzetűek. (A tanár és a gyermekek nem ismerték egymást, ezért az óra bemutatkozással, kölcsönös köszöntésekkel

kezdődött.) A gyermekek körben ültek, közöttük ült a tanár is, aki a kör középebe egy régimódi ruháskosarat helyezett.

Kosár - animáció:

Tanár: Mi ez, és mire szoktuk használni?

Tanulók: Régen ruhákat tartottak benne. Falun, mindenfélét tárolnak benne. Piacra viszünk benne valamit árulni.

Tanár (kezébe veszi a kosarat, összenyomja, hallatszik a „hangja”): Milyen a hangja?

Tanulók: Reccsent. Ropog, török, török. Mert nádból van. Nem fűzfa.

Tanár: Játsszuk azt, hogy ez már nem kosár, hanem valami mássá vált, de ezt meg kell mutatni! Mi pedig kitaláljuk, mivé vált!

Tanulók (metajelzésekkel, pantomimmal mutatják, a nézők kitalálják): Kígyóbüvölő kosara. Szemetes kosár. Haltartó. Teknősbéka. (Stb.)

Cselekvő szemléltetés: vízzel teli mosdótál és kékitő.

Tanár: Álljatok fel, gyertek közelebb, figyeljétek meg, mi történik! (A tanár a kékitőt a vízbe önti.)

Tanulók: Olyan lett, mint a tenger. Meg mint az ég. Kék lett a víz.

Tanár: Mit öntöttem a vízbe?

Tanulók: Festéket. Tintát.

Tanár: Búzavirág kékitőt.

Tanuló: Ezzel ruhát lehet festeni?

Tanár: Nem, fehérítésre használják, a fehér ruha még fehérebb lesz, ha kékitős vízben öblítik.

Lepedő-animáció:

Tanár (kezébe veszi a fehér lepedőt): Jobb, ha becsukott szemmel hallgatjuk. (Lebegteti, dörzsöli, szakítja.)

Tanulók: Hasadt. Suhogott. Zörgött.

Tanár: Ne legyen lepedő!

Tanulók: Beburkolózik, mintha fázna. Menyasszonnyá változik. Asztalterítő. (Stb.)

Tanár (vízbe mártja): Fogjátok meg! Milyen lesz, ha fúj a szél?

Tanulók (belelélik magukat, a szél hangját utánozzák, közben lebegtetik a vizes lepedőket).

Tanár: Milyen most a lepedő? Tanulók: Csattog. Dagadozik. Suhog.

Tanár: Ha vihar kerekedik...

Tanulók: Legyen vitorla! Madár! (Ezt az ötletet mindenki „eljátssza”.) Kering. Száll. Köröz.

Szerepjáték: élet-halál.

Tanár (a kör középebe egy kétágú létrát állít): Kérek egy angyalt, egy javakorabeli férfit! A férfi alszik, és álmában egy angyal jön hozzá. Mit csinált az angyal?

Tanulók: Megfiatalította.

Tanár: Milyen üzenetet hozott neki?

Tanulók: Nemsokára magához szólít az Úr... Felszáll a lelked a mennyekbe... Vagy a pokolba... (Stb.)

Tanár: Na, játsszuk el! Szereplők? Úristen..., az ember, aki meghal... és a lelke..., s a három ördög...

Tanulók (Eljátsszák a mennybejutást, a pokoljárást, élvezik a játékot, különösen az ördögöket és az Úristent a létra tetején, és a mennybejutást...)

Szemléltetés: fényképek.

Tanár: Üljetek le! Ezek a fényképek József Attila édesanyját ábrázolják. Hány éves lehetett ezeken a képeken?

Tanulók (sorban elmondták becsúlásukat, több évet tévedtek, mert a képek közel egyidőben készültek).

Tanár: Mi az oka, hogy néhány év alatt így megöregedett?

Tanulók: Beteg volt... Sokat dolgozott. Megrokkant. Elkopott. (Stb.)

A vers bemutatása: A tanár bemutatja, a tanulók meghallgatják. Ezt követően a tanulók közösen is elmondják a tanárral, majd ritmizálva.

Közösen megbeszélik a játék és a vers adta élményt, a gyermekek értik a verset és megszerették, szó szerint is megtanulták, az írott szöveget elemezték.

Ez a vázlatos jegyzőkönyv a tanóráról nem tükrözi azt, hogy minden gyermeket meghallgatott a tanár, a megfelelő összefüggéseket, megjegyzéseket, kérdéseket megerősítette, az asszociációkat kapcsolta a vershez, s az oda nem illőket csupán meghallgatta.

Jól példázza az óraleírás az indirekt irányítást, amikor is olyan többfunkciós játékokat, feladatokat, szituációkat indít el a tanár, amelyekbe a gyermekek sorra bekapcsolódnak, átélnek egy helyzetet, s azokat is, amelyekben benne rejlik az absztrakció ("kékitől old az ég vizében" stb.). A gyermekek cselekvés során szerzett személyes tapasztalataikat mondták el konkrét fogalmi szinten (vagy mozgásos, cselekvéses módon, tehát ez az úgynevezett cselekvéses tanulás, amelyet követhet az ikonikus tanulási forma, míg végül a jelszintű verbális tanulás), majd ezt „fordítjuk át” absztrakciós szintre, illetve a megfelelő élményszerzés után maguk a gyermekek is felismerik, s megtanulják verbalizálni. Ha megfelelő élmény, kép alakul ki a gyermekekben, akkor könnyebb ezt verbálisan is kifejezni.

Tapasztalatunk az, hogy a cigány gyermekek esetében az indirekt irányítás, az élmény és cselekvés rendkívül hatékony, nem beszélve arról, hogy ugyanolyan aktívan tudnak így résztvenni az órákon, mint a legkiválóbbak.

A kooperáció alkalmazásáról

A kooperáció sajátos együttműködést jelent a tanulók között, amely egy tanulási cél érdekében szerveződik. Jellemzői: a pozitív kölcsönös függés, az egyéni ismeret megosztása a többiekkel, a heterogén összetétel (pl. különböző képességek kerülhetnek a kooperatív csoportokba, akár saját döntés alapján is). A megosztott vezetés, a megosztott felelősség, a feladat és a támogatás kap hangsúlyt. A gyermekek a szociális ismereteket közvetlenül tanulják, a tanár csak felügyel és beavatkozik, ha szükséges, illetve ha a tanulók kéri.

Ezzel szemben a hagyományos tanulócsoportokban nincs kölcsönös függés, az egyént nem számoltatják be, többnyire homogén összetétel jellemző, egy kijelölt vezető van, az egyén csak önmagáért felelős, csak a feladat hangsúlyozódik, a szociális ismeretek elhanyagolódnak, a tanár a csoport működését nem kíséri figyelemmel.

Az általános pedagógiai eljárások között a pedagógiai gyakorlatban a kooperatív tanulás („úszunk vagy süllyedünk”) alkalmazása nem gyakori. Az individualizált („ebben a dologban magunkra vagyunk utalva”), a rivalizálásra épülő („én úszom – te süllyedsz, én süllyedsz – te úszol”) pedagógiai eljárások váltak inkább gyakorlattá.

A cigánytanulók egyedül nem mindig képesek megoldani feladataikat, segítséget több okból sem tudnak kérni, mert önértékelési zavaraikból fakadóan szégyenkeznek, alulszocializáltak, nem ismerik az iskola hivatalos kommunikációs formáit.

A versenyre épülő eljárásokra – a „ki tudja leghamarabb elkészíteni”, a ki tud legelőször lentkezni úgy, hogy a tanár őt hallgassa meg legelőször, hogy bebizonyíthassa, milyen kiváló az adott helyzetben –, mint ismeretes, kétféle módon reagálnak a cigány gyermekek: vagy agresszívan vagy passzívan. Egyik viselkedési módot sem fogadja el az iskola, tehát mindenképpen hátrányba kerülnek, illetve büntetést kapnak.

A kooperatív tanulási eljárás során önállóságra, egyéni érvényesülésre, bizonyos mértékű – de a versengő eljáráshoz képest sokkal több – szabadságra van lehetőségük a tanulóknak, és elmondhatják egymásnak, a tanárnak is azokat az ismereteiket, saját élményeiket, amelyek a tantervi követelményrendszerből kimaradtak, de ők rendelkeznek velük.

A témakör kooperatív feldolgozásának módjai és tapasztalatai

Műveltségterület: Ember és társadalom. Emberismeret: Ön- és társismeret. Milyen vagyok? - Bárczi Gusztáv Általános Iskola 9. osztály. Heterogén, cigány és magyar, enyhe fokban sérült értelmi fogyatékos tanulók. - Tanár: Koczor Margit.

Kiscsoport-alkotás: Módjai:

a kijelölt vezető adott létszámú csoportot szervez;

a tanulók önként alkotnak kiscsoportokat, s maguk osztják szét egymás között a feladatokat;

a tanulók kártyákat húznak, és az azonos ábrát húzók alkotnak egy-egy kiscsoportot.

Cél- és feladatmegjelölés: Módjai:

A tanár által frontálisan megjelölt cél és feladat, a feladatmegoldás módját a gyermekek közösen találják ki és oldják meg, majd a csoportok által kijelölt tanuló beszámolóját az egész osztály meghallgatja, a tanár vezetésével frontálisan megvitatják az eredményeket, szintetizálják azokat.

A csoportok írásban kapják meg a feladatokat és az azok megoldásához szükséges eszközöket, könyveket stb., majd beszámolnak az osztály előtt.

A csoportok szóban kapják meg a feladatokat, amelyek megoldásának eredményei kiegészítik egymást, írásban pedig a feladat végrehajtási módját, és a gyermekek döntenek el, hogy jó-e az eredmény, ezt követően pedig beszámolnak az osztály előtt, majd a tanár vezetésével szintézist alkotnak a csoport-tapasztalatokról.

A csoportok azonos vagy különböző vitatémát kapnak, egy adott időn belül megbeszélik, majd előadják csoportosan vagy az általuk kijelölt tanuló segítségével az osztálynak. A csoportok a véleményeiket konfrontálhatják egymással, a tanár irányításával, vezetésével.

Az órák előtt mindig megegyeznek a szabályokban, amelyeket mindenkinek be kell tartania, néha a szabályalkotás nehézkes, nem mindig tud mindenki azonosulni a többség által hasznosnak vélt szabállyal, de a többiek befolyásoló hatására többé-kevésbé sikerül betartania azokat mindenkinek.

A tanár lehetőleg nem szól bele a csoportok együttműködésébe, csak akkor, ha a gyermekek nem képesek megoldani a kialakult konfliktust, vagy ha a csoport kéri a segítségét. A tanár mindezek mellett sorra járja a csoportokat, figyel, esetleg kérdez.

Az értékelést a csoport maga végzi és mondja el; a tanár értékeli az együttműködés formáját, módját, a feladat eredményességét, az egyéneket, azok ismereteit, kreativitásukat stb.

Eddigi tapasztalataink azt mutatják, hogy a *cselekvéses és kooperációs tanulási eljárások* elősegíthetik a cigány tanulók tanulási eredményességét, szocializációjukat.

IRODALOM

Anthony Giddens: Szociológia. Osiris Kiadó, Budapest, 1995.

Hunyadi Györgyné - Kereszty Zsuzsa szerk.: Több út. Alternativitás az iskolázás első éveiben. IFA-BTF-MKM Kiadó, Budapest, 1995.

Jankovics Marcell: Mély a múltnak kútja. Csokonai Kiadó, Debrecen, 1998.

DR. LÉGRÁDI LÁSZLÓ szaktanár

Fűzfőgyártelep

Irányítástechnikai Szakközépiskola

Érzelmekről általában

Az érzelem vagy emóció lelki jelenség, mely a történéseknek a személyiségre való hatását pozitív vagy negatív élmény formájában jelzi, és egyben a pozitív érzelmi állapot fenntartására és a negatív megszüntetésére alkalmas viselkedésre serkent. A tevékenység érzelmeket vált ki az emberből, és az érzelmekek visszahatnak a tevékenységre. Az érzelmekek motiválják magatartásunkat, cselekvéseinket. Érzelmekekkel viszonyulunk az emberekhez, jelenségekhez, tárgyakhoz. Érzelmeink színezi a világ megismerését, kapcsolódnak cselekvéseinkhez oly módon, hogy azt serkentik vagy gátolják. Például a harag és a szeretet egy negatív és egy pozitív érzés, a neki megfelelő cselekvésre indít.

Az érzelmekek alakítják lelki megnyilvánulásainkat, és jelzik lelki állapotunkat, kísérik és szabályozzák társas kapcsolatainkat is. A felnőtt ember tud uralkodni az érzelmein. Itt elsősorban a negatív érzelmeken való uralkodást kell fontosnak tartani. Az érzelmekek szubjektív jellege azt jelenti, hogy ugyanannak a jelenségnek az embertől függő különböző érzelmi megnyilvánulása van. Ami az egyik embernek tetszik, az nem biztos, hogy a másik embernek is tetszik. Az érzelmekek az egyén

állásfoglalását is kifejezik, így például van, aki örül a társadalmi változásoknak, van, aki bankódik miattuk. Az érzelmek az egész szervezetre hatással vannak, a negatív érzelmek károsak, a pozitívak hasznosak az egészségre nézve. Az érzelmek szoros kapcsolatban vannak idegrendszerünk állapotával. Az érzelmek elválaszthatatlanok egyéb jelenségektől is (figyelem, koncentrációképesség, tanulás, stb.).

Az érzelem összefoglaló név. Magában foglalja a rövid ideig tartó érzéseket és az időben tartós érzelmeket. Az érzés lényege, hogy az én kapcsolódik valamihez. Az érzés nincs mindig a tudat centrumában, például a gyermek szeretete szülei iránt, de az erős érzés blokkolhatja a gondolkodást, például öngyilkosjelöltek elkeseredése. Az emberi intelligenciához is hozzátartozik, hogy az embernek legyen érzelmi élete, illetve legyenek pozitív érzelmei. Az érzelmeket szükséges tudatosan fejleszteni és irányítani.

Az érzelmi elégedettségi küszöb

Amint a fizikai egészségünk megőrzéséhez meghatározott mennyiségű kalóriára van szükségünk, ugyanígy érzelmileg is kell táplálkoznunk, hogy lelkiileg egészségesek és elégedettek legyünk. Az ilyen érzelmi táplálék lelki simogatást jelent. Ez lehet egy érintés, simogatás, ölelés, csók, mosoly, bók, szívesség, kedvesség, ajándék. A gyöngéd érzelmekre mindenkinek szüksége van. Lehet a légkör is simogató. Ez érintés nélküli gyöngédség. Erre mindenki vágyódik. Ha a gyermek nem kapja meg a gyengédséget, valamilyen módon fel fogja hívni magára a figyelmet. Néha a panaszkodó embernek nincs más baja, csak gyengédséghiányban szenved. A gyermek néha csak azért rossz, mert azt akarja, hogy foglalkozzanak vele.

A házasságban is szükséges, hogy a felek lelki simogatást adjanak egymásnak. Ez a testi simogatásnál is fontosabb. Az *érzelmi elégedettségi küszöb* azt jelenti, hogy megkapjuk a szükséges lelki simogatást. Ha kevesebbet kapunk, mint amire szükségünk van, akkor lelkiileg kیهزünk, és alatta maradunk az elégedettségi küszöbnek.

Ez minden kapcsolat kritikus pontja. Ha valaki tartósan küszöb alatt marad, akkor ennek következményei lehetnek. Az egyik ilyen következmény, hogy az illető kedvetlen és boldogtalan lesz. A másik következmény, hogy kiábrándul a partneréből, a házastársából, és ez a kapcsolat megszakadásához is vezethet.

Az érzelmek megnyilvánulása

Érzelmkifejezés. Érzelmi reakciók akkor keletkeznek, ha az idegingerület a kéreg alatti területre terjed át. Az érzelmi élmény hatására megváltozik többek között a bőr elektromos vezetőképessége, a vérnyomás és a pulzusszám. Mindez azonban szemmel nem észlelhető. De az érzelmeket olyan testi tünetek is kísérik, melyek látható módon nyilvánulnak meg. Így egyes izomcsoportok elernyednek, mások összehúzódnak, a személy megremeg, a pupilla összehúzódik vagy kitágul. Az arcizmok is elmozdulnak, és ettől megváltozik az arckifejezés is. Ebből következtetni lehet az érzelmekre. Azonban óvatosan kell eljárni, mivel a tünetek nem mindenkinél egyformák. Ez azt jelenti, hogy van, aki az öröm hatására elpirul, a másik elsápad vagy nem változik. Ijedtség, félelem esetén egyesek megbénulnak, mások pánikba esnek, de történhet más is. Nem könnyű a másik ember érzelmi üzenetét észrevenni és megérteni. Egy pirulás vagy a megránduló kéz csak annyit jelent, hogy a másik reagált. Egy sor más ismerettel is kell rendelkezni a másik emberről ahhoz, hogy a választ megértjük.

Az érzelmeket tehát az arc és test mozdulataival és a hang színezetével fejezhetjük ki. Ezeket a formákat részint örököljük, részint tanuljuk. Bár sok az egyéni különbség, vannak tipikus érzelmi kifejezési formák, melynek alapján megérthetjük az emberek érzelmi megnyilvánulásait. Egy Rudolph nevű festő 680 képen ábrázolta az ember érzelmeinek kifejezéseit. A legfontosabb kifejezési formák a következők: 1. szeretet, boldogság, vidámság, öröm, lelkesedés, 2. meglepetés, 3.

csalódás, 4. kíváncsiság, 5. félelem, aggodalom, szenvedés, iszonyat, 6. részvét, áhitat, 7. kedvetlenség, 8. düh és határozottság, 9. undor, ellenszenv, megvetés.

