

54854

2001 NOV 08

163

TANÍTÓK
ÉS
TANÁROK
SZÁMÁRA

MÓDSZERTANI KÖZLEMÉNYEK

2001. 41. ÉVFOLYAM

5

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);

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

Dr. Mágoriné Huhn Ágnes (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 Szegedi Tudományegyetem
Juhász Gyula Tanárképző Főiskolai Karának támogatásával jelent meg.

TARTALOM

Dr. Légrádi László. Egészséges életmód	195
Girasek János: Az elektrodermális aktivitás összefüggése a megismerési folyamatokkal	199
Domonkosi Ágnes. A megszólítás és a nyelvi kapcsolattartás kérdése illetankönyveinkben ..	202
Rózsa Lászlóné Szabó Dóra: Egy kreativitásvizsgálat adalékai a zenei tehetség portréjához	206
Imre Rubenné dr.: Az egyén nyelvrétegei és kódváltásai Móricz Zsigmond A fákllya című regényében – Dékány Sámuel nyelvhasználat	212
Dr. Fodor László: A modellnyújtás szerepe a segítőképesség iskolai fejlesztésében	215

MŰHELY

Dr. Varga I. Erika: Versértelmezési lehetőségek interaktív technikák alkalmazásával	220
Dr. H. Tóth István: Csokonai-versek olvasása közben – Egy szakszómező-kutatás néhány tanulása	225
Pinczésné dr. Palásthy Ildikó: Eredményaspektusú hatásvizsgálat drámapedagógiai csoportban	229

ÖRÖKSÉG

Dr. Varga István – Dr. Oláh János: Becker Vendel a tanítóképzés korszerűsítéséért	232
---	-----

SZEMLE

Dr. Hajzer Lajos: Harkány története	236
Dr. Dobcsányi Ferenc: <i>Poór Zoltán</i> : Nyelvpedagógiai technológia	237
Dr. Benedek István: Háromdimenzió	239
Dr. Oláh János: Jegyzetek a román intézményes oktatás reformjáról	239
Dr. Domonkos János: Trianon és Sajó Sándor költészete	241

Egészséges életmód

Az egészség az ember legnagyobb kincse. Hozzá tartozik a sikeres és megelégedett élethez. A mai ember inkább boldogtalan, mint boldog, és ehhez hozzájárul az is, hogy nem őrzi meg egészségét. A baj ott van, hogy amíg az ember fiatal, mindent megtesz egészsége ellen, és ez rendszerint sikerül. Azután öregkorában mindent megtenne a gyógyulásért, és ez rendszerint nem sikerül. Az ember tudomásul veszi, hogy az életkor növekedése az egészség elvesztésével jár. Pedig ennek nem kellene így lennie. Az ember hibája, hogy ez így van. Ez csupán az egészségtelen életmód következménye.

Hogy mennyire egészségtelenül élünk, azt statisztikai adatok is bizonyítják. Az élve születések száma 1938-ban 19,9, 1960-ban 14,6 és 1987-ben már csak 12,1 ezrelék. Ezzel szemben a halálozások száma 1987-ben 13,8 ezrelék, ugyanez Hollandiában 8,2, a Szovjetunióban 10,6, Ausztriában 12,3 és Csehszlovákiában 13 ezrelék volt. A halálozások száma a férfiak és az egyre fiatalabb férfiak körében nő. Ez azt mutatja, hogy a férfiak rosszabbul alkalmazkodnak az élethez, mint a nők.

A boldog élethez alapvetően hozzá tartozik a testi és lelki egészség, a belső harmónia és az emberekkel való jó viszony. A ma boldogtalan emberénél ezek valamelyike vagy mind hiányzik. A testi és lelki betegségeket nem a véletlen, nem a végzet, nem is a külső körülmények, hanem leggyakrabban az ember maga okozza magának egészségtelen életmódjával.

Az életmód szerepe: Életmódon elsősorban azt értjük, ahogyan az ember önmagával bánik. Ide tartoznak a kialakult társadalmi viszonyok és szokások. Más értelemben azt is érthetjük, ahogy valaki testi, szellemi, lelki, erkölcsi és anyagi értelemben él.