Az érzelm kifejezés általában spontán történik, akaratunktól függetlenül, de azért tanulható, sőt utánozható is. A színészeknek ezt tanulni kell. Az ember bizonyos fokig uralkodhat is érzésein. Legkevésbé akkor tudunk uralkodni érzéseinken, ha új helyzettel találkozunk, vagy ha érzéseink nagyon erősek. Érzéseinket kifejezzük, és ezzel közöljük is. A közlésre válaszképpen az együttérzést kívánjuk meg a másik embertől, a pozitív állásfoglalást.

Hitelesség: Hitelesnek azokat az érzéseket nevezzük, melyek tényleges érzéseinket fejezik ki. Nem hitelesek azok, melyek érzéseinkkel nincsenek szerves kapcsolatban, vagy ellentmondanak annak. Például nem hiteles a megbocsátás, ha valaki csak szavakkal bocsát meg, közben ennek az ellenkezőjét érzi. Gyakori a nem hiteles érzés akkor, ha az emberek érzelmi kliséket követnek. Ilyenkor a nem hiteles érzések lehetnek tartósak is, és csak válsághelyzetben derül ki nem hiteles mivoltuk, az, hogy nem lehet rájuk építeni. A hiteles és nem hiteles érzések megkülönböztetésében nagy szerepe van az igen és nem érzéseknek. Az igen érzés azt jelenti, hogy meg vagyok győződve valamiről, érzem, hogy így van. A nem érzés ennek ellenkezőjét jelenti. Minél nagyobb az élettapasztalatunk, annál jobban meg tudjuk különböztetni mások hiteles és nem hiteles érzéseit megérzés alapján.

Érzelmi üzenetek. Az emberi kapcsolatokban mindig van ún. nem verbális, vagyis nem szavakkal történő közlés, mellyel nem szándékosan üzenünk egymásnak. Ezt a közlésformát *metakommunikációnak* nevezik. Ezen keresztül a személy egészen nyitott a másik felé. A szavakkal és szándékolt gesztusokkal azt mondjuk el, amit gondolunk, és amit ésszerűnek tartunk. A metakommunikációs jelzések érzelmi szempontból és akaratlanul minősítik azt, amit mondtunk, érzékenységre van szükség a saját magunk és mások érzelmi jelzéseinek megértéséhez. A sikeres élethez tartozik, hogy ne érnének bennünket érzelmi csalódások, hogy ne lehessen nekünk érzelmeket folyamatosan hazudni.

A közvetlen emberi kommunikációban is érvényes a szabályozás és visszacsatolás elve, mint a kibernetikában. A visszacsatolás választ jelent. A másik válasza megerősít vagy megcáfol, de valamiképpen visszajelzést ad. Ez a visszacsatolás egyben szabályoz is. Az üzenetváltás oda-vissza megy, és közben létrejön maga a szabályozás.

Együttérzés: Az érzéseit közlő ember elvárja a másiktól, hogy együtt érezzen vele. Az együttérzés azt jelenti, hogy megpróbáljuk és részben érezzük is azt, amit a másik érez. Hogy tudunk örülni mások örömeinek, és bánkódni mások bajain. Az irgalmasság mások bajaiban való együttérzést jelenti. Tulajdonképpen ez az együttérzés indít az irgalmasság cselekedeteire. Az irgalmasságot, bár kevesen gyakorolják, minden ember igényli. Minden ember azt várja a másiktól, hogy együtt érezzen vele. Az ellentmondás abban van, hogy sokan csak elvárják, de ők nem adják meg másoknak.

Az önszeretet fokozottabb mértékben igényli mások együttérzését. Nemcsak akkor, mikor bajban van és szenved, hanem akkor is, mikor jól megy a sora. Az önszeretet olyan mértékű együttérzést igényel, hogy a másik ugyanazt érezze, mint ő. Csak azt szeresse, amit ő szeret, és gyűlölje azt, akit ő gyűlöl. Még a negatív érzéseinek az elfogadását is elvárja.

Az *empátia* azt jelenti, hogy képesek vagyunk önmagunkban is felidézni a másikban zajló érzelmeket, gondolatokat, szándékokat. A *projekció* ezzel szemben az, amikor mi vetítjük bele a másik emberbe saját érzelmi állapotunkat, és ennek alapján minősítjük őt. Ilyenkor saját érzelmeinket, véleményünket magyarázzuk bele a másik ember megnyilvánulásaiba. Ez a másik egyén téves megítéléséhez vezet. Az empátia hiánya, ha magunkból indulunk ki.

Az érzelmek jellemzője a *polarizáltság*. Az érzelmek ellentétpárokba rendezhetők, például szeretet – gyűlölet, öröm – bánat stb. Így az érzelmek ellentétes pólusok közt mozoghatnak, a két pólus a kellemes és a kellemetlen pólus között. A kisgyermek polarizációs szélessége igen nagy. Nagyon örül, majd nagyon elkeseredik, nagyon dühös. A polarizáció szélességét jó lenne megőrizni.

A polarizáltság az egyik embernél nagy, a másiknál szűk sávban mozog. Az ember egyik érzelmei szélsőségesek, a másiké tompítottak. A polarizált ember erőteljes az érzelmi életében.

Érzelmi ragály. Az érzelmen infektív (fertőző) jellegű, átragad a többi emberre is. Előfordul, hogy egy vagy több ember felajzott érzelmi állapota ráragad a többiekre, és azokban különféle cselekedeteket motivál. Az érzelmen átterjedése nem tudatos. A következmények néha kellemetlenek. Olyan viselkedésformák is kiváltódnak ilyenkor, melyekre az egyén önmagában nem képes. Ily módon keletkezhet a pánik, a tömeges agresszió, a vallásos extázis. Egy társaságban az ásitás is átterjedhet a többiekre. A természeti népek közt az érzés átterjedésének nagyobb szerepe van, mint a civilizált társadalomban.

A személyiség lényeges tényezője az általános *érzelmi beállítottság*. Van érzelmileg stabil és labilis személyiség. Ez utóbbi lehet extrovertált (kifelé élő) és introvertált (befelé élő). A további különbség a gondolkodásmódban van. Lehet valaki cselekvő, tevékeny ember, vagy elvontan gondolkodó, szemlélődő ember. Az érzelmileg labilis személyek boldogtalanok, és nehezen alkalmazkodnak a házasságban, a munkahelyen, a gyermeknevelésben, az érvényesülésben, a társasági életben stb. Az extrovertált személy a külső változásokat szereti, míg a befelé élőnél a folytonosságon van a hangsúly. Az életmódot is a személyiséghez kell igazítani. Egyes vélemény szerint a fogamzás pillanatában eldől a személy kialakulásának iránya, melyet később már nemigen lehet megváltoztatni. Az intelligencia már a születéstől kezdve meghatározott, de az érzelmi összetevők nem. Ezenkívül bizonyos elemeket tanúlással be lehet építeni. Vannak szerzett tulajdonságok, melyeket életünk során tanulunk meg. Ezek legalább annyira befolyásolják magatartásunkat, mint a genetikai tényezők.

Az érzelmek létrejötte. Az érzés nem *akaratlagos*. Nem lehet akaratlan érzéseket sem létrehozni, sem megszüntetni. A szomorúságot nem lehet akaratlan jókedvre változtatni. Ha dühösek vagyunk, nem tudjuk ezt akaratlan megszüntetni. Az érzés tulajdonképpen az énekből fakadó cselekedetünk kísérője, illetve következménye vagy cselekvésre indító motívum. A jócselekedetek kísérője egy pozitív örömezés, mely szükséges a lelki homeosztázis (állandó állapot, lelki béke) megőrzéséhez. Ezzel szemben a veszekedés a lelki homeosztázis, a lelki béke felborulásához vezethet, és ezt akaratlan nem lehet visszaállítani. Ahhoz, hogy visszaálljon a lelki béke, rendezni kell a viszonyt azzal, akivel összevesztünk.

Az érzelmek létrejöttében a *tudatalattinak* is szerepe van. A tudatalatti a múlt tapasztalatainak tárháza, és ebből is eredhet érzelmeink megnyilatkozása a jelen helyzetekben. Viszonyulásunk általában nem értelmi, nem uraljuk magunkat. A múltban elraktározott élmények, melyek a tudatalattinkban vannak, előidézhetik érzelmi kitöréseinket. A tudat viszont átveszi a tudatalattiból feltört aggodalmat, félelmet, kétségbeesést és ismétli.

A cselekvések végrehajtásához ismernünk kell a *célt*, melyre a cselekvés irányul. A *törekvés* a célokhoz a cselekvésre irányuló mozgósító hatását jelenti. Egy nemes cél cselekvésre mozgósítja az embereket. Törekedni annyi, mint kívánni a cél elérését, vagyis a célhoz való érzelmi viszonyulást jelenti. A szükségletek és az azokhoz való érzelmi folyamatok igényekké és célokká válnak. Az igény és a cél csak ember jellemzője, az állatvilágban nincs meg. A célok rendszere az *életcél* fogalmában teljessé válik. Az érzelmi motívumok belső késztetést jelentenek, melyek a cselekvésre serkentenek. Egy időben két ellentétes motívum is jelentkezhet. Ilyenkor az embernek választania kell. A választás eredménye a *döntés* és *elhatározás*.

Az érzelmek valóságos központja nem a szív, hanem az agy. Az agykéregnek és a kéreg alatti területnek van néhány része, melyeket *limbikus rendszernek* nevezünk. Ez nem túl nagy, de igen jelentős. Ez az érzelmei központja. Az agyvelő sokféleképpen sérülhet, de ettől az ember lényegében az marad, aki volt. A látás, hallás, mozgás sérülése az ember személyiségén nem változtat. De ha a limbikus rendszer sérül, akkor az egész személyiség megváltozik. Így például az amygdala eltávolítása, mely a limbikus rendszer egy része, olyan hatással jár, hogy az erőszakos személy

szeliddé változik. Egy másik rész eltávolítása esetén viszont a változás fordított. Az ilyen változás a vágyak, indítékok és szándékok változásával jár.

Érzelmi reakciók akkor keletkeznek, ha az ingerület a kéreg alatti központokra terjed át. Az érzelmi reagálásban szerepe van a vegetatív idegrendszernek, a belső elválasztású mirigyeknek, a hipotalamusznak és az agykéregnek. Az idegi működéseket két csoportba oszthatjuk. Az egyik a szomatikus idegrendszer hatásköre, mely akaratunktól függő, tudatos tevékenységek során működik, például a mozgás, a munka. A másik a vegetatív idegrendszer hatásköre, mely nem akaratlagos, nem tudatosan irányított, például a szív, tüdő, vese, gyomor, bél, belső elválasztású mirigyek, szemizom, nyál- és könnymirigy működése. A vegetatív idegrendszer is két csoportra oszlik a szimpatikus (védekező) idegrendszerre és a paraszimpatikus idegrendszerre. Az előzőnek a támadás elleni védekezésben van szerepe, míg az utóbbinak normál működéseknél, például a gyomor- és bélrendszer működésében.

A vegetatív idegrendszer szabályozza a belső elválasztású mirigyeket, melyek az érzelmi reakcióknál működésbe lépnek. A mellékvese adrenalin hormonja növeli a cukor vérbe kerülését, és így a szervezet energiáját. A hipotalamusz az agy alapjában levő idegsejtcsoport. Mellette van a talamusz. Az idegimpulzusok a két központon áthaladva az agykéreg felé, majd a belső szervek felé haladnak. Az agykéreg biztosítja a helyes alkalmazkodást bonyolult helyzetekben. A szervezetet érő valamennyi inger kezdetben semleges. Az idegrendszeri pályákon eljut a kérgi és a kéreg alatti központokba, és ott kapja meg a pozitív vagy negatív érzelmi színezetet.

Az emocionális megnyilvánulások két alapvető típusát *ergotróp*nak és *trofotróp*nak nevezzük. Az előbbinél a szimpatikus idegrendszer, az utóbbinál a paraszimpatikus idegrendszer van túlsúlyban. Az ergotróp reagálás a támadó és félelmi megnyilvánulásokban fellépő védelmi mechanizmus. Ilyenkor a pupillák kitágulnak, a légzés és szívverés meggyorsul, csökken a gyomorsav és nyáleválasztás. A trofotróp reagálás normál működéskor (például gyomor) lép fel.

Az agykéreg képes szabályozni és hátráltatni az érzelmi megnyilvánulásokat. Az érzelmek lefolyása az idegrendszer milyenségétől függ. Egy megrázkódtatás erős idegrendszerű emberből mérsékeltabb érzelmi reakciót vált ki, mint a gyenge, beteges idegrendszerűből. Az érzelmek elviselése szoros kapcsolatban van az idegrendszer egyensúlyi állapotával.

Az érzelem megváltoztatja a szervezet motoros működését (izomzat) és befolyásolhatja a teljesítményt. Az érzelmet kiváltó hatások ráhangolódnak a múltban átélt élményekre. Erős, tartós és negatív élményekből származó emóciók olyan eltéréseket hoznak létre a szervezetben, melyek, ha csak rövid ideig tartanak, akkor átmeneti funkciózavarokat okoznak, de ha állandósulnak, akkor szervkárosodáshoz vezethetnek. A keringési szervek, a gyomor-bél-rendszer, a belső elválasztású mirigyek kóros működése állhat elő. A pszichoszomatikus reakció (lelki alapon keletkezett testi elváltozás) nem más, mint a szubjektív emocionális történés objektív, testi tünetekben való megjelenése.

Az agy limbikus lebenyében zajlanak le a pszichoszomatikus betegségeket létrehozó központi idegrendszeri folyamatok. Az érzelmek megélésében elengedhetetlen a frontális agykéreg épsége. Ha a kéregnek a talamusszal való összeköttetését műtétilag megszüntetik, akkor nem érezzük a fájdalmat.

Az érzelem szubjektív élményét motoros jelenségek is kísérik. Például megnő az izomzat feszültsége, ezzel a szervezet felkészül az érzelmek következtében szükségessé váló fokozott izomtevékenységre. Az erős érzelem stressz előidézője is lehet. Az érzelmek minőségétől függ a feszültséggel kapcsolatos válasz. A szorongásos feszültség fokozott adrenalin-kiválasztáshoz vezet. A harag és agresszivitás érzése viszont noradrenalin-termeléssel jár. A jókedv időszakában a bél nyálkahártyája halvány és nyugodt. A félelem viszont haragos vörössé változtatja a színét, és a mirigyműködést is megnöveli. A lelki eredetű stressz hatására emelkedik a szérumfehérjéhez kötött jódszint, az érzelmi hatások pedig tartós pajzsmirigyműködés-fokozódást okozhatnak.

A legújabb elméletek az emberi lelket a környezettel való kommunikáció minőségi formájának fogják fel. Ez egy komplex rendszer, mely önmagát vezérli. Az *önvezérlő képesség* azt jelenti, hogy meghatározott környezeti feltételek mellett az ember megőrzi egyensúlyát. Károsodás esetén viszont biztosítja a megzavart elemek önerőből történő kiegyenlítődéjét, kompenzálását. Így az emberek a változások közepette is képesek egyensúlyukat fenntartani. A betegség az egyensúly felbomlását jelenti, melyet a szervezeti folyamatok kiegyenlíthetetlen zavarai idéz elő.

Érzelmei kialakulása gyermekekben

A csecsemő érzelmei közvetlen kapcsolatban vannak testi szükségleteivel. Ha éhes, sír, szópáskor felvidul, az anya jelenlétében örül. 3-4 hónapos korban már a környezetében levő tárgyaknak is örül, 4 hónapos kortól pedig már a személyek iránt is mutat érzelmet. Az ismerősöknek örül, az idegenektől fél. Iskoláskorban követelmény, hogy a gyermek uralkodni tudjon érzésein. Az egészséges kisiskolás vidám. Így az érzelmi képessége eredményesen működhet.

A gyermek mindent intenzíven él át, de tartós érzelmei nincsenek. Szomorúság és vidámság többször is válthatja egymást. A gyermeknek az iskolában kellene megtanulnia a kötelességteljesítés érzését és az erkölcsi érzéseket, megélnie a siker és a kudarc, a szegény és a lelkiismeretfurdalás érzéseit, s azonosulnia a jóval és elutasítania a rosszat.

Régebben azt hitték, hogy a csecsemő három alapérzelemmel születik, ezek a félelem, a düh és a gyönyör. A félelem a bizonytalan testhelyezettel váltható ki, a düh a mozgás megakadályozásával, a gyönyör pedig dédelgetéssel. A konkrét érzelmeeknek azonban csak az alapja velünk született, mely még nem érzelem, csak az érzelmei izgalmi vonatkozása. Eszerint minden érzelem alapja az izgalmi állapotra való készség.

Összefoglalás

Az érzés lényege, hogy az én kapcsolódik valamihez. Az érzelmi élet az intelligenciához is hozzátartozik. Hogy lelkileg egészségesek legyünk, érzelmileg is táplálkozni kell. Az érzelmi elégedettség küszöb azt jelenti, hogy megkapjuk a szükséges lelki simogatást. Az érzelmi élmény hatására megváltozik a bőr elektromos vezetőképessége, a vérnyomás és pulzusszám, de látható testi tünetek is jelentkezhetnek. Hiteles az az érzés, mely tényleges érzést fejez ki. A metakommunikációs jelzések akaratlanul is elárulják érzelmeinket. Az érzelmileg labilis személy boldogtalan és nehezen alkalmazkodik. Az érzelmi világunkhoz tartozik az együttérzés, az empátia, az érzelmei polarizáltsága, az érzelmi ragály, az érzelmi beállítottság, tisztában kell lennünk az érzelmei létrejöttével és gyermekeknél az érzelmei kialakulásával.