Egészséges életmód az is, amikor a természet törvényei szerint élünk. Minden baj onnan származik, hogy a természettel szemben törvénysértéseket követünk el. Minden visszaélésért fizetni kell. A természet és a társadalom egyensúlyának felbomlása nagymértékben megindult. Az a gondolkodásmód, mely ide vezetett, elvileg két pontban foglalható össze: 1. Az emberi nem elsődlegessége a természettel szemben. Az ember akar uralkodni a természet felett, azt saját elképzelése szerint akarja átalakítani. Isten helyébe önmagát helyezi. Az ember a maga gyártotta törvények szerint akar élni. 2. Ma a társadalmak, az emberek önzésén alapulnak és fő célkitűzésük az anyagi javak megszerzése.

Az egészséges életmód feltételeit két részre oszthatjuk. Az egyik önmagunkra vonatkozik, a másik a többiekkel való viselkedésre. Az önmagunkra vonatkozó tényezők lehetnek testiek és lelkiek. A legfontosabb testi tényező a táplálkozás.

A táplálkozás: Az egészséges táplálkozás mértékletes, káros anyagoktól mentes, és tartalmazza a szervezet számára szükséges anyagokat, elsősorban a vitaminokat és nyomelemeket. A gyümölcs, zöldségféle és gabona tartalmazza a szükséges anyagokat. Káros a sok hús, zsír, fűszer, cukor, alkohol, nikotin, koffein és a sok gyógyszer. Ezekkel tesszük tönkre a májat, az érrendszert, valamint a szívet és az idegrendszert. Az állati zsiradékok, különösen a sertézsír a máj működésére van kedvezőtlen hatással, és koleszterintartalma miatt az érlelmeszesedés kialakulásában is szerepe van. Az iparilag előállított cukor lebontása felemésztja a szervezet B-vitaminjait. A szeszes ital és a zsír fogyasztása együtt idővel tönkreteszi a májat. De nem kíméli az epét sem. A nikotinnak érszűkítő hatása is van. A cukor és a koffein az idegrendszert károsítja. A cukor lekötötte a B-vitamint, mely az idegrendszer vitaminja. A sok húsevés azért káros, mert a hús lebontásakor keletkező húgsav urátlerakódást okoz az ízületekben. Az elhízást betegségeknek kell tekinteni, melyből további betegségek következnek. A túlsúlyos ember számíthat például a szív- és érrendszeri megbetegedésekre, anyagcserezavarokra, cukorbetegségekre, epeköre, epehólyaggyulladásra, májbetegségekre stb.

Sok embernek az a véleménye, hogy inkább él rövid ideig, de jól, ezért annyit és azt eszik, amit éppen megkíván. Ez azonban felelőtlen, család- és társadalomellenes nézőpont. Az önzés nézőpontja. A beteg ember ugyanis sokba kerül a családnak és a társadalomnak is. De az egészség

hanyatlása esetén többnyire megváltozik az étellel kapcsolatos felfogás is, már mindent megtenne az ember az egészség visszaszerzéséért, de rendszerint már elkészt ezzel. Az élvezetekben való tobzódás rendszerint megcsömörléshez, kiegyensúlyozatlansághoz vezet.

A táplálkozás energiaviszonyai: A helyes táplálkozás energia-egyensúly kérdése is. Amit megesszünk, abból épül fel a testünk. Ezenkívül a táplálék szolgáltat energiát a munkához. Az ételek energiájának hatékony felvétele és az ételek anyagának hatékony eltávolítása kiegyensúlyozzák az emberi testet, nem lesz sem sovány, sem kövér, és így tudja erejét legjobban az egészség megőrzésére fordítani. A betegség tulajdonképpen a sejtek energiazavara. Az, amit eddig nemigen vettünk figyelembe, hogy a táplálék nemcsak energiát szolgáltat, hanem energiát is nyel el. Az emésztéshez sok energia szükséges, több mint a futáshoz vagy a kerékpározáshoz. Ezért célszerű olyan élelmet magunkhoz venni, amely minél kevesebb emésztési energiát használ fel. Ahogy az alábbi energia-letrán lefelé megyünk, folyamatosan nő az ételek megemésztéséhez szükséges energia:

Energialétra

Friss gyümölcsök és gyümölcslevelek
Friss zöldséglevelek, zöldségek és saláták
Gőzölt zöldségek
Nyers diófélék és magvak
Gabonafélék, kenyerek, burgonya
Száras hüvelyesek

Húsok, szárnyasok, halak, tojás, tejtermékek

A friss gyümölcshöz kell a legkevesebb emésztési energia, gyakorlatilag nulla, utána következnek a zöldségfélék, majd a gabonafélék és legvégül a fehérjetartalmú élelmiszerek.

Az emberi test természetes ciklusai a táplálkozás folyamán: Harvey és Marilyn Diamond (Fit of Life, USA, 1985) új felfogásban tárgyalja a táplálkozást. Eddig az ételeket tartalmuk szerint osztályozták, például fehérjék, szénhidrátok, zsírok. Diamond szerint kétféle táplálék van: a nagy víztartalmú és a tömény. Az előbbihez tartozik a gyümölcs és a nyers zöldségféle, az utóbbihoz az élelmiszeripar termékei és a főzéssel, sütéssel előállított ételek. A gyümölcs 70%-a víz, éppúgy, mint az emberi testé. Ezért is a gyümölcs a legegészségesebb táplálék. A tömény ételek tömítenek.

A táplálkozás első ciklusa a táplálék felvétele. A napi 24 órát a három ciklus 3x8 órára bontja. A táplálkozási ciklus 8 óráját célszerű déli 12-től este 8-ig tartani. Ez az evés és emésztés ideje. Délben általában zöldségféléket, salátát, burgonyát, kenyeret célszerű fogyasztani, ezek közepes energia-felhasználásúak, és este húst és egyéb fehérje tartalmú ételt salátával. Reggelire pedig csak gyümölcsöt. Ez fordított az eddigi gyakorlattal szemben.

A második ciklus a beépítés. Ennek ideje este 8-tól hajnali 4-ig tart. Miután magunkhoz vettük a szükséges táplálékot, meg kell adni a lehetőséget testünk számára, hogy abból kivonja a számára fontos alkotó részeket, magába szívja és felhasználja ezen ételek tápanyagait. A felszívódás nem kezdődik el addig, míg a táplálék a bélbe nem jut. A gyomorban történik az emésztés. Ha az ételeket megfelelően társítjuk, akkor ehhez nagyjából 3 óra szükséges. Ha kb. 10 óra körül lefekszünk, az éjszakai pihenés során megtörténik a tápanyag beépülése.

Harmadik ciklus a kiválasztás, a fel nem használt anyagok kiválasztása, a szervezet méregtelenítése. Ennek ideje hajnali 4-től délig tart. Ezzel a ciklussal úgy tudunk együttműködni, ha nem zavarjuk meg azzal, hogy táplálékot veszünk magunkhoz. Ehhez szervezetünket hozzá kell szoktatni. Egyedül gyümölcsöt ehetünk ezen ciklus alatt, de azt bármely mennyiségben. A gyümölcs nem zavarja a méregtelenítést, sőt elősegíti azt. Minden más étel leállítja a kiválasztás folyamatát, növelve a szervezet méregterhelését. A hízás legfőbb oka Diamond szerint a méregtelenítés elmaradása.

Az ételek megfelelő társításának az elve: Az ételtársítás azon a fölfelezésen alapszik, mely szerint az ételek bizonyos összeállításban könnyebben és nagyobb hatékonysággal emészthetők, mint másféleképpen, ezenkívül az energiaszükségletet is kedvezőbben befolyásolják. Az ételtársítás tana szerint egyszerre csak egyféle sűrített ételféleség legyen a gyomorban. Minden táplálék sűrített, ami nem gyümölcs vagy zöldségféle. A gyakorlatban a húst krumplival, a halat rizszel, a csirkét galuskával és a sajtot kenyérral szoktuk enni. A hiba ebben a társításban, hogy a fehérje a savas emésztőfolyadékkal bontódik le, a szénhidrát pedig lúggal. Mivel a sav és lúg közömbösíti egymást, a közömbösített emésztőnedvek helyett újabb emésztőnedveket választ ki a szervezet. Ez

további energiaszükséglettel jár. Órák múlnak el, míg a szervezet megtermeli ezeket. Az emésztés 3 óra helyett 8-10 óráig tart, és akkor sem lesz tökéletes. A fehérje nagy része romlani kezd a gyomorban, a szénhidrát egy része pedig erjedni. Az erjedt, romlott anyagot a szervezet nem képes hasznosítani, ezek mérgező savakat választanak ki, gáz, felfúvódás, gyomorfégés, savtúltengés lép fel.