Az érzelmei központja az agyban levő limbikus rendszer. Az érzelmi reagálásban szerepe van a vegetatív idegrendszernek, a belső elválasztású mirigyeknek, a hipotalamusznak és az agykéregnek. A konkrét érzelmei csak az alapja velünk született.

IRODALOM

1. Mohás Livia: Találkozás önmagunkkal, Móra Kiadó, 1979.
2. Takács Györgyné: Emberi szerepek és emberi kapcsolatok, Népszava Kiadó, Budapest.
3. Geréb György: Pszichológia (Tanárképző főiskolai tankönyv), Tankönyvkiadó, Budapest.
4. Eke Károly: Lélek és test, Medicina Kiadó, Budapest, 1984.
5. Heller Ágnes: Az ösztönök. Az érzelmei elmélete, Gondolat Kiadó, Budapest, 1978.
6. Ranschburg Jenő, Popper Péter: Személyiségünk titkai, Minerva Kiadó, Budapest, 1978.
7. H. F. Harlow: Learning to Love, Albion Publ. Co., San Francisco, 1971.
8. P. Ekman, W. V. Friesen és P. Ellsworth: Emotion in the Human Face, Pergamon Press, New York, 1972.
9. M. Scheler: Zur Phänomenologie und Theorie der Sympathiegefühle und von Liebe und Hass, Verlag von Max Niemeyer, Halle, 1913.

Korszerű tartalom, új tantárgyak

Az oktatás tartalmának kérdései minden időben az érdeklődés előterében voltak, mind a gyakorló pedagógusok, mind pedig az elméleti szakemberek körében. A szakirodalomból ismert tény, hogy az oktatás korszerűsítésének egyik legtöbbet elemzett és különböző szempontok szerint vizsgált problémaköre az oktatás tartalma, melynek kiválasztásával, jellegének meghatározásával, terjedelmének megállapításával, szerkezetének kidolgozásával foglalkozó igen gazdag irodalom áll rendelkezésünkre. Vizsgálataink során mi is szeretnénk volna az oktatás tartalmával kapcsolatban megismerni a pedagógusok véleményét, ezért megkérdeztük őket, ha módjuk lenne a tartalom megváltoztatására, milyen új tantárgyakat vezetnének be, illetve melyeket tartanának meg, mint továbbra is fontos tárgyakat. Viszonylag egyszerű kérdésünkkel nem akartuk a vizsgálati személyeket bonyolult elméleti kérdésekben állásfoglalásra késztetni. Feltételeztük, hogy az oktatás tartalmának korszerűsítésével kapcsolatos véleményüket akkor is ki tudják fejteni, ha az elmélet helyett tantárgyakban gondolkodnak, illetve azok korszerű rendszerét próbálják javaslat formájában kialakítani. A jelek szerint azonban kérdésünk nem vált túlságosan népszerűvé. Ezt bizonyítja az a tény, hogy a vizsgálatba bevont 1550 pedagógus közül csak 735 – azaz a megkérdezettek kevesebb mint 50 %-a – válaszolta meg kérdésünket. Ennek ellenére, az eredményeket értékelve, úgy véljük, mégis értékes információkat tudhatunk meg válaszaikból, melyekben nyomot hagytak azok a mélyreható társadalmi-politikai változások is, amelyek vizsgálatainkat megelőzően hazánkban lejátszódtak. A válasz megtagadása mögött feltehetően az a több évtizedes korábbi tapasztalat is közrejátszhatott, mely szerint a pedagógusok véleménye a tartalom kialakításában szinte semmit sem számított. Továbbá számításba kell venni a jelenség megítélésekor azt a bizonytalanságot, mely az említett változások nyomán a pedagógusok körében tapasztalható volt.

A megszerzett válaszokból a 10 leggyakrabban említett tantárgyat emeltük ki, és előfordulásuk gyakorisági megoszlását mutatjuk be az 1., a 2., a 3. és 4. sz. táblázatokban a nemek, a munkahelyi besorolás, illetve a pedagógusok kora szerint rendezett megoszlásban.

Milyen új tantárgyat vezetne be az iskolába? – A válaszok nemek szerinti megoszlása

	Férfiak	Nők	Összesen
1	85	241	326
2	57	160	217
3	48	138	186
4	8	24	32
5	16	44	60
6	6	18	24
7	15	41	56
8	5	16	21
9	11	33	44
10	22	62	84

1. sz. táblázat

Megjegyzés:

A rangsorolt tantárgyak közül kiválasztott 10 tantárgy a következő volt:

1. = Etika (vagy ahhoz kapcsolódó más tantárgy pl. illemtan, viselkedéstan stb.) 2. = Idegen nyelv, 3. = Esztétikai nevelés, illetve azt segítő tantárgy, 4. = Vallástan-hittan 5. = Számítástechnika, 6. = Szépirodalom, 7. = Beszédművelés, 8. = Művészettörténet, 9. = Természetvédelem, 10. = Kézimunka, munkára nevelés, házimunkák

Milyen új tantárgyat vezetne be az iskolába? – A válaszok megoszlása az vizsgálati személyek munkahelyi besorolása szerint

	A	B	C	D	DA	DB	DC	ED	Összesen
1	39	72	136	31	17	18	9	2	326
2	26	48	91	21	11	12	6	2	217
3	22	41	78	18	10	10	5	1	186
4	4	7	13	3	2	2	1	0	32
5	7	13	25	6	3	3	2	0	60
6	3	5	10	2	1	1	1	0	24
7	7	12	23	5	3	3	2	0	56
8	3	5	9	2	1	1	1	0	21
9	5	10	18	4	2	2	1	0	44
10	10	19	35	8	4	5	2	1	84

2. sz. táblázat

Megjegyzés:

A munkahelyi besorolás a következő volt:

A = Óvónők, napközis nevelők

B = Az 1-4. évfolyamok tanítói

C = Alapiskolai tanár az 5-9. évfolyamban

D = Gimnáziumi tanár

DA = Szakközépiskolai tanár

DB = Érettségivel záródó szakmunkásképző tanár

DC = Érettségi nélküli szakmunkásképző tanár

ED = Más szakiskolai oktató

**Milyen új tantárgyat vezetne be az iskolába?
– A válaszok megoszlása a vizsgálati személyek kora szerint**

	20-30	31-40	41-50	51-60	61- és több	Összesen
1	48	83	119	76	2	326
2	32	55	79	51	1	217
3	27	48	68	43	1	186
4	5	8	12	7	0	32
5	9	15	22	14	0	60
6	4	6	9	6	0	24
7	8	14	20	13	0	56
8	3	5	8	5	0	21
9	6	11	16	10	0	44
10	12	21	31	20	0	84

3. sz. táblázat

Mind a férfi, mind a nő pedagógusok első helyre teszik (326) *az etikát* (illetve a vele közvetlenül kapcsolatban levő, az erkölcsi nevelést segítő viselkedést, illetant), mely feltevésünk szerint a megváltozott társadalmi-politikai viszonyoknak köszönhetően került az élre. A korábban megvalósuló szocialista erkölcsi nevelés formalizmusba torkolló gyakorlata és demagóg elmélete elleni reagálásként lehet e jelenséget értékelni. Ha az adatok elemzésekor figyelembe vesszük a pedagógusok munkahelyi besorolását, azt tapasztaljuk, hogy szinte valamennyi csoportban e tantárgy szerepel a leginkább bevezetendő tárgyak között az első helyen.

A vizsgálati adatok kor szerint megoszlásában (lásd a 3. sz. táblázat adatait) a 41–50 év közötti pedagógusok emelik ki (119) *az erkölcsöt* (illetve az ahhoz közel álló tárgyak) tanításának szükségességét.

A korszerűnek tartott tantárgyak között a vizsgálati személyek második helyen említették válaszaikban (217) *az idegen nyelveket* (leggyakrabban az *angol* és a *német* nyelv szerepel), mind a férfiak, mind pedig a nők esetében is. A pedagógusok munkahelyi besorolása szerint kialakított csoportokban szintén az idegen nyelvet tartják a második legfontosabb tartalmi korszerűsítésnek.

Kissé meglepőnek tartjuk, hogy a harmadik helyre *az esztétikai nevelést szolgáló tantárgyakat* sorolták a pedagógusok (186). Úgy véljük, hogy ebben a besorolásban nemcsak az adott nevelési terület mostoha helyzetének bírálata jutott közvetett módon kifejezésre, hanem az a gyakorlati tapasztalatok által kiváltott pedagógiai meggyőződés is, mely szerint a túltechnizált, a természettudományok uralkodó pozícióját támogató mindennapi pedagógiai beállítódásnak ki kellene egészülnie a

nevelőmunkába szervesen beleilleszkedő és kellő intenzitású, tartalmú esztétikai-érzelmi nevelési ráhatással. Ebbéli meggyőződésünket támogatja az a vizsgálati eredmény is, mely szerint a negyedik leggyakrabban (84) kiemelt tantárgy az esztétikai érzéket is fejlesztő *kézimunka* valamilyen konkrét formája, melynek korszerűsített változatát a megkérdezett pedagógusok szívesen beiktatnák a tantárgyak rendszerébe.

Csak ötödik helyen találjuk a *számítástechnikát*, mely köztudottan az egyik legkorszerűbb tantárgy, amelyről már a vizsgálat idején is sokat írtak a szaklapokban.

Igen figyelemre méltónak tartjuk azt az eredményt is, mely szerint a pedagógusok a hatodik helyen emelték ki (56) a *beszédművelést* mint bevezetésre érdemes tantárgyat. Bizonyára a tanulók nyelvi fejlettségének megítélése alapján született meg e javaslatuk. Közismert, hogy alapiskoláinkban, de más iskolákban is, a tanulók nyelvi fejlettsége, kifejezőképessége bizony elmarad az elvárt szinttől. Ezért valóban helyénvalónak lehet tartani e készségek fejlesztését koncentráltabb módon fejlesztő tantárgy bevezetését, vagy más tárgyakba ilyen fejlesztést szolgáló anyagok beiktatását. Közismert, hogy például az amerikai iskolákban, szinte minden szinten, milyen nagy igényekkel lépnek fel a tanulók kifejezőképességével szemben, amikor különböző fogalmazványok elkészítését kívánják meg tőlük. Egy ilyen tantárgy bevezetését indokolná az a tapasztalat is, melyet az értelmes olvasás szintjének vizsgálata során szereztek a szakemberek. E tapasztalat szerint az értelmes olvasás a helytelen olvasástanítási koncepció következtében elmarad az olvasástechnika elsajátítása mögött, s ennek igen kedvezőtlen hatása nemcsak az olvasásban, a beszédkészség fejletlenségében nyilvánul meg, hanem például a matematika tanításában is. Röviden, a nyelvi készségek (a beszédkészség) fejlesztésében az eddigénél többet kell tenni, s erre mutattak rá a megkérdezett pedagógusok.

Váratlan eredménynek tartjuk, hogy a *vallásoktatás* iránti igény csak a kilencedik helyen (32) szerepel. A társadalmi-politikai változások nyomán más eredményt vártunk volna. E tantárgy bevezetését szorgalmazók igényét megelőzi a nyolcadik helyen említett (44) *természetvédelem* mint új tantárgy, majd a 10. helyen ismét az esztétikai és érzelmi nevelést segítő művészettörténet bevezetését szorgalmazó vélemény szerepel.

Figyelmet érdemel, ezért legalább röviden meg kell vizsgálni a pedagógusok véleményét arról is, hogy milyen tantárgyakat törölnének az iskoláinkban előforduló tantárgyak közül. (Lásd a 4. sz. táblázat adatait!) Erre a kérdésünkre már többen, összesen 1113-an válaszoltak. Ez a szám is indokolja, hogy válaszainkkal legalább röviden foglalkozzunk.

Melyik tantárgyat iktatná ki a tantervből? – A válaszok megoszlása nemek szerint

	Férfiak	Nők	Összesen
1	56	160	216
2	30	86	64
3	26	74	28
4	4	13	142
5	6	24	7
6	3	10	5
7	8	22	17
8	3	8	17
9	6	18	9
10	12	33	40

4. sz. táblázat

Megjegyzés:

A tantervből kiiktatott 10 tantárgy a következő volt:

1. = Polgári nevelés
2. = Munkára nevelés
3. = Környezetismeret
4. = Honismeret
5. = Geometria
6. = Zenei nevelés
7. = Idegen nyelv
8. = Társadalmi ismeretek,
9. = Technikai munka, műhelymunka
10. = Nem iktatná ki, de csökkentené az óraszámot

Az alapiskolákban – főleg az 5-9. évfolyamokban tanító pedagógusoknak köszönhetően – első helyen (216) említették meg a *polgári nevelést*, melynek tartalma a legkevésbé nyerte el a megkérdezettek tetszését, ezért elsőnek iktatná ki a tantárgyak közül. Hasonlóképpen kedvezőtlen ítélték

meg – a tanítók szinte mindegyik csoportjában – a *honismeret* tantárgyat (142). E két adat azért érdemel figyelmet, mert mind a két tantárgy magán viseli az integrált tantárgyak sajátos vonásait, azaz különböző, önállóan is ismert tantárgyak ismeretrendszeréből válogatták össze tartalmukat, és egy új tantárgyi struktúrába szervezték ezeket az ismereteket. A kiválogatott ismeretek elveszítették korábbi tantárgyi szerkezetüket. A szokatlan, olyankor igényesnek tartott változatos tartalmú, új integrált tantárgy a jelek szerint nem nyerte el egyik esetben sem a pedagógusok tetszését, ezért szeretnék őket kiiktatni a tantárgyi rendszerből. Pedig, mint azt a nemzetközi szakirodalomból tudjuk, a tantárgyi korszerűsítés egyik igen gyakran használt formája az integrált tantárgyak kialakítása. Ilyen módon próbálják felszámolni a szakemberek egyrészt a túlságosan atomisztikus, részletekbe menő, túlterhelést előidéző tantárgyakat, s helyettük általánosabb összefüggéseket, egyetemesebb jellegű szabályokat, törvényeket stb. tartalmazó nagyobb ismeretterületeket magukba foglaló integrált tantárgyakat melyek, hozzájárulnak a sajátos, az összefüggéseket és a lényegyet jobban kidomborító világkép kialakításához. Másrészt az ilyen tantárgyak beiktatásával jelentősen csökkenthető az elsajátítandó ismeretek mennyisége, és így sok idő takarítható meg egy-egy osztályban. Az ilyen tantárgyak jól működő rendszerét tartalmazzák a svéd, a japán és más nyugati országokban érvényes tantervek.

A pedagógusok között nem nagy rokonszenvet váltott ki a régi *munkára nevelés* nevű tantárgy sem, melyet szintén szívesen kiiktatnának a tantárgyak közül. Ennek feltehető oka a tantárgy anyagi-tárgyi feltételeinek szinte teljes hiánya és a felfogásbeli ellentmondásossága, módszertani elhanyagoltsága. Az alapiskolák alsó tagozatában többen kifogásolták (28) a *környezetismeret* is, mely az adatok szerint a negyedik legkevésbé népszerű tantárgy. Feltehető, hogy a honismerettel kapcsolatos okok játszottak szerepet e vélemény megformálásában.

Az azonban kevésbé érthető, hogy az 5-9. évfolyamokban (4/4) és a gimnáziumokban (7/7) tanító tanárok számára miért ellenszenves tantárgyak az *idegen nyelvek* és a *társadalmi ismeretek*.

Meg kell említeni, hogy viszonylag magas azoknak a száma (40), akik nem egy-egy tantárgy kiiktatását szorgalmazzák, hanem csak az egyes tantárgyakra kijelölt *órák számát* módosítanák. Mindenekelőtt csökkentenék a korábban említett tantárgyakra szánt órák számát.

Az elmondottakból következik, hogy pedagógusaink, bár viszonylag alacsony létszámban, de mégis figyelmet fordítanak az oktatás tartalmi kérdéseire is. Különösen figyelemre méltó a megkérdozetett azon törekvése (javaslata), hogy az oktatás korszerű tartalmát összhangba kell hozni az időszerű nevelési feladatok megoldását elősegítő oktatási tartalommal. Pozitív jelenségnek tarthatjuk, hogy a tanulók erkölcsi nevelését ilyen hangsúlyosan előtérbe helyezték, továbbá, hogy milyen jelentős szerepet tulajdonítanak a korábban eléggé elhanyagolt, illetve helytelenül megvalósított érzelmi-esztétikai nevelésnek. E nevelési területek feladatainak megvalósítását elősegítő tantárgyak bevezetését szorgalmazták. Eléggé egyértelműen kifejezték véleményüket arról is, hogy az egyébként korszerűnek tartott integrált tantárgyak tartalmán a korszerűsítés során változtatni kellene, illetve az ilyen tantárgyak tanítását módszertanilag jobban meg kellene alapozni a pedagógusok felkészítése során. Kifejtett véleményüket figyelmeztetésképpen is fel lehet fogni, mely szerint az oktatás tartalmának korszerűsítése során különösen körültekintően kellene eljárni. Tanulásképpen leszűrhető, hogy önmagában a korszerű tartalom és az annak megvalósítását segítő eljárások nem biztos, hogy elnyerik a pedagógusok tetszését (pl. a honismeret, a polgári nevelés és a környezetismeret esetében). Szükségesnek mutatkozik a korszerű tartalommal való megismertetésen kívül az ugyancsak korszerű módszertani felkészítés rendszerének kellő igényességgel történő megvalósítása is.

KOCSIS TIBORNÉ gyakorlóiskolai szakvezető
Apáczai Csere János Tanárképző Főiskola
Gyakorló Általános Iskolája
Győr

Tanítójelöltek szakmai felkészülését támogató, a szövegfeldolgozás során alkalmazható eljárások

A tanítójelöltek szakmai képzésében 1985 óta veszek részt. Szakvezetői munkám során azt tapasztaltam, hogy a szövegfeldolgozások alkalmával a hallgatók óráin ugyanazon típusú feladatok ismétlődnek. Bár a tantárgy-pedagógiai tanulmányaik során megismerkedtek a különféle szövegfeldolgozási eljárásokkal, a bemutató órákon pedig többféle alkalmazási lehetőséget is láttak, a „kistanítók” ötletei tapasztalat és kezdeményező gondolatok híján a már egyszer vagy többször megvalósított, általuk jól ismert, mondhatnánk „bejártott” feladatok köré csoportosulnak. Ezáltal az órák egy idő után elveszthetik érdekességüket, a tanulók és a tanító hallgató motiváltsága sem kellő mértékű.

Szakvezetőként igyekeztem újabb és újabb példákkal segítségükre sietni. Ezeket szorgalmasan meg is valósították, ám úgy éreztem, többet segíthetek érdemi munkájukban, ha egy többféle feladatból álló ötlettárat adok a kezükbe.

A feldolgozásra kerülő szövegek igen sokféle lehetőséget rejtenek magukban. S tudjuk jól, hogy egy érdekes, a tanulók egyéni tanulási képességeihez igazított feladatsor már önmagában is motiváló lehet. S ha ehhez még hozzájárul az is, hogy a szövegfeldolgozó órákon változatos, az előzőekben nem alkalmazott feladatokat tervezünk, akkor biztosak lehetünk abban, hogy tanulóink örömmel és hatékonyan végzik el munkájukat.

Az említett segédanyag a szövegfeldolgozást, a szövegértés vizsgálatát szolgáló feladatokat tartalmazza a szövegfeldolgozás több szintjén. Olyan, a gyakorlatban már jól funkcionáló feladatok ezek, melyek az alsó tagozat 4 évfolyamán eredményesen alkalmazhatók.

A különböző típusú feladatok mellé egy-egy, olvasmányokból, tankönyvi szövegekből kiemelt példát is látnak a hallgatók annak szemléltetésére, hogyan valósítható meg mindez a gyakorlatban.

A hallgatók a tanításaik során folyamatosan válogathatnak e feladatsorból az óra témájának megfelelően, a szakvezető szakmai segítségével. A feladatsor rendszeres alkalmazása elősegítheti a hallgatók kritikai érzékének fejlődését: egymás között is megvitathatják egy-egy feladat módszertani indokoltságát, hatékonyságát, a tanulási-tanítási folyamatba illeszkedését, megtapasztalhatják értékeit.

Kreatív gondolkodásuk is fejlődhet azáltal, hogy a „készen kapott” feladatot továbbgondolják, saját ötleteikkel továbbfejlesztik.

A változatos feladatsorok kipróbálása lehetőséget ad arra, hogy tapasztalatot szerezzenek az egyes feladattípusok megtervezésében, a feladatvégzés irányításában, instruálásában.

Rálátásuk nyílik arra, hogy mely feladattal miféle képzési cél valósítható meg, mely rész-képességek fejleszthetők, illetve melyek mutatnak túl a tanítási-tanulási folyamaton, s válnak a személyiségfejlesztés eszközévé.

Empirikus úton ismerhetik fel, hogy a szövegfeldolgozó eljárások közül melyik fejleszti az önálló tanulási képességet, és a szövegértés mely szintjén alkalmazható eredményesen.

Képet kaphatnak arról, miként tudnak segítséget nyújtani a gyerekeknek a feladatmegoldásban, és hol lehet közbeavatkozni, ha a tanuló megakad.

Miután a képességfejlesztés célravezető módja a differenciált tanulásszervezés – s e feladatra a tanítójelölteknek is fel kell készülniük –, a feladattár az ilyen jellegű munkához is segítséget nyújthat.

A gyűjteményt kiegészíti egy olyan szerkesztett, *szövegértést felmérő feladatlap*, amelynek feladatsora az előzőekben bemutatott feladatokból áll, és ismerettartalmú szöveghez készült. Ennek segítségével arról is képet kaphatnak a hallgatók, hogy a számonkérés, a teljesítménymérés terén hogyan alkalmazhatók a gyakorlás során megismert feladattípusok. A felmérő laphoz javítókulcs is tartozik, amely a hallgatók mérésmetodikai ismereteit bővítheti.

Az ötlettár a teljesség legcsekélyebb igénye nélkül készült, s nem az a feladata, hogy a módszertani szakirodalomban tárgyalt eljárásokat, technikákat összefoglalja, ismételje. Határozott célja a gondolatébresztés, a meglévő ötletek továbbgondolása, alakítgatása, s némi fogódzó nyújtása az önálló munka megtervezéséhez.

Az alábbiakban az ismertetett segédanyag néhány feladata olvasható annak illusztrálására, hogy a tanítójelöltek milyen jellegű feladatok közül válogathatnak.

A szövegbefogadás előkészítéséhez

Szó-és kifejezés-értelmezés változatos módokon

Például: „csatangol” – Magyarázd meg saját szavaiddal!

„haszonleső” – Mít ír róla a Magyar értelmező kéziszótár?

„ragadozó” – Válaszd ki szóhalmazból a szinonimáját!

„elnyelte az erdő” – Helyezd mondatba a kifejezést!

„a hó magasra tornyozódik a ház körül” – Rajzold le!

Címértelmezés

Például: Azok a „félelmetes” indiánok (olvasmány címe)

Mit gondolsz, miről fogsz olvasni?

Fogalmazd meg néhány kérdést, amelyekre választ szeretnél kapni a szövegből!

(A szöveg elolvasása után visszatérünk ezekre.)

Miféle fontos információt közöl a cím?

Ráhangelés a témára

Például: Támaszpont az Antarktison (olv. címe)

Gyűjtsük össze, mit tudunk az Antarktiszról, a sarkkutatókról, az

örök jég birodalmáról!

Írjuk mellé azt is, mit szeretnénk megtudni még!

(A szöveg elemzése során újabb oszlopba kerülnek a frissen megszerzett információk.)

Válaszd ki a cím alapján azt a képet, amelyről azt gondoldod, a szöveghez illik!

Hol néznél utána, ha többet akarnál tudni a témáról?

Lényegkiemelés

Például: Azok a „félelmetes” indiánok

Lényeges információkra irányuló kérdésfeltevés:

1. Mit fogyasztottak?

2. Mi a permikán?

3. Hogyan jártak isteneik kedvében?

4. Milyen volt az indiánok és az európaiak kapcsolata?

Kulcsszavak kiemelése:

Az előbbi kérdésekre rövid, ill. egyszavas válaszok keresése, aláhúzása:

1. kukoricát, burgonyát, babot, tököt, halat, bálnahúst
2. szárított húsból készült étel
3. áldozatot mutattak be
4. harcban álltak egymással

Tételmondat kiemelése:

Az adott szövegrészre leginkább jellemző mondat aláhúzása

Például: „Az indiánok rémülten fogadták az Amerikát felfedező fehérbőrűeket.”

„Kegyetlenkedésekre persze mind a két részből sor került.”

Lényeges információk felfedezése a szövegben feleletválasztással.

Például: Miből készült a kenu?

- fűzfaágból
- nyírfakéregből
- nyírfafaágból

Információ képi megjelenítése:

Például: Rajzoljátok le, milyennek képzelitek a harci díszbe öltözött indiánt!

(adott szövegrész alapján)

Megkezdett mondatok befejezése a szövegtartalomnak megfelelően:

Például: Az indiánok megijedtek az európaiaktól, mert _____.

Életükben fejlődést hozott a _____.

A rézbőrűek megtanították az idegeneket arra, _____.

Egyéb változat:

eladta.

A szegény ember a malacokat az ördögnek adta.

megtartotta magának.

Események sorrendje kulcsszavak időrendbe állításával:

Például: kibújt, megtanulom, munkához láttak, ömlik róla a veríték, kifizette, visszaszaladt

Tematikus szógyűjtés:

Például: Keressétek ki a szövegből az ördög hangulatváltozását kifejező szavakat!

elégedett, sóvárgó, dühös, csalódott, mérges stb.

A szövegfeldolgozás szintéziséhez:

Két szöveg összekevert mondatainak rendezése a tartalmi kapcsolat alapján:

Például: A Szent László király utolsó győzelme és a Testhalom c. szövegekből:

„Kétszáz esztendővel a szent király halála után történt, hogy a székelyek hadba szállottak a tatárok ellen. Így fohászodtak: Szűz Máriám, segíts meg! Szent László király, harcolj velünk! Néhány vitéz azt javasolta, hogy meneküljenek Erdély felé, de már oda is betört a tatár. Mit volt mit tenni, nekivágtak a Bükknek. A Jézus hitéért küzdő székelyeket a boldogságos Szűz Mária is segítette, így győzték le a pogány sereget. A többi menekülőt a tatárok mind elfogták, aztán sorban lefejezték őket. A rengeteg holttestet egy gödörbe hajigálták, aztán sok-sok földet hordtak rájuk. A gödör

helyén hatalmas domb nőtt, ezt ma is úgy hívják, hogy Testhalom. A csata idején csoda történt: a nagyvárad templomból eltűnt a szent király koponyacsontja, s csak a csata után került vissza a helyére.”

Analógiák keresése:

Szövegtípustól függetlenül, feldolgozott szövegek esetén

Például: Móra Ferenc: Mindennapi kenyérünk és Áprily Lajos: Kalács,
keddi kalács c. művekben.

Brasnyó István: Szeretek szembemenni a borulással és Váci Mihály:

Meleg esőben! c. művekben.

Ágh István: A Balaton színei és Nagy László: Balatonparton c. művekben,
ill. a tankönyvi szövegek kínálta lehetőségek szerint, kiegészítve a tanító által
válogatott művekkel.

Szövegértést felmérő feladatlap

Sorold fel a macska családfájának ágait! _____

Húzd alá a szövegben a válaszokat!

Milyen alakú a feje?

Milyen az egészséges macska orra?

Hogyan hízeleg?

Egészítsd ki a mondatokat!

Hosszú bajuszszőrei _____ segítik.

Fülkagylóját a _____ neszek irányába fordítja.

_____ segítségével mászik fára.

Írd az állítások mellé melyik igaz, ill. hamis!

A macska őse Törökországból származik.

Farkát járás közben lefelé kunkorítja.

Kölykeit hússal táplálja.

Tagold a szöveget az alábbi vázlatpontok segítségével! A hiányzó részeknek adj címet!

A macska származása

A macska viselkedése

Szaporodása

Keresd meg a következő szólások magyarázatát! Írd a vonalakra a megfelelő betűjelet!

Talpára esik, mint a macska = _____

Kerülgeti, mint macska a forró kását = _____

Magyarázatok: A Bajba került.

B Minden helyzetben ügyesen feltalálja magát.

C Véleményét nem meri megmondani.

D Erőlködik, de nem megy semmire.

Jellem- és karakterábrázolás művészetórán

Egy – egy novella, regény szereplőjének jellemzésére a diákok gyakran használnak sablonos, semmitmondó jelzőket, (pl. jó, rossz, okos, buta) eltüntetve ezzel az egyéniséget, sőt elvesztik a mű jobb megértésének a lehetőségét is. Ugyanígy tesznek, ha önállóan vagy csoportosan kell egy-egy figurát megalkotni. Ugyanakkor szünetben, ha egymásról beszélnek, vagy élményeiket mondják el, sokkal árnyaltabban fogalmaznak.

Az ellentmondás okát maguk a gyerekek fogalmazták meg: „feladatként nehezebb, mert kötelező; mert értékelni fogják; mert az enyém biztosan nem lesz olyan jó; én ezt nem tudom megmondani” stb. Ezért olyan feladatokat adok, amelyek elvégzése kihívás a fantáziának. Mindenki szabadon alkothat, és rossz megoldás pedig nem létezik. Az alkotás öröme, az „én is létre tudok hozni valamit” bizonyossága, a „nem is vagyok olyan rossz” érzése növeli az önbecsülést. Így mindenkinek egyenlő esélye van, s nem biztos, hogy a legjobb tanuló fogja adni a legjobb megoldást. Az ilyen feladat sikeres teljesítése után megnő a tanulók kedve a tantárgyhoz, a tanuláshoz. Nem ritka, hogy ezek után a többi tantárgyhoz képest kiemelkedőbb eredményt is érnek el.

Fontos, hogy minden megoldást megnézzünk, megbeszéljünk! A feladatok alapja a természet legyen, mert ez az, amely körülvesz, amelyhez mindenki „hozzájut”, és mindenki másként láthat.

1. fázis:
- a) Válasszatok ki néhány zöldséget, gyümölcsöt!
Fogjátok meg, nézzétek meg a színét, a formáját, szagoljátok meg!
 - b) Képzeljétek el, hogy milyen ember lenne, ha most átválna!

Néhány válasz:

- torma:
- a) fehér, hosszú olyan mint az egér, az illata finom, de az íze csípős.
 - b) Ez egy olyan ember, akinek a haja ősz, a teste vékony, de van egy kis pocakja. Mogorva, mindenkibe beleköt, de azért tud kedves is lenni.
- eper:
- a) vörös, illatos, megbújik a levelek között, szív alakú, sok magja van, átlátszó, édes.
 - b) Egy olyan lányt képzelek el, aki nagyon szeplős, de a szeplők csak közelről látszanak. A haja vörös, egy kicsit duci, nagyon szégyellős, szereti a cukrot, jó szívé.

2. fázis: Különböző színű és formájú préselt levelek elemzése, majd arc festése temperával vagy filccel.

3. fázis: Csoportalakítás

A csoport tagjai (3-4 fő) válogatnak a két feladat „szereplői” közül, nevet adnak, helyezteket találnak ki, vázlatot írnak, megtervezik a játékformát.

Segítség a vázlat írásához: – Hol játszódik az esemény?

– Milyen kapcsolat van a szereplők között?

– Mi az alapvető konfliktus, hogyan oldható fel?

Fontos felhívni a figyelmet arra, hogy az esemény ne legyen túl bonyolult, és a gyerekek használják személyes élményeiket, tapasztalataikat. A megjelenítési formák pontos kidolgozása még egyértelműbbé teszi a karaktereket, és megkönnyíti az eljátszást.

Megoldás: Helyszín: egy keskeny utca

Szereplők: fiatalok, haverok – idősek, barátok – Kapor, Hagyma, Cékla –
Zeller – Árpád bácsi, Karalábé – János bácsi

Konfliktus: a csoportok nem férnek el egymás mellett, valakinek félre kell állni

Megoldás: megjelenik valaki, akit mind a két fél elfogad

Esemény

Megjelenítési formák

Az utca egyik végén közelednek a barátok.

Nyugodt, tiszta beszéd; lassú, megfontolt, ráérős járás; magyarázó kézmozdulatok; a másik figyelemesen néz, időként bólogat.

Az utca másik végén megjelennek a haverok.

Lökdösi egymást, felnevetnek, köveket rugdosnak, idétlen vigyor, egymás ugratása.

A találkozás.

Körbefogják a barátokat, öltözköztük kigúnyolása, laza beállítás, fenyegető tekintet.

A harmadik megjelenése.

Határozott, a végén egyik táborhoz sem csatlakozik. Szégyen, araszolva mennek el egymás mellett.

4. fázis: A „forgatókönyvek” eljátszása

A játék az alkotási folyamat csúcsa. Fel lehet állni, eszközöket lehet keresni, a teret be lehet rendezni, lehet próbálni az „előadás” előtt.

A cél: egymás segítségével a karakterek megfelelő viselkedésének kialakítása, hitelessé tétele.

5. fázis: Értékelés

– A csoport tagjai önmagukat értékelik: Sikert-e megvalósítani azt, amit szerettek volna?

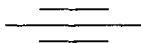
– A többi csoport értékelése: Mi sikerült jól, mit kellett volna másként csinálni?

– Tanári értékelés: Az egész folyamat összegzése.

A folyamat bármelyik fázisa önálló feladatként is megoldható, de tovább is fejleszthető. pl.:

– A jellemvonások megjelenítése gesztusokkal, mimikával és a csoport tagjai hangosan „olvasva” megfejtik.

– Irodalmi idézetek válogatása egy-egy jellegzetes embertípushoz.



Miért? Érdekes kérdések (és válaszok) a fizikából

A gondolkodási készség fejlesztése a tanár munkájának egyik legfontosabb, legérdekesebb része. Az oktatás azonban a gyermekben rejlő lehetőségek kibontakoztatása helyett bizonyos alapkészségek kialakítására koncentrál. Nagyon is elképzelhető, hogy a jelenlegi szellemi és intuitív képességeink csak árnyékai annak, amik lehetnének. Tanítással talán eredményesebben gondolkodóbbá, intelligensebbekké tehetnénk a gyermekeket, embereket. Fejleszteni kellene ezért a gyermek okoskodási készségét.

Az iskola azonban nem mindig támogatja a gondolkodást. A gyermek sokszor azért jár oda, hogy információkat és gondolatokat kapjon, nem pedig, hogy adjon. A tanár általában azt várja tőle, hogy tanulja meg és alkalmazza a „tanuld meg, mert azt mondtam” alapelveket.

Egy iskolában lezajlott párbeszéd: Tomi kezére támasztott fejfel ül a padjában, olyan mozdulatlanul, mint egy Rodin-szobor.

Tanár: Mit csinálsz Tomi?

Tomi: Gondolkodom.

Tanár: Hát, csak ne gondolkodj, hanem inkább figyelj!

Az az elv, hogy „ne gondolkodj, hanem inkább figyelj!”, eléggé jellemzi az oktatásunkat. Tegyük azért, hogy a diákok ne szokjanak le az önálló gondolkodásról, amely a kisgyermekeket még jellemzi, bátorítsuk őket, hogy ne hagyják abba a fontolgatást, a gondolatokkal való játékot!