A fehérje és szénhidrát együttes fogyasztása késlelteti, sőt meg is gátolhatja az emésztést. Ezenkívül a helytelen összeállításban fogyasztott ételek erjedésük során alkoholt is termelnek az emésztőcsatornában, ugyanolyan következményekkel, mintha innánk az alkoholt, beleértve a májkárosodás veszélyét is. Hús mellé valamilyen zöldséget együnk, például brokkolit vagy cukkinit. A zöldségfélék nem kívánnak specifikus emésztőnedveket. Lebontódnak akár semleges, akár lúgos, akár savas közegben is. A krumplit vajjal ehetjük és zöldséggel, és mindehhez ehetünk salátát. Kétféle szénhidrátot vagy kétféle húst ehetünk együtt, de kétféle különböző fehérjét, húst, tojást, tejterméket, dióféléket egy időben nem helyes fogyasztani.

Toxémia: Az anyagcsere-egyensúly megbomlását vagy az anyagcserezavart nevezik toxémiának. A szövetek felépítésének és lebontásának egyensúlyban kell maradnia. Az egyiknek a másik feletti túlsúlyát nevezik egyensúlyvesztésnek. Ha a szervezetünket toxinoktól (belső mérgező anyagok) mentesen tartjuk, akkor valószínű, hogy meg tudjuk őrizni ideális testsúlyunkat és egészségünket.

Amit megeszünk, annak túlnyomó része előtte már valamilyen kezelésen esett át, kivéve a friss gyümölcsöt és zöldségféléket. A tökéletlen emésztés és hiányos asszimiláció bizonyos mennyiségű maradékot hagy a szervezetben. Ez a maradék a mérgező. Ha a besűrített ételek uralják étrendünket, akkor a szervezet rendszeres túlterhelésnek van kitéve. Ha naponta több mérgező anyag keletkezik a szervezetben, mint amennyi kiürül, akkor az valahol elraktározódik a zsírszövetekben és izmokban. Ha ez a baj folytatódik, akkor végső kimenetele nemcsak elhízás lesz, hanem rossz közérzet is, mivel a szervezet energiájának jó részét arra fordítja, hogy megszabaduljon a mérgező hulladéktól. A szervezet akkor tudja a méregtelenítést akadálytalanul elvégezni, ha délelőtt csak gyümölcsöt eszünk.

A helyes gyümölcsfogyasztás: A gyümölcs tisztít, a besűrített ételek pedig dugítanak. A gyümölcs emésztése gyakorlatilag nem kíván energiát, 20-30 perc alatt átvonul a gyomron, a banán, a datolya vagy aszalt gyümölcs esetében ehhez 45-60 perc szükséges. Az emberi testbe kerülő táplálékot le kell bontani glükózzá (szőlőcukor), fruktózzá (gyümölcscukor), glicerinné, aminosavakká és zsírsavakká. Az agy csak glükózzal tud működni. A gyümölcs a testen belül maga a glükóz. Gyümölcsöt éhgyomorra együnk. Viszont ha már egyszer ettünk valamit, ami nem gyümölcs, akkor várni kell legalább 3 órát, hogy ismét gyümölcsöt ehesünk. Saláta vagy nyers zöldségféle esetében elég két óra, hús nélküli étel esetében 3 óra, hús esetében 4 óra és nem megfelelően összeállított étel esetében 8 óra. Abban az esetben, ha a gyümölcs a gyomorban más táplálékkal és emésztőnedvekkel is érintkezésbe kerül, az egész ételmassza romlani kezd, mely elsavasodást okoz. Viszont a megfelelő módon fogyasztott gyümölcs ellensúlyozza a szervezetben támadó savakat.

A helyes étkezés fontossága: Az étkezéssel egyik napról a másikra ismétlődő, igen intenzív hatásnak tesszük ki a szervezetünket, fontos tehát, hogy ez a hatás pozitív legyen, azaz egyensúlyunkat fenntartsa és fel ne borítsa. Az egyensúlyunkat felborító táplálkozással szemben a szervezetnek nagyon sok energiát kell mozgósítani e hatás ellensúlyozására. Ez az energia a szervezet teljes energiakészletéből fogy el, így kevesebb marad minden egyéb funkcióra, a külső kórokozók, fizikai hatásokkal szembeni védelemre, a lelki működések egyensúlyának megtartására, gondolkodásra, a testünkben képződött kóros sejtek felismerésére és elpusztítására.