A kisgyermek még érdeklődik a környező világ iránt, kérdéseket tesz föl, rácsodálkozik a körülötte levő jelenségekre. Ezt az érdeklődést, nyitottságot írják le a következő versek is.

A GYERMEKEK KÉRDÉSEI

John Kitching

Miért?

Miért zöldék a levelek, apu?

Miért van tövis a rózsán?

Miért kell nyakat mosnom, apu?

Miért nő szőr az orrodból?

Miért hallják a kutyák, amit mi nem, apu?

Miért állt le a motor?

Miért beszélsz csúnyán a nagynénimről, apu?

Miért kopaszodsz olyan nagyon?

Anyu miért magasabb nálad?

Miért utálja a kutya a macskát?

A nagyinak miért van bajusza, apu?

Miért vagy egyre hájasabb?

Miért nem felelsz a kérdéseimre?

Régebben mindig választál, de már nem.

Miért? Mondd meg, hogy miért, apu!

Vagy szerinted unalmas vagyok?

MIÉRTEK ÉS HOGYANOK

Hárs László

Hogyha nyár van, hol a tél?
Egész télen hol a nyár?
Mikor nem fúj, hol a szél?
És hogyha fúj, hova száll?

Fényes délből hol a Hold?
Sötét éjjel hol a Nap?
Ha kimosták, hol a folt?
Ha nem habzik, hol a hab?

Ha beszélnek, hol a csend?
Ha felszárad, hol a sár?
A mente, az hova ment?
A várkastély mire vár?

A félóra mitől fél?
Az aludttej hánykor kel?
Két adagot mért kér,
ki nyaklevest ebédel?

A golyóban mi a jó?
A kiabálóban mi a bál?
Miért folyik a folyó?
A tó vize miért áll?

Miért nem úszik a csibe?
A hal miért nem repül el?
Az eső mért esik le?
Mért nem esik soha fel?

Miért mindig ma van ma?
A holnap mért nem ma van?
Minden csupa hol meg há,
csupa miért és hogyan.

Mondják: néhány év alatt
nagyra nővök biztosan,
s mind az összes titkokat
megfejtetem egymagam.

De marad majd egy titok,
amit akkor se értek:
hogyan lesznek a hogyanok,
s miért vannak miértek?

A kisgyermekek kérdéseit nem lehet elkerülni. Ahogyan nagyobbak lesznek, lassan kinövik ezt a szokásukat. Ennek egyik oka a többiek viselkedése lehet, például a felnőttek kelletlensége vagy a társak elutasítása. A másik, hogy elapad a természetes kíváncsiságuk, amely a kisgyermekben mohó tanulásvágyat eredményez.

Bármi is az oka, harcolnunk kell az ellen a szemlélet ellen, amely az elfogadást előnyben részesíti a kérdezéssel szemben. Támogatnunk kell a gyermek kíváncsiságát, és bátorítanunk kell arra, hogy kérdezzen.

Mi a kreatív gondolkodás, és hogyan ösztönözhető?

A kreativitás alapvetően nem más, mint mindannak átrendezése, amit tudunk, annak érdekében, hogy megtudjuk, amit nem tudunk.

Ahhoz tehát, hogy kreatív legyen a gondolkodásunk, friss szemmel kell tekintenünk mindarra, amit máskor adótnak veszünk.

Egy apa sétálni ment 3 éves fiával. Egyszer csak a fiú megpillant egy lovat, életében az elsőt.

– Nézd apu! Milyen nagy kutya! – mondta.

Az apja nevetett, és így felelt: – Nem Tomi, ez ló!

Visszagondolva az esetre az apa úgy érezte, jobb lett volna, ha egészen máshogy reagál a fia észrevételére. Pl. ha azt mondja: Négy lába van, mint a kutyának. Miben hasonlít még? Vagy: Ez egy ló. Még nem láttál ilyet. Miben különbözik a kutyától?

Az apa elmulasztotta azt, hogy a gyermek töprengésre való képességét fejlessze. Ha mi magunk adjuk meg a választ a gyermeknek, akkor egyszerűen összekapcsoljuk a kérdésben és a válaszban szereplő két fogalmat. Ha arra biztatjuk a gyereket, hogy találgasson, sokkal több dolog összekapcsolódására nyílik lehetőség. Minden gyermekben megvan a késztetés az alkotásra, ami arra vár,

hogy felébredszék. Ez a kíváncsiságra, csodálkozásra és kérdezésre való hajlandóságából fakad. Ahogy *Rudyard Kipling* írta:

„Hat, hűséges barát kísér
Tanítva engemet
Nevük: Hogyan, mitől, miért,
Mikor, hol és minek.”

A kérdésben való jártasság segít felébreszteni és kiterjeszteni a gyermek gondolkodását. A kérdéses gondolkodásra, reagálásra serkent.

Az, ha az ember hallott vagy olvasott valamit, nem több, mint hogy tudomást szerzett ezekről a dolgokról. Megérteni viszont, azaz eltöprengeni azon, amit hallottunk vagy olvastunk, egészen más dolog.

Tegyük fel kérdéseket a gyerekeknek: Miért gondolsz így? Meg tudod mutatni, hogy mire gondolsz? Máshogy is meg lehet csinálni? Más szavakkal is meg tudod magyarázni? Hogyan magyaráznád el valaki másnak? Hol lehetne még használni az ötletet? Tudnál egy másik példát mondani?

A legjobb módszer annak eldöntésére, hogy a gyermek megértett-e egy módszert vagy anyagot, ha megnézzük, tudja-e használni a problémák megoldására. Egy tény vagy körülmény magyarázata önmagában végeláthatatlan láncolatot szül újabb magyarázatot igényel. Véget ér-e valahol a magyarázatok láncolata? Mondhatjuk-e valaha is, hogy „így van és kész”.

És ha megoldanánk az összes elképzelhető problémát? Mi történne akkor?

A végén több problémánk lenne, mint mielőtt belekezdünk volna.

A probléma ugyanis így szaporodik. Ha sorsára hagyjuk, elszárad vagy elrothad.

Ám ha megtermékenyítjük azzal, hogy megoldást találunk rá, kikel belőle még vagy egy tucat.

N. F. Simpson

A tudomány történetében fontos a miértek keresése. A matematika a görögöknél vált azzá, amit matematikának nevezünk. Az egyiptomiak, a babilóniak csak arra voltak kíváncsiak, *hogyan* kell kiszámolni egy földterület nagyságát, *hogyan* kell pl. egy piramis építését, megszervezni. A gyakorlati élethez szükséges számítások elvégzésének módja volt a fontos számukra. Ez mérnöki hozzáállás. A görögök kezében vált a matematika tudománnyá, ők a *miértekre* keresték a választ. Miért 180° a háromszög szögeinek összege; a háromszög, a kör területét miért úgy számoljuk, *ahogyan* számoljuk, ... Az okok keresésénél a végső indokokig eljutottak, az axiómáig. Így az axiómákra felépítették a matematikát. A természettudományok azóta is próbálják utolérni a matematika egzsátságát.

A tudományban fontos az okok, a miértek keresése, megválaszolása.

Ha kíváncsiak vagyunk a körülöttünk levő világra, akkor rengeteg érdekes dolgot látunk. A kisgyerekekben még megvan a kíváncsiság, de az iskolai oktatás sokat tesz azért, hogy leszokjanak erről. Jó volna ezen változtatni.

A világhírű matematikus, *Erdős Pál* úgy vélekedett, hogy az ember agya legyen nyitott, vegye észre a fontos kérdéseket. „*Röntgen* 1895-ben észrevette, hogy egy fotográfiai lemez megfeketedik a *Crookes-cső* – a *Crookes* által felfedezett katódcső – közelében. Nyitva volt az agya, hetekig csak ezzel foglalkozott, s ez a pár hét megváltoztatta a történelmet. Ebből lett a Röntgen-sugár, majd a radioaktivitás felfedezése, s ez egyenesen vezetett az atombombához. *Crookes*, aki ugyancsak kiváló fizikus volt, szintén észrevette, hogy a fotográfiai lemez megfeketedik a katódcső mellett – de ő elmulasztotta a nagy felfedezést: parancsot adott, hogy ne tartsanak a laboratóriumban lemezeket a cső közelében. Így értem, hogy legyen nyitott az ember agya, lehetőleg állandóan, mert a nagy felfedezés bármikor jöhet, és nem jön vissza.”

Röntgen kereste a választ arra, hogy *miért feketedik meg a fotográfiai lemez a katódcső közelében*. Így eljutottunk az atombombához (és az atomenergiához). *Newton* is a lezuhalló alma példáját vizsgálva – *Miért esik le az alma?* – jutott el a gravitációhoz, a mozgástörvényekhez, megalapozva ezzel az ipari forradalmat.

Ismert a példabeszéd, hogy a jogász, aki a Gellérthegyről lenéz, jogalanyokat és jogtárgyakat lát (míg a pénzügyminiszter adóalanyokat és adótárgyakat lát). Vajon hasonló helyzetben mit lát a fizikus? Pl. kimenve az utcára milyen kérdéseket (miérteket) tudnak feltenni a diákok.

Az ilyen kérdések megbeszélése érdekesebbé teszi az órákat. A fizikai jelenségek ilyen kérdésekkel történő megközelítése segíti a diákok kreativitásának fejlesztését, alkalmas az ismeretek elmélyítésére, a tankönyvekből megtanult fizikai törvények gyakorlati alkalmazásának elsajátítására.

A *miért*ek tanításakor ne oktassunk (hogy ez így és így van), ne a hogyan csináld, hogy jó legyen; hanem gondolkodni tanítsunk, a diákok tegyenek fel kérdéseket (miérteket), keressék azokra a választ.

Néha egy jó kérdés többet ér, mint tíz helyes válasz.

Néhány érdekes kérdés, amelyet tanulságos megvizsgálni órákon:

1. Miért kék az ég?
2. Miért villámlik?
3. Miért nem villámlik télen?
4. Miért cikcakkos a villám útja?
5. Miért fut ki a forrásban levő tej?
6. Miért forr fel a víz új lábasban gyorsabban?
7. Miért pattog a tűzön a kukorica?
8. Miért mozog járás közben nemcsak a lábunk, hanem a karunk is?
9. Miért időállóak a piramisok?
10. Miért ragaszt a ragasztó?
11. Miért ül a fizikus az autóbuszban a kocsii elejére?
12. Miért van forróság a havasok csúcán?
13. Miért köröznék a gólyák?
14. Miért világítanak a csillagok?
15. Miért nem lépnek a katonák egyszerre, ha hídon mennek át?
16. Miért nem fáznak az eszkimók a jégkunyhóban?
17. Miért porosodik be a heteken át zárva tartott szoba?
18. Miért bűg a tengeri kagyló?
19. Miért van az, hogy két azonos hőmérsékletű szoba egyikében melegünk van, míg a másikban fázunk?
20. Miért keményebb a szabadon álló autók első és hátsó szélvédőjén a télen képződő jég, mint az ajtók ablakain képződő jég?
21. Miért feszül behorpadva a befőttes üvegre a celofán?
22. Miért lesz krátterszerű megfagyás után a zsír felülete?
23. Miért siklik a síléc jól a havon, és rosszul a műanyagon?

További kérdéseket (és válaszokat) találunk az [1], [2], [3] könyvekben.

FELHASZNÁLT IRODALOM

- [1] Rókáné Kalydi Bea, *Miért? 500 kérdés és válasz a fizika köréből*, Tóth Könyvkereskedés Kft., Debrecen, 1997.
- [2] Rókáné Kalydi Bea, *Miért? 300 kérdés és válasz a fizika köréből*, Tóth Könyvkereskedés és Kiadó Kft., Debrecen, 1998.
- [3] Rókáné Kalydi Bea, *Miért? 150 kérdés és válasz a fizika köréből*, Tóth Könyvkereskedés és Kiadó Kft., Debrecen, 1999.
- [4] Rober Fisher, *Hogyan tanítsuk gyermekeinket gondolkodni?*, Műszaki Könyvkiadó, 1999.

Nevelési értekezlet a ma iskolájában

Ma az iskolák között verseny folyik. A versenyhelyzet az intézményben folyó oktató-nevelő munka átfarmálását igényeli. Minden iskola egyéni arculatának kialakítására törekszik, hogy minél több szülőt nyerjen meg, hiszen fennmaradása sokszor attól függ, hány gyereket íratnak be hozzájuk. A beíratott gyerekek heterogén tanulócsoportokat alkotnak (eltérő a társadalmi helyzet, kulturális környezet, egyéni képességek, szocializációs fok), ezért a munkavégzés velük sokszor igen nehéz. A felmerülő problémákat csak helyben lehet hatásos módon kezelni.

A problémák rendezéséhez alapos pedagógiai műveltségre és a pedagógiai eszköztár átalakítására van szükség. Naponta tapasztalhatja minden gyakorló pedagógus, hogy a régi módszerek a mai gyermekeknél hatástalanok, a szülők pedig idegenkednek tőlük. Az iskola sikeressége szempontjából fontos tehát, hogy a nevelőtestület pedagógiai törekvéseit célirányosan fejlesszük. Ennek egyik kiváló eszköze lehet a nevelési értekezlet. Ez a belső továbbképzés viszont csak akkor eredményes, ha a tantestület minden tagja aktívan részt vesz benne. Célszerű ezért tanítás nélküli munkanapot biztosítani rá.

Megszervezésének lépései a következők:

1. A tantestület meghatározza azt a témakört, amellyel foglalkozni szeretne.
2. A problémával kapcsolatos szakirodalom felkutatása, a megoldására javasolt modern eljárások megismerése.
3. A szakirodalom alapján az iskolai helyzetelemzés elkészítése.
4. A gyakorlati eljárások, módszerek kialakítása az iskolai problémák megoldására.

A fenti módszer illusztrálására egy, az iskolánkban szervezett, nevelési értekezletet szeretnék bemutatni. A pedagógiai probléma, amelyre a megoldást kerestük, a tanulók viselkedésének alakítása volt. Nevelési értekezletünk ezért a *Viselkedési problémák kezelése* címet kapta. Szakirodalmat is kerestünk a témához. Tájékozódás után Kopácsi Gelberger Judit nevelési elveit és módszereit választottuk. (Lásd Kopácsi Gelberger Judit: *Viselkedési problémák kezelése* című könyvét!). Azért döntöttünk mellette, mert a szerző megtanulható, elsajátítható technikákat, a demokratikus iskolai nevelést figyelembevevő eszköztárat ajánl a pedagógusoknak. Ezután következett az iskolai helyzet felmérése. Készítettünk egy felmérő lapot, amelyet minden kolléga kitöltött. Íme:

Viselkedési problémák az iskolában

1. Kedves Kolléga!

Szíveskedjék felírni azt a 15 viselkedési problémát, amellyel a leggyakrabban találkozók az iskolában! (Viselkedési probléma=helytelen viselkedés)

Mikor helytelen a viselkedés?

Ha – sérti mások jogait

– fenyegeti saját és mások testi épségét

– önkárosító

– nem egyeztethető össze a felállított iskolai szabályokkal.

2. Milyen módszereket használ a viselkedési problémák kezelésére? Soroljon fel ötöt!

A felmérés eredményét összegeztük: 36 viselkedési probléma és 14 alkalmazott módszer gyűlt össze. Ezt gyakorisági sorrendbe állítottuk, és főlírára dolgoztuk. A nevelőtestületi értekezlet Kopácsi Gelberger Judit módszerének a bemutatásával kezdődött. Az előadást főlírákkal illusztráltuk, a

legfontosabb tudnivalókat (pl. A hatékony fegyelmezés eljárásai) fénymásolt lapon minden résztvevő megkapta.

Az elméleti tudnivalók után következett az iskolai helyzetkép bemutatása: viselkedési problémák és alkalmazott módszerek. Különösen az utóbbiak keltettek érdeklődést, mert összevetettük a szakirodalom által ajánlottakkal. Mindenki végiggondolhatta a saját eljárásait, miben tér el a hallottaktól. Ezután 3 fős csoportok alakultak, hogy gyakorolják az új technikát. A felsorolt 36 viselkedési probléma közül olyant választottunk elsőnek, amely a könyvben is szerepelt. (Zavaró, rendbontó viselkedés órán)

A csoportok feladata az volt, hogy a tanult technika segítségével készítsenek megoldási tervet. A csoportok főliára dolgoztak. A kész terveket összevetettük a könyvben szereplő megoldással. Mindkettőt írásvetítővel kivetítettük. Az eredményt élénk vita kísérte. Majd olyan problémát kaptak a csoportok, amely nem szerepelt a könyvben (Nyegle beszéd). Ebben az esetben is minden elkészült megoldást megvitatott a tantestület. A fegyelmezés módjára így több lehetséges eljárást is kaptak a nevelők.

Végül minden csoportnak más-más viselkedési helyzetet kellett kezelnie. (Érdektelenség, verekedés, rongálás... stb) Ezeket az elképzeléseket is elemezte a nevelőtestület. Az összejövetelet a fennmaradó problémák megoldását szolgáló ötletbörze zárta.

A nevelési értekezlet sikeres volt, egy jó hangulatú délelőttöt töltöttek együtt az iskola pedagógusai. A továbbképzés gyakorlatorientált jellege fejlesztette a nevelők problémaelemző, problémamegoldó és együttműködési készségét.

TISZTELETTELJES KÉRÉS ELŐFIZETŐINKHEZ !

Bízunk abban, hogy továbbra is töretlen támogatói, előfizetői maradnak lapunknak. Ennek reményében kérünk minden kedves Előfizetőnket, régieket és újakat, hogy a 2000. évi előfizetési díjat, amely ettől az évtől 600 forint, az alábbi számlára befizetni szíveskedjenek: OTP Csongrád Megyei Igazgatóság, Szeged, Módszertani Közlemények, 11735005-20003933.

Köszönjük megértésüket és támogatásukat.

A MÓDSZERTANI KÖZLEMÉNYEK KIADÓHIVATALA

DR. DOMONKOS JÁNOS
Fővárosi Iskolaszanatórium
Budapest

Szily Jánosra emlékezünk halálának 200. évfordulóján (1735–1799)

A megyés főpásztor *Szily János* példamutató, kiváló alkotásai révén, korának egyik legkiválóbb magyar katolikus főpapja volt. Méltó arra, hogy halálának 200. évfordulóján felidézzük emléket, kifejezzük tiszteletünket és hálánkat.

Szombathely a Győri Püspökség egykori mezővárosa, bár 1407-től kiváltságos szabadságlevéllel rendelkezett, csak akkor indult el a fejlődés útján, amikor a Vasvári Káptalan áttelepült a város vártemplomába: 1578-tól Vasvár helyett Szombathely lett Vas vármegye közigazgatási központja. A török uralom után felmerült az igény új püspökségek létrehozására. Mária Terézia apostoli királynő szívügyének tekintette az új római katolikus Szombathelyi Püspökség felállítását. Az egyházmegye alapítására 1777. febr. 17-én került sor. A királynő főkegyúri rendelkezését VI. Pius pápa bullája erősítette meg, ami szerint területileg jelentette Vas vármegyét, Zala és a Muraköz egy részét, a zágrábi és a veszprémi püspökségekből 6 új főesperesi – a székesegyházi, németújvári, sárvári, őrsgyi, zalaegerszegi és alsólendvai – kerületekre osztódott. (Érdemes megemlíteni, hogy az egyházmegye a máig fájdalmas *trianoni békeszerződéssel* olyan veszteségeket szenvedett, hogy 1922-ben Ausztriához került 57 katolikus plébániát 100.349 hívővel és 1923-ban 19 plébániát csatoltak Jugoszláviához 67.281 hívővel.

Arra volt szükség, hogy az újonnan létesített római katolikus szombathelyi egyházmegyébe olyan püspök kerüljön, aki sokoldalú tehetséggel, erős katolikus hittel és akaraterevével valamint jó szervezőkészséggel bír. Így lehetett remény arra, hogy a három egyházmegyéből elvált területen egy új egységes anyagi, szellemi és lelki arculat alakuljon ki, ugyanakkor a két-három ezer lakost számláló kis Szombathely elindulhasson igazi várossá fejlődő településsé.

Szily János életútja születési helyétől Felsőcsoportól (ma Újkér) Rómába vezetett, ahol tanult. Előbb knini püspök, majd győri nagyprépost. (Knin – ma Horvátországhoz tartozik – akkor az ugyanolyan nevű dalmáciai kerületi kapitányság székhelye volt a Kerka felső völgyében, a Dinári-Alpok lábánál.) Tehát papi, főpapi munkássága Győrön át folytatódott Szombathelyen, ahol 22 esztendeig szolgálta Jézus Krisztus ügyét. Együtt élt benne az elméleti és gyakorlati zsenialitás. Elsőrangú teológus, de otthonos a művészetek, az irodalom terén és a diplomáciában is, és kiváló ügyintéző és gazdasági szakember is. Munkabírása, akaratereje bámulatra méltó. Jeles életműve az ő kiemelkedő, átlagon felüli képességein túl magával ragadó emberségének köszönhető.

A 18. század utolsó évtizedeiben három olyan iskola kezdte meg működését Szombathelyen, amelyek oktatóinak, hallgatóinak révén hamarosan komoly tekintélyre tettek szert: az 1772-ben alapított gimnázium, az 1790-ben megindított püspöki szeminárium és 1793-ban a királyi líceum is megnyitotta kapuit.

A Szily-évfordulóra konferenciát rendezett a szombathelyi egyházmegye püspöke és a Szombathelyi Tudományos Társaság. Az ott elhangzott előadások közt tallózva is megállapíthatjuk, hogy az első szombathelyi megyéspüspök 22 esztendő főpásztori munkássága alatt megteremtette a város

későbbi kulturális és tudományos életének alapjait. Szombathelyen az 1790-ben alapított papi szemináriumban – századunk közepéig – tanulhattak az egyházmegye kispapjai. Gondoskodott az iskola működésének hátteréről is. A Szombathelyi Királyi Líceum bölcseleti évfolyamán 1793-ban 73 tanulóval és 4 tanárral indult az oktatás. Széchenyi István is itt tanult!

Értékes könyvgyűjteményét az egyházmegyenek ajándékozva 1791-ben Szily János alapította meg a megye első közkönyvtárát. A mai múzeum ősenek tekinthető az a régészeti anyag, amelyet Szily püspök összegyűjtött, és a sala terrenában tett közszemlére. A püspöki palota építkezése nyomán talált római emlékek bemutatásával ő hozta létre az ország első régészeti múzeumát. A kor kulturális intézményei közt jelentős feladatokat végzett a város első nyomdaja, és ebben, a Siess Antal nyomdában nyomtatták ki először, 1794-ben Mikes Kelemen Törökországi leveleit, amely irodalomtörténeti nevezetessége Szombathelynek. Schoenwisner Istvánnal megíratta Szombathely első, tudományos alapossággal készült monográfiáját. A székesegyház zenei életét a külföldről meghívott öt zenész és a megszervezett énekkar szolgálta. A ferencesek és a domonkosok templomában fellendült a barokk egyházi, vokális és a hangszeres zenei élet.

Az egyházmegye szellemi és szervezeti kiépítését buzgó lelkipásztori tevékenység alapozta meg. Nehézséget jelentett részére híveinek nyelvi megosztottsága. A magyar hívek lelki igényeit a nagyszombati Egyetemi Nyomdában készült magyar nyelvű hitbuzgalmi könyvek elégítették ki. A német anyanyelvűek osztrák nyelvterületről szerezheték be a számukra szükséges műveket. Az egyházmegye délnyugati részén lakó szláv lakosság sem maradt saját nemzetiségi irodalom nélkül. Megbízta Küzmits Miklóst, hogy készítse el az „Ábécék, a Katekizmusok, a Vasárnapi és ünnepi szent evangéliumok, Az imádságos könyvek” vend-szlovén nyelvű fordítását, amelyeket az egyházmegye saját költségén kiadott, és ingyenesen osztott szét katolikus híveinek. A szlovén-vend nyelvű tehetséges gyerekek ingyenes oktatást kaptak a községi Kelcz-Adelffy Intézetben, hogy mint tanítók és lelkipásztorok nemzeti kultúrájuk és nyelvük művelői legyenek saját népük körében. Ez a tett máig szép példa!

Végül, de nem utolsósorban Szily János püspök atya tevékenysége nyomán ugrásszerűen fejlődésnek indult Szombathely város, és kialakult a barokk városmag. A mai Berzsényi Dániel tér, amelyet a szakirodalom ma is hazánk egyik leghangulatosabb barokk tereként tart számon. A barokk Megyeháza már készen állott a téren. Akkor vetette fel a gondolatot Szily János, az alig 2 évvel korábban kinevezett püspök, hogy a már meglévő világi központhoz kapcsolódva nagyszabású egyházi centrumot kell kialakítani. Elképzeléseinek megvalósításával Hefele Menyhért (1716–1794) osztrák építésszt bízta meg.

Elsőként a *szeminárium – papnevelő intézet* 1777–78-ban készült el. Dísz a kapu fölötti vörösmárvány emléktábla. A Szily-féle együttes időrendben következő épülete a *püspöki palota*. Kivitelezése 1778-ban kezdődött. Kétemeletes, középrizalitos, copf stílusú kiképzésével Magyarország egyik legszebb késő barokk épülete. Benne nevezetes képekkel, régiségekkel. Az épület északi szárnya kisebb, zárt körülpítésű terecskére nyílik, amelynek tengelyében, a püspöki palota és a szeminárium között emelkedik a *székesegyház*, Hefele főmúve. Az építés megkezdése idején a város mintegy két és félezer lakosú volt, a templom pedig 5000 fő befogadóképességre készült, bizonyítva, hogy Szily püspök számított Szombathely nagyarányú fejlődésére. A székesegyházzal szemben az Eölbei-ház (építtetője Eölbei János kanonok volt), egyemeletes épületét a legszebb későbarokk kispalotának tartják Szombathelyen. Építését 1796-ban kezdték el. Az épület előtt helyezték el Szily Jánosnak, a szombathelyi egyházmegye első püspökének ülő szobrát, Tóth István szobrászművész patinás alkotását.

Szily János az első szombathelyi püspök maradandó emléket állított magának, nemcsak az egyházmegye berendezésének megteremtésével, hanem a város barokk magja építésével s egyház-megyéjében sok templom építésével is.

KOLLÁR ANDREA
egyetemi adjunktus
Szegei Tudományegyetem
Szeged

Interkulturális nevelésről olaszországi tapasztalatok tükrében

1. Bevezető

Az utóbbi években Magyarországon egyre többször esik szó a menekültekről. Elsősorban a jugoszláviai háború, de a világ más részein végbemenő gazdasági és politikai események emberek tízezreit készítik arra, hogy hazájukat elhagyják, és más országokban keressenek boldogulást. Ebben a folyamatban Magyarország nem mindig célszágként van jelen, ugyanakkor a menekülők gyakran kényszerülnek arra, hogy hosszabb időt töltsenek országunkban. Habár Magyarországon még nem beszélhetünk tömeges bevándorlásról, mégis mielőbb fel kell készülnünk arra, hogy a hosszabb ideig itt tartózkodó menekülők és főként a gyermekek számára biztosítsuk az oktatáshoz való alapvető emberi jogokat. Természetesen összetett problémáról van szó, olyan speciális programokról, melyek tiszteletben tartják a bevándorlók kultúráját, anyanyelvét, de a végleg leteleplülőknek segítséget nyújtanak a beilleszkedésre is. A következőkben egy olyan ország, Olaszország tapasztalatait mutatom be, melyet az utóbbi évtizedekben ért el a bevándorlók áradata, és erre az új helyzetre az oktatáspolitikai csak jelentős késéssel reagált.

2. Az olaszországi bevándorlás néhány aspektusa

Olaszországban több mint 80 000 külföldi diák iratkozott be az 1999-2000. tanévre. Ez az adat kihívást jelent az egész oktatási rendszer számára, annál is inkább, mert 1990-ben még csak 18.474 külföldi diákkal kellett számolni.¹ A több mint négyszáz százalékos emelkedés mindössze tíz év alatt következett be, melynek következménye az, hogy az új helyzethez rendkívül gyorsan kell alkalmazkodnia az egész társadalomnak, de különösen az oktatási intézményeknek.²

A 80-as éveket megelőzően Itália a kivándorlók országa volt, sőt az adatok azt mutatják, hogy még ma is inkább ebbe a kategóriába sorolható.³ Jelentős volt például az olaszok Németországba áramlása, ahol „vendégmunkásként” dolgoztak. Ugyanakkor megindult az országon belüli mozgás is, a szegényebb déli megyékből sokan költöztek a fejlett északra. A 70-es évek elején a válság jelei mutatkoztak az észak-európai térségben, így ezekben az államokban igyekeztek fékezni a bevándorlás ütemét. Ekkor kerültek előtérbe az olyan országok, mint például Spanyolország vagy Olaszország.

A bevándorlók közül sokan rendelkeznek felsőfokú végzettséggel, ezért azt várnánk, hogy bizonyos idő elteltével visszatérnek hazájukba, vagy Itáliát csak ugródeszkának tekintik más államok felé. A valóságban azonban nem ez történik. Az előbbieken említett 80 000 iskoláskorúra vonatkozó adat azt mutatja, hogy sokan családjukkal jönnek, vagy miután Olaszországban házasodtak meg, az új „hazában” születnek gyermekeik, s így jelentős részük már nem kíván visszatérni szülőhelyére, még akkor sem, ha munkája nem felel meg iskolai végzettségének.

Itália tehát azon országok sorába lépett, melyeknek fel kell mérniük a külföldiek tartós jelenlé-

téből következő feladatokat. A bevándorlók integrálódása, integrálása elkerülhetetlen, de a befogadó országnak lehetőséget kell adnia arra, hogy az inmigránsok identitásukat megőrizhessék és átadhassák gyermekeiknek.

A 90-es évek elején publikált cikkek arról tanúskodnak, hogy Itáliában még semmilyen átfogó terv nem készült arra, hogy a bevándorlók gyermekeit hogyan kell és lehet beilleszteni az iskolarendszerbe.⁴ A kutatók megjegyzik, hogy külföldi diákok elenyésző számban iratkoznak be egy-egy iskolába, tehát intézményenként csak néhány tanulóval kell foglalkozni.⁵ Ugyanakkor a bevándorlók számának növekedését nem kíséri az oktatásra vonatkozó tervek kidolgozása, s végül a pedagógusokra hárul a feladat, hogy az olasz gyerekek mellett a külföldieket is megtanítsák írni, olvasni azontúl, hogy a második nyelvet is elsajátíttatják.⁶ A tanítók és tanárok még azzal a problémával is szembesülnek, hogy a befogadó ország gyermekeinek valamilyen módon el kell fogadniuk a bevándorlót. Mindezt szakképesítés, továbbképzés és törvények hiányában a pedagógusnak gyakorlatilag egyedül kell megoldania.

A nyelvi nehézségek miatt a bevándorló diákot nagyon gyakran nem életkorának megfelelő osztályokban helyezik el, habár az eljárás helytelenségére már az 1990. évi 205. számú miniszteri rendelet is felhívja a figyelmet. Ugyanez a körlevél hangsúlyozza, hogy a bevándorló gyerekeket nem szabad elválasztani a többiekől. Az olasz Köznevelési Minisztérium továbbá 1990/301. számú körlevelében intézkedik arról, hogy a beiratkozás hivatalos útját a bevándorlók számára meg kell könnyíteni, ugyanakkor biztosítani kell a lehetőséget anyanyelvük és szülőhazájuk kultúrájának tanulmányozására. Ezekhez a határozatokhoz azonban ekkor még nem kapcsolódnak konkrét tantervek, programok.

Nemcsak az oktatásért felelős minisztérium teszi meg az első lépéseket ebben az időben, megszületnek a bevándorlási törvények is (1986/943, 1990/39), melyek egyrészt „láthatóvá teszik” a külföldieket, másrészt kimondják, hogy a bevándorló – amennyiben megfelel bizonyos követelményeknek – különböző jogosítványokat kap; többek között joga van a családtagjaitához, a szakképzéshez, gyermekei tanításához stb. Úgy tűnik azonban, hogy ennek ellenére a helyzet nem változott meg jelentősen az utóbbi években sem, hiszen Desinan egy 1997-ben publikált művében még mindig a bevándorló gyerekek beiskolázásának jogi nehézségeire hívja fel a tudományos közvélemény figyelmét.⁷

3. A bevándorló és az iskola

A külföldi kisdíáknak nemcsak jogi akadályokkal kell küszködni, sokféle belső félelem lassítja beilleszkedését.⁸ Mindenekelőtt szembekerül azzal, hogy különbségeket fedez fel környezetében. Megváltoznak életkörülményei, mások az őt körülvevő tárgyak, személyek. A veszteség érzését gyakran a szülők is táplálják, és a családfő esetleges sikertelensége, keserősége kihat a gyermek érzésvilágára. A kivándorlás első fázisában az új ország jelenik meg a gazdagság szimbólumaként, a megérkezést követően azonban gyakran az óhaza tölti be az elveszett boldogság idealizált képének helyét. Bizonyos családok – a beilleszkedést meggyorsítandó igyekeznek elnyomni az emlékeket, ami úgyszintén megzavarhatja a gyereket, szegényérzetet kelthet benne.

A család gazdasági-szociális helyzetét a kisgyermek is képes felmérni, és különösen az iskolai beilleszkedését követően észreveszi, hogy az otthoni világ messze esik az iskolai környezettől. Rájön, hogy szülei nem sajátították el olyan jól a második nyelvet, az édesapa nem tudja megállni a helyét akkor, amikor nem anyanyelvén kell megnyilatkoznia. A kamaszkorba lépő gyerek akár el is utasíthatja szüleit, s gyakran agresszívan viselkedik családjával szemben.⁹

Habár a kisgyermek nyelvszajátítása meglepő gyorsasággal történik, iskolai előmenetelben mégsem tudja követni társait, főleg, ha hat-hét éves korában kerül csak be a fogadó ország intézményrendszerébe. Egy 1990. évi adat szerint az olasz állami általános iskoláknak 6 811 beiratkozott külföldi diákja volt, míg ugyanebben az évben mindössze 2 952 bevándorló gyermek járt óvodába.¹⁰ Az általános iskolai tanulmányok megkezdése előtt a kisgyermeknek nagyon kevés kapcsolata van a

külvilággal, az olasz nyelvvel való érintkezése passzív, a televíziós műsorok nézésére korlátozódik. Ugyanakkor a szülőkkel használt nyelvbe egyre több második nyelvi szó szivárog be, az őket körülvevő világ elemeinek megnevezése gyakran olaszul történik, és ezeket a szavakat a gyermek anyanyelve természetes részeként kezeli. Az iskolai környezet hatására ez a tendencia megfordul, most már a gyerek lesz az, aki egyre több második nyelvi elemet von be az anyanyelvhasználatba. A gyerek olaszul kezd el beszélni testvéreivel, s lassan szüleivel is. Szeretne hasonlónak válni társaihoz, ezért nemcsak nevét „olaszosítja”, de egyre kevesebbet használja anyanyelvét is. Ugyanakkor - a kutatók szerint ezeket a gyerekeket sokszor lelkiismeret-furdalás gyöttri, úgy érzik, hogy elárulták szüleiket, megtagadták gyökereiket.¹¹

Figyelembe véve az előbb felsorolt problémákat, még fontosabbnak tűnhet a bevándorlók speciális igényeihez igazított programok kidolgozása, melyek egyúttal a befogadó ország gyermekeinek interkulturális nevelését is tartalmazzák.