A helyes táplálkozás elterjedését nehezíti az a körülmény, hogy a módszerek megítélésében a szakma sem ért egyet. Például a Reader's Digest Válogatás 2000 novemberi számának 13. oldalán Rosemary Leonard „Tíz súlyos tévedés” című cikkében az 1. és 6. pontban súlyos tévedésnek minősíti Diamond azon tételét, hogy délelőtt csak gyümölcsöt szabad reggelizni, és nem szabad a fehérjét szénhidráttal együtt enni. Diamond állítását kísérletekkel bizonyítja, és páciensein is sikerrel kipróbálta. Leonard nem bizonyít semmit, csak állít. Ilyen esetben célszerű, ha az ember saját magán kísérletezik, és kipróbálja a javasolt módszereket 2-3 hónapon keresztül. Az elért eredmény majd bizonyítja a módszer helyességét vagy helytelenségét.

A mozgás: További fontos tényező a mozgás. A sport egyben vidámságot és örömet is jelent. Elősegíti, hogy az ember sokáig alkotó tagja maradjon a társadalomnak. A sport egyben társas kapcsolatokat is létrehoz az emberek között. A legegészségesebb testmozgások közé tartozik a legalább egyórás séta, a futás, a gimnasztika, az úszás, az evezés, a tenisz, a kerékpározás és a turisztika. A könnyű gimnasztika, mely elsősorban nyújtó és lazító gyakorlatokból álljon, elősegíti a szervezet harmóniáját. Karkörzések, törzshajlítások, fej- és csípőkörzések szerepeljenek az egészségvédő gimnasztikában.

Fontosak az edző gyakorlatok is. Ilyenek a vízitorna, a szabad levegőn végzett légzőgyakorlatok, a gyógyvízkúrák és a hideg-meleg váltófürdő vagy zuhanyozás.

A pihenés: A szervezet egészsége szempontjából elengedhetetlen a nyugodt és időben elegendő alvás. Napközben a fizikai és szellemi munka során káros anyagok, így tejsav, húgysav, karbamidsav, kreatin-származékok szaporodnak fel szervezetünkben. Alvás alatt ezeket lebontja a szervezet. Minél több a táplálkozás során szervezetünkbe került mérgeanyag, annál több alvásra van szükségünk. Az alvásnak nemcsak az időtartama, hanem a minősége is fontos. Kényelmes fekvőhely, jó levegő, 15–20 °C hőmérséklet szükséges a nyugodt alváshoz, valamint lelki nyugalom.

A belső nyugalom megteremtéséhez szükséges napközben is a kikapcsolódás gyakorlása. Ha belső feszültség van bennünk, azt meg kell szüntetni. Ez a gondolati élet szabályozásával történhet. Saját bajaink elfelejtéséhez a legjobb módszer, ha mások problémáival kezdünk foglalkozni, ha másoknak akarunk segíteni.

Lelki tényezők: Legyenek céljaink, és legyen életcélunk, valamint kitartásunk a célok eléréséhez. Céljaink legyenek lelki, szellemi és erkölcsi fejlődésünkkel kapcsolatosak. Képességeink fejlesztése mellett törekedjünk a belső harmónia megteremtésére. Fontos a gondolatvilágunk szabályozása. A negatív gondolatokat el kell üzni, el kell felejtetni. Ne legyünk szexcentrikusak sem a gondolkodásban, sem a beszédben, sem a cselekvésben.

Az egészséges életmód alapja az erkölcsi törvények szerinti élet. Legyen érték- és mértékrendünk. Minden tevékenységben fontos a fokozatosság és rendszeresség (kivéve a káros dolgokat). Fontos a derűs létezés. Tudjunk nevetni, de tudjunk sírni is. Élünk érzelmi életet. A negatív érzelmektől (harag, gyűlölet, féltékenység, irigység, félelem, aggodalmaskodás, elégedetlenség stb.) meg kell szabadulni. Ha sok a teendőnk, célszerű fontossági sorrendet állítani. Ha elestünk, tudjunk felállni. Szükséges jól alkalmazkodni a környezethez, körülményekhez. Jó, ha tudunk felejtetni, de néha emlékezni is kell.