4. Az interkulturális nevelés vázlata

Elsősorban külföldi tapasztalatokra támaszkodva (Banks, Lynch, Cohen) a 90-es években egyre több terv születik az interkulturális neveléshez kapcsolódóan Olaszországban. Az ezekben a publikációkban megfogalmazott alapelvek azonban csupán javaslatokat tartalmaznak, melyeket az egyes oktatási intézmények figyelembe vehetnek, ugyanakkor nem rendelkeznek kötelező érvénnyel.

A programokat kísérő szakmai viták egyik legfontosabb kérdése a multikulturális és az interkulturális terminusok szétválasztása.¹² A *multikulturális* szó az egy társadalmon belüli több kultúra együttélését jelenti, azaz a *multikulturális nevelés* fogalom az etnikai kisebbségek azonoságtudatának, nyelvének, kultúrájának megőrzésére utal. Ezzel szemben az *interkulturális nevelés* a társadalmon belüli összes közösséghez, tehát a kisebbségekhez és a többséghez egyaránt fordul; célja az egyes csoportok közötti interakció kialakítása.¹³ Ebből következően a kutatók a multikulturális neveléssel szemben az interkulturális nevelés mellett foglalnak állást.¹⁴

Érdekes megvizsgálni a *nevelés* fogalmát is. Tassinari megjegyzi, hogy az utóbbi évtizedek gyakorlata mereven elkülönítette a nevelési és az oktatási tevékenységet, természetesen az utóbbira helyezve a hangsúlyt. Újra kell tehát értékelni az iskola szerepét, és az iskolára a továbbiakban nem mint ismeretközvetítő közegre kell tekinteni elsősorban.¹⁵

Desinan konkrét javaslatokat fogalmaz meg az óvodákban és az iskolákban dolgozó pedagógusok számára.¹⁶ A kutató kiindulópontja az, hogy a bevándorló gyermekek nevelését már az óvodában meg kell kezdeni. Ezzel kapcsolatban a következő alapelveket sorolja fel:

- lehetőleg olyan pedagógusokat kell foglalkoztatni az óvodákban, akik ismerik mindkét nyelvet;
- olyan foglalkozásokat kell vezetni, melyek során a gyerekek megismerkednek a segítségnyújtás és a kölcsönösség legkülönbözőbb formáival;
- a szülőket be kell vonni az óvodai tevékenységekbe, így megismerik egymást, és akár közösen dolgozhatnak;
- az interkulturális nevelést a többséghez tartozó gyermekekre is ki kell terjeszteni, s az ehhez kapcsolódó tevékenységet az óvodai program integráns részévé, azaz rendszeressé kell tenni, elkerülendő az esetlegességet;
- a legfőbb cél a derűs, nyugodt légkör kialakítása, kizárólag így lehet kölcsönös tiszteletet és együttműködést kialakítani;
- a bevándorló gyerekek kulturális identitásának kialakításához szükséges mindegyiküknek egy olyan szekrényt biztosítani, ahol családi fotókat, illetve a szülőhazát ábrázoló rajzokat, fényképeket lehet elhelyezni;
- a foglalkozások során rendszeresen kell beszélgetni a bevándorló gyermekekkel hazájuk szokásairól, ünnepeiről, kultúrájáról stb.;

- ennél a korosztálynál a játékos forma javasolt;
- az otthonról hozott tárgyak használatát nem szabad tiltani;
- s végül: minél több mozgásos, ritmikus tevékenységet kell folytatni.

Az általános iskolai nevelésre áttérve Desinan néhány csapdára hívja fel a figyelmet. Talán a legveszélyesebb az, amikor a tanár a két kultúra közötti eltéréseket hangsúlyozza, hiszen ennek az lehet a következménye, hogy a gyerekek között a szakadék csak tovább nő. Ezzel szemben a kutató azt javasolja, hogy a tanár a különböző kultúrák egymásmellettiiségének természetes mivoltát emelje ki. Desinan szerint az osztályteremben érdemes kis sarkokat kialakítani, ahol a gyerekek a különböző népek hagyományaival, szokásaival, ételleivel, játékaival stb. ismerkedhetnek.

További tanácsai a következők:

- az iskolai könyvtárnak rendelkeznie kell az egyes népcsoportok anyanyelvén a kultúrájukat reprezentáló multimediális anyagokkal;
- az egyes kultúrák jellemzésekor a pozitív vonásokat kell kiemelni, utalva arra, hogy gazdag és ősi civilizációkról van szó, és az értékek, az alapelvek elemzésekor a különböző megjelenési formák mögötti azonosságot célszerű keresni;
- kerülendő az olyan címkék használata, mint a „misztikus kelet” és a „civilizált nyugat”;
- gyakoroltatni kell a problémamegoldást és a konfliktuskezelést, például a személyes problémákat távolról és kívülről megközelítve általános kérdésekkel javasolt feloldani;
- az azonosságtudattal kapcsolatosan a figyelmet afelé kell fordítani, hogy az egyes népcsoportok milyen értékeket közvetítettek a nyugati civilizációnak, ezzel a bevándorlók pozitívan fognak viszonyulni saját csoportjukhoz, hasonlóképpen a befogadó ország gyermekei is tisztelettel fognak tekinteni a többi népre;
- az előítéletek érzelmi és nem racionális eredetűek, ezért legyőzésük kitartó munkát igényel;
- a bevándorló gyerekek pozitív megerősítése szintén folyamatos odafigyelést követel;
- a sajtóban megjelenő, erőszakos cselekményeket ismertető cikkek ellenhatásaként nyomatékosítani kell, hogy a bűncselekmény elkövetőjét nem szabad azonosítani az egész csoporttal, továbbá azt is, hogy minden népet alapvetően a megértés, a tolerancia és az erőszakmentesség jellemez;
- el kell érni, hogy az interkulturális tevékenységek nyitott feladatokká váljanak, így lehet ezeket az értékeket belső meggyőződéssé formálni;
- a felsőbb osztályokban érinteni kell a gyermekek jogainak témáját;
- meg kell ismertetni az osztály tagjainak különböző vallását, itt is megemlítve a közös vonásokat, azaz a szentség, az ember, a testvériség és a béke tiszteletét;
- a tanítási órán a frontális osztálymunka és a tanári magyarázat helyett több teret kell adni a kutatásnak, hogy ezáltal a gyerekek önálló felfedezéseket tehessenek;
- az interkulturális témákat be kell illeszteni a lehető legtöbb tantárgy tanmenetébe;
- a pármunka és a csoportmunka során lehetőleg „vegyes” párokat és csoportokat kell létrehozni;
- a csoportok létszámát célszerű három-négy tagban meghatározni, és törekedni kell arra, hogy a munkát együttműködés és ne az egymástól való függés, alávetettség jellemezze;
- javasolt a szerepjátékok használata, mert segítségével a gyerekek jobban megértik a többiek problémáit.

A tanár további feladatai közé tartozik a szülőkkel való kapcsolattartás, melyben mindig az iskolának kell megtennie az első lépéseket. Angliában ezt a közvetítő szerepet az úgynevezett *Home-School liaison-pedagógus* tölti be, aki heti rendszerességgel informálja a szülőket az iskolai programokról. A legfontosabb feladat az, hogy a bevándorlóknak érezniük kell; az iskola és elsősor-

ban gyermekük tanítója ismeri problémáikat, őszintén és szeretettel közelít az egész családhoz. Ezzel egyidejűleg a befogadó ország ellenállásával is fel kell venni a harcot, egyébként a bevándorlók nem tudnak integrálódni. Az iskolai munkába való bekapcsolódást elősegítendő a szülőket meg kell hívni a különböző rendezvényekre, tanévnyitókra, évzárókra stb., s az interkulturális témák feldolgozásához kérni kell segítségüket (népmesék, népdalok, hiedelmek stb.), kerülni kell azonban a kérdőíves dokumentumok használatát, ehelyett a dialógus javasolt, ha mégis elkerülhetetlen az írásos üzenetek küldése, a hivatalos stílust messzemenően kerülni kell.

5. Olaszországi tapasztalatok

A következőkben néhány olyan olasz iskolát mutatok be röviden, melyek igyekeznek az interkulturális nevelést oktatási programjuk integráns részévé tenni.

Elsőként egy olyan területet említek, ahol cigány, illetve kínai gyerekek teszik ki a külföldiek többségét.¹⁷ Firenzéről és környékéről van szó, ahol az 1991/92. tanév 83 000 beiratkozott óvodás és általános iskolás tanulója közül 1 205 volt külföldi.¹⁸ A bevándorló kisdíákok Firenze néhány kerületében koncentrálódnak, ezért jelenlétük semmiképpen sem elhanyagolható.

A város oktatási osztályának vezetői a 90-es évek elején egy a külföldiekkel foglalkozó munkacsoportot hoztak létre. A bizottság tagjai szakfelügyelők, iskolaigazgatók és a bevándorlók képviselői voltak. Intézkedéseik között az egyik legfontosabb az volt, hogy a külföldi gyerekeket igyekeztek a körzet több iskolájába „szétszórni”, még olyan áron is, hogy számukra menzát és tömegközlekedési eszközöket biztosítottak, s e döntést azzal indokolták, hogy az érintett kerületekben élő olasz szülők tiltakoztak a bevándorló diákok tömeges jelenléte ellen.¹⁹

Az alapelvek közé tartozott a bevándorlók iskolai elhelyezésében az, hogy az egyes évfolyamokba való bekerülést ne a nyelvismeret foka, hanem az életkor határozza meg, valamint a firenzei program a kínaiak esetében egy kínai nemzetiségű tanár bekapcsolását is magában foglalta.

A tapasztalatok azt mutatják, hogy ez utóbbi lépés mindenképpen sikeresnek mondható, és azóta sok iskola programjában szerepel. Az oktatók azonban nehézségeikről is beszélnek, s elsősorban azt említik meg, hogy a bevándorló családok jogi státusának rendezetlensége miatt gyakran a gyerekeket nem is lehet legálisan beírni. Még súlyosabb probléma a kamaszkorú gyerekek beiskolázása, akiket természetesen nem lehet az első osztályban elhelyezni, azonban az olasz nyelvtudás hiánya miatt a felsőbb évfolyamokon a tanárok megoldhatatlan feladat előtt állnak. Az oktatók általában nem ismerik a bevándorlók nyelvét, és hivatalos tolmács az esetek többségében nem áll rendelkezésre. További nehézség a tanulók munkájának érdemjegyekkel való értékelése. A pedagógusok felhívják a figyelmet arra, hogy ezzel kapcsolatban semmilyen elvi útmutatás nem áll rendelkezésre. Végül, de nem utolsósorban meg kell említeni azt is, hogy a tanárok számára országos szinten nincs egy olyan továbbképző program, amely támpontul szolgálhatna a bevándorló gyerekek oktatásához, neveléséhez.

Merőben más alapelveken nyugszik a milánói Alfredo Panzini Általános Iskola kísérleti programja, mely elsősorban a *masság* kategóriájának megértésére és hangsúlyozására épül.²⁰ Ez a program a kultúrák közötti különbségek minden tudományban és tantárgyban való jelenlétét keresi, és a különbözőséget a gazdagság szinonimájaként értelmezi. A különbségeket komplementer elemekként és pozitív értékeként határozza meg.²¹ A tanárok etnológusokként dolgoznak, és nem az egyöntetűséget, sokkal inkább a különbségek nyilvánvalóságát igyekeznek felismertetni a tanulókkal.

A tanórán két tanár van jelen egyidejűleg; a szaktanár vezetése mellett egy úgynevezett nyelvi segítő dolgozik, aki egyénenként is foglalkozik a gyerekekkel. Mivel a spontán nyelvi környezet nem elégséges a második nyelv elsajátításához, a bevándorló diákok heti kilenc órában tanulnak olaszul, de lehetőségük van külön foglalkozás keretében anyanyelvük és kultúrájuk tanulmányozására is. Természetesen ennek feltétele az egy nemzetiséghez tartozó diákok viszonylagosan nagy száma.

A program érdekessége a testnevelési órák meghatározó jellege. Heti öt órát szentelnek a sportnak, melyből kettőt kizárólag a játékok tesznek ki, közülük is a csapatjátékok. Ezen a tevékenységen keresztül lehetőség nyílik a csoport fogalmának kialakítására, a közös munka és az együttműködés beindítására. A program kidolgozói azt hangsúlyozzák, hogy játék közben lehetőség van a vezető szerepkörének folyamatos változtatására.

Szintén Firenze egyik peremkerületében található a Paolo Uccello Általános Iskola, ahol a diákok több mint tíz százaléka kínai. Az itt dolgozó pedagógusok arra hívják fel a figyelmet, hogy nemcsak a külföldi gyerekek beilleszkedése vet fel problémákat – hiszen őket legalább védi a csoport szolidaritása, és erősek a családi kötelékek – az olasz gyerekek is szenvednek a fogyasztói társadalom diktálta követelményektől, s küzdenek a családon belüli elmagányosodás ellen.²² Az iskola körzetében nincs zöld terület, a buszközlekedés nem teszi lehetővé, hogy az itt lakók eljuthassanak a városközpontba, az utak forgalmasak és veszélyesek, a bűnözés és a prostitúció olyan méreteket ölt, hogy a szülők inkább a televízióra bízzák a gyerekeket. A legtöbb család számára a drága fogyasztási cikkek megszerzése jelenti a sikerességet, ugyanakkor a fiatalok életét a tisztesség és az erkölcsi értékek hiánya jellemzi, melynek az a következménye, hogy a tizenévesek bandákba szerveződnek, és lassacskán bűnözőkké válnak. Ilyen körülmények között érthető, hogy a pedagógusoknak elsősorban a külföldi gyerekek elleni agresszív vagy jobb esetben közönyös viselkedés ellen kell küzdeniük. Az iskola programjában éppen ezért a nevelési célok legalább olyan fontosak, mint az oktatási feladatok. Az értékközvetítés középpontjában a felelősség, a vélemény szabadsága, a tisztesség, a megbízhatóság, a szolidaritás, a jogok és köteleességek ismerete valamint a munka tisztelete áll. A következő lépcsőfok a társak véleményének meghallgatása, az egyéni és a csoportmunkában való részvétel, az új helyzetekhez való alkalmazkodás, a média kritikus megközelítése és a helyes tanulási folyamat elsajátítása.

A nyelvi kifejezés fejlesztése természetesen itt is külön hangsúlyt kap. Az iskolában színház működik, ahol a gyerekek elsajátíthatják a szöveggönyv-készítést, a rendezést és a színjátszás alapismereteit. A kínai gyerekek számára külön nyelvórák és nyelvtanórok állnak rendelkezésre egy úgynevezett nulladik évfolyam keretében, ugyanakkor az első órát a bevándorló diákok az életkoruknak megfelelő osztállyal együtt töltik, s a pedagógusok azt próbálják elérni, hogy a kibővített osztály együtt dolgozzon, és lehetőleg közösséggé váljon.

A bevándorló gyerekek az első években a természettudományokban és leginkább a matematikában érnek el jó eredményeket, ezért a későbbiekben a nyelvórák számát emelik. Az irodalomtanítás a különböző népek meséit dolgozza fel elsőként, ezt követi a kultúrák találkozásáról szóló művek elemzése, itt külön is kitérnek Kolumbusz utazásaira és a gyarmatosítás tragikus következményeire, majd a kínai irodalom műalkotásainak olvasása zárja az évet. Az európaiakkal kapcsolatban más kultúrák szülötteinek vallomásai is a tananyag részét képezik. A nyelvi nehézségekkel leginkább küszködő diákok számára pedig nemcsak nyelvi felzárkóztatást tartalmaz a program, hanem rajz-szakkört is, ahol a gyerekek a legkülönbözőbb manuális tevékenységeket gyakorolhatják.

Végül a római Horatius Gimnázium irodalom-tanmenetét foglalom össze röviden.²³ A nevelési és oktatási célok itt is hasonlóak az előbbiekhöz, ezért talán a program tartalmi részére érdemes összpontosítani. A feldolgozandó művek kiválasztása mindig egy témára: a külföldi figurájának az irodalomban való megjelenésére épül. A következő feladat a kultúrák közötti találkozás, valamint a békés vagy erőszakos magatartásformák irodalmi műveken keresztül történő elemzése. A tanterv Marco Polo, Shakespeare, Defoe, Amado, Arguedas, Emecheta és Rive műveit veszi alapul. Ezek a remekművek segítenek a gyerekek közötti feszültségek és előítéletek leküzdésében, és alkalmat adnak arra, hogy a pedagógusok indirekt módon szembesítsék diákjaikat a pozitív és a negatív értékekkel.

Az itt ismertetett programok bizonyos iskolák emberfeletti erőfeszítéseiről tanúskodnak. Sajnos azonban sok szomorú példát is sorolhatnánk. A külföldi egyetemisták részére például még ma sem áll rendelkezésre olasz nyelvtanfolyam, ezért többségük az első években nem képes sikeres

vizsgát tenni, vagy hasonlóan a kisdíákokhoz, először a matematika kollokviumokkal próbálkozik. Még tragikusabb azoknak a háborús menekülteknek a helyzete, akikről az adminisztráció tudomást sem vesz. A római önkormányzat döntött 1998 nyarán úgy, hogy egy cigány közösséget a város közigazgatási határain kívülre telepít, táborukat szögesdróttal és árokkal vették körül, s csak egy egyházi csoport karitatív tevékenységének köszönhetően tartanak hivatalos kapcsolatot a külvilággal, és járnak gyerekeik vasárnapi iskolába. Ez az ellentmondásos helyzet tehát megkérdőjelezi a kormányintézkedések komolyságát, és csak remélhetjük, hogy a 80 000 iskolás szeptembertől mindehol az esélyegyenlőség jegyében kezdhetne meg tanulmányait.

JEGYZÉTEK

- ¹ Demetrio, D., Favaro, G., *Immigrazione e pedagogia interculturale. Bambini, adulti, comunità nel percorso di integrazione*, La Nuova Italia, Scandicci, 1992. 56-57. o. Az ISTAT által rendelkezésre bocsátott adatok szerint 1983-84-ben 8 400, 1985-86-ban 9134, 1987-88-ban 12 947, 1988-89-ben 16 068 az olasz állami iskolákba beiratkozott külföldi tanulók száma.
- ² Áttekintve a kérdés olasz szakirodalmát, a 80-as éveket megelőző publikációkra alig-alig bukkanunk. A 90-es évek elejétől ellenben a pedagógiai tárgyú írások jelentős hányadát már a multikulturális társadalom problémáinak elemzése teszi ki.
- ³ Több mint ötmillió olasz emigráns él külföldön, míg egymillió bevándorló él Itáliában.
Melotti, U., *Le nuove migrazioni internazionali, aspetti generali e problemi specifici del caso italiano*. 28-29. In *Scuola e società multiculturale. Elementi di analisi multidisciplinare*. Szerk.: Tassinari, G., Ceccatelli Guerrieri, G., Giusti, M., La Nuova Italia, Scandicci, 1992.
- ⁴ Demetrio, D., Favaro, G., i. m. XV-XVI.
- ⁵ Ceccatelli Guerrieri, G., *La situazione italiana: utenze ed eventi*. In Tassinari, G., i. m. 87.
- ⁶ Itt most nem térünk ki a felnőttoktatás kérdésére, mely még nagyobb zavart okozott az olasz intézményrendszerben.
- ⁷ Desinan, C., *Orientamenti di educazione interculturale*, FrancoAngeli, Milano, 1997.69. Desinan szerint sok külföldi gyerek azért nem járhat iskolába, mert nincs tartózkodási engedélye, mások a szükséges dokumentumok hiányában nem kapnak bizonyítványt, vagy látogathatják ugyan az órákat, de a nyilvántartásban nem szerepelnek.
- ⁸ Favaro, G., i. m. 58-69.
- ⁹ Lo Cascio, V., *L'emigrazione italiana: aspetti sociali e linguistici*. 91. In *L'italiano fuori d'Italia* Szerk. Lo Cascio, V., Le Monnier, Firenze, 1987.
- ¹⁰ Forrás: ISTAT
- ¹¹ Favaro, G., i. m. 65.
- ¹² Tassinari, G., *Introduzione*. In Tassinari i. m. 175.
- ¹³ Nagyon fontos megjegyezni azt is, hogy ezeket a programokat olyan iskolák számára is ajánlják, ahol nem tanulnak külföldi diákok.
- ¹⁴ Portera, A., *Dalla pedagogia speciale per stranieri all'educazione interculturale per tutti*, Multi Media Lecce, 1998. 515.
- ¹⁵ Tassinari, G., i. m. 173.
- ¹⁶ Desinan, C., i. m. 88-92.
- ¹⁷ A jugoszláviai háború kitörése után sok cigány család menekült Olaszországba, s ez a folyamat a sajnálatos koszovói események miatt még ma is tart.
- ¹⁸ Cerená, V., *Problemi aperti e proposte operative elaborate presso il Provveditorato agli Studi di Firenze*. In Tassinari i. m. 408.
- ¹⁹ Természetesen ez a lépés erősen megkérdőjelezhető, hiszen a gyerekeknek így messzire kellett utazniuk, az iskola és a szülők személyes kapcsolattartása is nehézkessé vált, nem beszélve a befogadó intézmények tiltakozásáról.
- ²⁰ Guffanti, L., *Il progetto sperimentale della Scuola Media „Alfredo Parzini” di Milano*. In Tassinari i. m. 415-420.
- ²¹ Desinan éppen ezt a megközelítést veti el.
- ²² Bartolini, M. T., *Educazione interculturale e linguistica nella scuola media „Paolo Uccello” di Firenze*, In Tassinari i. m. 421-427.
- ²³ Grossi, L., Rossi, R., *Educazione linguistico-letteraria e multiculturalità presso il Liceo Classico „Orazio” di Roma*, in Tassinari i. m. 463-474. o.

BIBLIOGRÁFIA

- Bartolini, M. T., *Educazione interculturale e linguistica nella Scuola Media „Paolo Uccello” di Firenze*, In Tassinari 1992.
- Ceccatelli Guerrieri, G., *La situazione italiana: utenze ed eventi*, In Tassinari 1992.
- Cercenà, V., *Problemi aperti e proposte operative elaborate presso il Provveditorato agli Studi di Firenze*, In Tassinari 1992.
- Delai, N., *Flussi di immigrazione, tipologie, percorsi di mobilità e progetti di vita degli immigrati extracomunitari*, In Presidenza del Consiglio dei Ministri, Atti della Conferenza Nazionale dell'immigrazione, Cnel-Edititalia, Roma, 1991.
- Demetrio, D., Favaro, Gr., *Immigrazione e pedagogia interculturale. Bambini, adulti, comunità nel percorso di integrazione*, La Nuova Italia, Scandicci, 1992.
- Desinan, C., *Orientamenti di educazione interculturale*, FrancoAngeli, Milano, 1997.
- Grossi, L., Rossi, R., *Educazione linguistico-letteraria e multiculturalità presso il Liceo Classico „Orazio” di Roma* In Tassinari 1992.
- Guffanti, L., *Il progetto sperimentale della Scuola Media „Alfredo Panzini” di Milano*, In Tassinari 1992.
- Cascio, V., (szerk.) *L'italiano in America Latina*, Le Monnier, Firenze, 1990.
- Melotti, U., *Le nuove migrazioni internazionali; aspetti generali e problemi specifici del caso italiano*. In Tassinari 1992.
- Pivetta, M., *Dal Kesala a Roma: la tratta delle suore*. In Avvenimenti, 4, 1989.
- Tassinari, G., Ceccatelli, G., Giusti, M., (szerk.) *Scuola e società multiculturale. Elementi di analisi multidisciplinare*, La Nuova Italia, Scandicci, 1992.

—
—
—

DR. DOMONKOS JÁNOS
Fővárosi Iskolaszanatórium
Budapest

Lovran, az ódon tengerparti városka

A Kvarner-öböl partján fekszik, ahol a természet és az építészet elszakíthatatlan kapcsolatban áll egymással. Innen visz a tengerpartról vezető legrövidebb út (négyórás gyalogtúra) az 1396 m-es (Mt. Maggiore) Učkára. Az egykori Laurina büszke értékes műemlékeire, de nevezetes a város közeli szelíd-gesztenye erdők termése, a messze földön híres lovrani maroni, a különleges zamatú cseresznye vagy a terjedelmes babérfák által árasztott, a város minden zugában érezhető jó fűszeres illat.

Lovranba Magyarországról is sokan térnek vissza, mert úgy érzik, ez az igazi nyaralóhelyük. Ehhez az éghajlaton és a természeti szépségen kívül a vendégszerető lovraniak is hozzájárulnak, akik mesterek a halak, rákok és kagylók elkészítésében, s nem engedik, hogy vendégeik eltelejtsék, hogy az Adriai-tenger partján vannak.

A Horvát Köztársaság fiatal, európai, demokratikus parlamentáris ország. (Horvát-Szlavonország, 1918 végéig a magyar szent korona országainak részét képező királyság volt, majd 1920 óta Jugoszlávia része.) 1991-ben, a horvát országgyűlés kihirdette az ország függetlenségét és szuverenitását, és kivált Jugoszláviából. 1992. május 22-én az ENSZ teljes jogú tagjává fogadta a Horvát Köztársaságot. Népe az európai polgárosodás és történelem részeként ma Magyarország jó szomszédja, jó barátja.

A Kvarner- (Rijekai-, Fiumei-) öböl északi sarkában találjuk Horvátország és az Adria legnagyobb kikötőjét Rijekát (Fiumét), a fontos ipari-kereskedelmi várost és kulturális központot. Kikötője a tengerrel nem rendelkező országok részére is jelentős forgalmat bonyolít le. A személyhajó-forgalomban is fontos; sok nemzetközi hajójárat is felkeresi.

Fiumétól nyugatra, a keskeny partszegély bársonyszalagján mint a gyöngyszemek, a Kvarner híres üdülő- és fürdőhelyei: Abbázia (Opatija), Ika, Lovran, Medveja sorakoznak, majd az Učka hegyvonulatán túl az Isztriai-félsziget változatos tájai követnek.

Az Abbáziától 6, Fiumétól 19 km-re lévő Lovran a Kvarner fürdőhelyi rangsorában Abbázia mellett a második helyet foglalja el. Nem hatalmas üdülőkombinát, hanem meghitt, kis fürdőhely a tengerparti kisvárosok megannyi kedves jellegzetességével.

Az Adriai-tenger a Földközi-tenger hatalmas öblének tekinthető beltenger (sótartalma a többi tengerekéhez viszonyítva aránylag magas) partján fekvő Lovran korát tekintve régebbi, idősebb, mint a rohamosan nagyra nőtt Abbázia. Üdülői helyén egykor római villák sorakoztak. A középkori megerősített településre ma bástyája, városkapuja, a főterén a XV. századi templom (szentélyében gótikus freskótöredékekkel) emlékeztet. A középkori falak, kövezett utcák, ősrégi homlokzatok tanúsítják azt az időt, amikor az emberek még azzal a szándékkal építkeztek, hogy az épület ne csak az építőt, hanem sok jövő generációt is túléljen. Így a régi városi utcácskákon sétálva régmúlt időkbe kalandozhatunk, s egy pillanatra megfedkezhetünk a máról. Sokszor épp ezt kívánjuk.

Lovranban sok szép új ház is található, amelyek kapuja szélesre tárva áll a nyaralók előtt. A lovrani vendéglátók házait mostanra magas kategóriájú, a vendég minden igényét kielégítő családi panziókká alakítottak át.

Az óriás virágú magnóliákkal, pálmákkal, mandulafenyőkkel, örökzöld tölgyekkel, cédrusokkal beültetett parkokkal, díszkertekkel körülvett pompás villák, az egykori téli rezidenciák vagy nyaralók ma előkelő, luxuskategóriájú hotelek, amelyek a legigényesebb látogatókat is kielégíthetik. Szinte nincs olyan szálloda, amelyből ne lehetne a szép tengerre látni, s ne lenne látható a környezet gazdag növényzete.

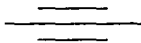
Talán csak azok akadnak rá, akik a csönd kék világában rejtett szépségek és soha nem látott csodák után kutatnak. A forró nyári napsütésben a lovrani tengerparton mindenki rátalálhat a megfelelő helyre, akár a korszerű szálloda medencéje mellett, vagy közvetlenül a parton, ahol a kavicsos strandra és a végtelen idők óta simára mosott kövekre nap mint nap visszatérnek a nyaralók. Vannak, akik minden nap más helyet keresnek, mert az újonnan felfedezett mindig szebb a korábbinál. Külön élvezet kora reggel, mikor a város még alszik, teniszezni, vitorlázni, motorcsónakázni, vízisízni...

Lovran = Liburnia e részének régi-régi történelmi jellegzetességei máig élnek s felismerhetők. Csónakjaikkal tengerre induló halászok a régi halásztelepülés hagyományairól tanúskodnak. A festői kis környékbeli falvak, a szőlőkben szorgoskodók, a vörös isztriai föld, mely évszázadok óta táplálja az itt élőket, mind a múlt figyelmet érdemlő jelei. A régi városka keskeny kis utcáin és az udvarokban tett séta alkalmával érezzük az egykori élet lüktetését. Érdemes szemügyre venni a bástyát, lemenni az öreg lépcsőkhöz a kikötőig. Megtekinteni a városkaput, a Szent György plébánia-templomot: bejárata feletti félkör alakú mezőben a sárkányölő Szent György itteni ábrázolását, s benn a freskókat, legendákat, a glagolita írás maradványait, s bekukkantani a Szentháromság-templomba. Az ezredforduló küszöbén Lovranban még megérinthejtük a régmúltat.

Az ódon kiskocsmák vagy tengerparti kis éttermek, asztalaira a Lovran mögött meghúzódó falvakban gazdálkodók kertjeiből és szőlőiből eredeti hazai specialitások kerülnek: prsut (különleges dalmát füstölt sonka), juhsajt, bor, füge, szőlő. És a híres lovrani cseresznye, ami a monda szerint a Földközi-tenger másik partjáról, Franciaországból került ide. A táplálkozási hagyományokat a magánházaknál kínált vagy a népi ünnepeken feltálatl ételféleségeken keresztül ismerhetjük meg. Legismertebb ünnep Lovranban a „Marunada”. Igazi lakoma az ínyenceknek, amikor régi receptek szerint készített gesztenyés süteményeket és édességeket kínálnak. A gasztronómiai kínálatban elkerülhetetlenek a tenger gyümölcsei: halak, rákok, kagylók. Mindig frissen, és szakértelemmel elkészítve.

Hagyományápolók Lovranban a nyári halászünnepségek is. A parton hajnalig tart az ének és a tánc. Más egyéb vigasságok, valamint a szabadtéri hangversenyek és a téli közepén megrendezett farsangi felvonulás, mind Lovranra emlékeztetik az idelátogatókat.

A festészet Lovran művészeti életéhez tartozik. Akik szeretik nyugodt körülmények között kiválasztani a megvásárolandó képet, a városban található galéria egyikébe térhetnek be. A különböző művészeti ágak, de minden kő, címer, felirat vagy ódon tengerparti részlet Lovran dicső múltjára is emlékeztet. Aki megpróbálja felkutatni a titkokat, mindig rábukkanhat egy újra. De Lovran soha nem fogja egyszerre feltárni az összes titkát.



BERECZKINÉ GYOVAI ÁGNES

Juhász Gyula Tanárképző Főiskola

Szeged

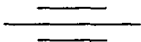
Könyvajánlások

Nemrégiben megjelent két új kiadványra hívom fel a tisztelt Olvasó figyelmét.

Az egyik a *Bódás Péter: Emlékkönyv*, melynek szerkesztője Maczelka Noémi zongoraművész-tanár, a Juhász Gyula Tanárképző Főiskola docense. Ez a könyv különösen azok számára értékes és érzelmeket felkavaró olvasmány, akik valamilyen kapcsolatba kerülhettek Bódás Péterrel életük során. A kötet összeállítása a szerző rendkívül alapos és gondos munkáját dicséri. Méltó emléket állít egykori tanárának. A kötet értékét növeli zenei életünk kiválóságainak felsorakoztatása is. Így egy nagyon gazdag színes paletta tárul az olvasó elé.

A másik kiadvány *Kovács Gábor: Barokk táncok* című könyve, mely a Garabonciás Alapítvány gondozásában jelent meg. A könyv nagy érdeme, hogy magyar nyelven juthat az olvasó pontos, részletes információkhoz e tárgykörből. Ez a könyv egyrészt felkelti azon olvasók figyelmét, akik szeretnék tovább gazdagítani, „elmélyíteni” a már meglévő ismereteiket, és azok is érdeklődve forgathatják e kötetet, akik még ennek hiányában újként fogadják azt.

Ajánlom az olvasók figyelmébe a Történelmi Társastáncok sorozat első kötetét is, mely szintén a szerző munkája és „*Reneszánsz táncok*” címmel jelent meg.



SZERZŐINK, MUNKATÁRSAINK FIGYELMÉBE!

Tisztelettel kérjük szerzőinket, hogy kéziratukat *a szerkesztőség címére küldjék: 6725 Szeged, Hattyas sor 10.* A borítékra feltétlenül írják rá, hogy *kézirat*. Csak gépelt, 8-10 lapnál *nem nagyobb terjedelmű* kéziratot fogadunk el. A kéziratot két példányban kérjük, *kettes sortávolsággal, gépelt formában, normál géppapíron, a gépelési hibák gondos javításával, a felhasznált szakirodalom pontos feltüntetésével (szerző, cím, hely, kiadó, lapszám, rövidítve: l.).* A cikkben előforduló rajzokat, illusztrációkat viszont – *fekete tussal – pauszpapíron vagy műszaki rajzlapon* kérjükt, *gondos kivitelezésben.*

Szíveskedjenek pontosan feltüntetni a következő adatokat: név, beosztás, intézmény neve, a helyiség neve, pl.: Nagy Károly egyetemi tanársegéd Szegedi Tudományegyetem, Szeged.

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

A SZERKESZTŐSÉG

Kiadja a Módszertani Közlemények Baráti Társasága
A kiadásért felel: Dr. Siposné Dr. Kedves Éva
Kiadóhivatal: 6725 Szeged, Hattyas sor 10. Telefon: 62 544-000/6346
Szerkesztőség: 6725 Szeged, Hattyas sor 10.
Évente 5 alkalommal jelenik meg. Évi előfizetési díja: 500 Ft.
A címlapot tervezte: Fischer Ernő
Megjelent: 2500 példányban
CORRECT Kft. Szeged
Felelős vezető: Duba Tamás 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 a könyvsorozatnak 9., 10. és 11. kötete még kapható. A 9. kötet ára 150 Ft, a 10. köteté 180 Ft, a 11. köteté pedig 200 Ft. Ha a 11. kötetet 10 példányban rendelik meg, 25%-os árkedvezményt biztosítunk mindaddig, amíg a készlet tart.

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