Kapcsolat a többi emberrel: Az egészséges életmódhoz szükséges, hogy ki tudjunk lépni önzésünkből a többi ember felé. Az élet értelme a fejlődésen kívül a többi ember szolgálata. Fontos, hogy mindenki jó viszonyt alakítsunk ki. Tudjunk szeretetben és türelemmel elviselni másokat. Adjunk szeretetet mindenkinek. Néha szükséges, hogy tudjunk nemet mondani, mikor káros dologról van szó. Sikereinkről és terveinkről ne beszéljünk annak, akit az nem érdekel. Kerüljük a negatív embereket, akik megsértik az erkölcsi törvényt, vagy arra akarnak csábítani. A buta emberrel ne vitázzunk, ne akarjuk véleményünket másra erőltetni.

Különböző bajok mindig is leselkedtek az emberiségre. Ezért fizikailag és lelkileg is fel kell készülni a nehézségek elviselésére. Az önfegyelemhez tartozik a rendszeresség, a mértéktartás és a tolerancia.

IRODALOM

1. Harvey és Marilyn Diamond: Fit of Life, USA, 1985, magyar fordítás: Testkontroll, Agykontroll, Budapest 1990.
2. Schirilla György: Hosszú, boldog élet. Hungária Sport Kiadó, Budapest, 1989.
3. Reader's Digest Válogatás, 2000. november. 13. o. Rosemary Leonard: Tíz súlyos tévedés.
4. Dr. Hegedűs Ágnes: Betegségmegelőzés helyes étrenddel. Természetgyógyászat, 1994. december, melléklet.

Az elektrodermális aktivitás összefüggése a megismerési folyamatokkal

A pedagógiai, pszichológiai kutatások napjainkban egyre nagyobb erőfeszítést tesznek, hogy segítséget nyújtsanak az oktató-nevelő munka hatékonyságának, eredményességének optimalizálásához. A vizsgálatok között fontos helyet foglalnak el azok a törekvések, melyek a tanulók iskolai teljesítményeit az oktatási helyzetekben fellépő belső feszültségek oldaláról jellemzik (pl. félelem, szorongás, teljesítménymotiváció, igény szint, sikerorientáció, kudarckerülés, érzelmi labilitás stb.)

A fenti folyamatok teljesítményre gyakorolt hatása régóta ismert (pl. „fordított U alakú összefüggés” az érzelmekek esetében, teljesítménynövekedés vagy csökkenés a sikerorientáció, kudarckerülés, motiváció hatására stb.), de nem tisztázott összefüggés, hogy a megismerési folyamatok idődimenziójának mely szakaszában romlik vagy torzul az információ felvétele vagy feldolgozása. Munkámban most olyan elméleti és módszertani modellt vázolok fel, amely alkalmasnak tűnik ezen összefüggések alaposabb kutatására, feltárására és modellálására.

Kutatásaim első szakaszában a nem kóros szorongás (pszichikus tenzió) és iskolai teljesítmény összefüggéseit tártam fel különböző pedagógiai helyzetekben, eltérő értelmi fejlettségű tanulóknál. A kapott eredmények indokolták tették egyrészt annak vizsgálatát, hogy a gyakorló pedagógusok mennyire ismerik tanítványaik aktuális szorongási szintjét. Hipotézisemnek megfelelően, több ezres mintán (eltérő életkor, településjelleg, nem, osztályfok, oktatási forma: napközis, egésznapos stb.) végzett vizsgálatok eredményeként beigazolódott, hogy SPIELBERGER értelmezésében használt vonás és állapot szorongás alapján bizonyos osztályfokon számottevően nem képesek a pedagógusok megítélni tanítványaik pszichikus tenzióját, így nem percipálják az iskolai beválásra, teljesítményre gyakorolt hatását sem. (1. sz. táblázat. A táblázatban a vastagon szedett számok jelölik a szignifikáns összefüggést.)

Az adatok arról tanúskodnak, hogy első és negyedik osztályban a pedagógusok nem tudják szignifikánsan megítélni tanítványaik szorongását. Figyelemre méltó az a tény is, hogy a vonás szorongás esetében az osztálytanítók tévednek gyakrabban, az állapot szorongást viszont pontosabban megítélik. Ez összefüggést a szorongást keltő teljesítményhelyzetekkel.

1. sz. táblázat

A tanulói szorongásszint mértékének pedagógusi megítélhetősége

N = 2872	Pedagógus	1. o.	2. o.	3. o.	4. o.
VONÁS SZORONGÁS	Osztályvezető	P > 0,05	P < 0,001	P > 0,05	P > 0,05
	Napközis	P > 0,05	P < 0,001	P < 0,001	P > 0,05
ÁLLAPOT SZORONGÁS	Osztályvezető	P < 0,05	P < 0,05	P < 0,05	P > 0,05
	Napközis	P > 0,001	P < 0,001	P < 0,001	P > 0,05

Ezek a tények ösztönöztek arra, hogy készítek vagy a nemzetközi szakirodalomban keressek olyan szorongásvizsgáló kérdőívet, amely alkalmas a fenti problémák gyakorlati vizsgálatára. Végül SARASON két szorongásvizsgáló kérdőívet (General Anxiety Scale for Children és Test Anxiety Scale for Children) adaptáltam a magyar iskolaviszonyokra, és elkészítettem a standardját is (ARANY-GIRASEK-PINCZÉSNÉ, 1995.). Döntésem az motiválta, hogy iskolai helyzetekben is könny-

nyen felvehető legyen, mérje a megbízhatóságot (ellenőrző skála), különítse el a vonás és állapot szorongást, egyszerű legyen az értékelése, első osztályos kortól alkalmazható legyen stb.

A GASC és TASC skálák megbízhatóságának vizsgálata irányította a figyelmet a fiziológiai változók részletesebb elemzésére. Így kutatásaimban a szívritmust, a légzésfrekvenciát, a bőr-ellenállás változását vettem össze a kérdőívek adataival. Tapasztalataim szerint, melyet igen sok szakirodalom is alátámasztott, a fenti mutatók és a kérdőívek által kapott adatok együtttjárást mutatnak.

Kutatásaim második szakaszában a fiziológiai változók hasznosíthatóságát vizsgáltam a pedagógiai gyakorlat számára. WALLIN és RICHTER munkáiban az exteroceptív ingerek hatására létrejövő bőrellenállás változását elektrodermális reakciónak (EDA) nevezik, és elkülönítik az interoceptív ingerekre adott elektrodermális választól, melyet elektrodermális aktivitásként (EDA) említenek. Több kutató egybehangzóan bizonyítja, hogy az EDA egyénre jellemző mintázatot mutat.

MUNDY és CASTEL ezeket alapul véve nyugalmi helyzetben (10-15 perces relaxáció után) vizsgálták az EDA-t, és azt tapasztalták, hogy az interoceptív ingerek hatására amplitúdóingadozás figyelhető meg a személyeknél. Ez az ingadozás az exteroceptív ingerek hiányában is jellemzően megfigyelhető, ezért spontán elektrodermális aktivitásnak (SEDA) nevezték el. További kutatások a SEDA 5%-nál kisebb amplitúdóingadozás esetén elektrodermálisan stabilnak, 5%-nál nagyobb amplitúdóingadozás esetén pedig elektrodermálisan labilnak minősítik a személyeket (MUNDY, CASTLE, LACY, MCKIEVER, KATKIN, MCCUBIN stb.)

Az elektrodermálisan stabil személyeknél az idegrendszer funkcionális érettségét és az orientációs reflexet emelik ki, a labil személyek esetében pedig az idegrendszer funkcionális éretlenségét és a védekező reakciót. A fenti kutatók nézete szerint elfogadottnak tekinthető, hogy a viszonylag könnyen mérhető SEDA segítségével információt kapunk a vizsgálati személy idegrendszerének aktuális érettségéről.

A pedagógiai gyakorlat számára az idegrendszer aktuális állapota sok hasznosítható információt nyújthat, de módszertani kérdések egész sorát veti fel. Hogyan jelentkezik a pedagógiai folyamatban ez az eltérés? Pedagógiai eszközökkel csökkenthetjük-e a SEDA labilitását? Milyen pedagógiai módszerekkel közelítsünk, ha csökkenteni akarjuk az elektrodermálisan labil személyek esetleges iskolai hátrányait.

Ha meg akarjuk érteni a kisiskolások eltérő teljesítménye hátterében meghúzódó összefüggéseket, és a pedagógiai gyakorlat számára használható módszereket szeretnénk kidolgozni, mindenképpen fel kell tárnunk az elektrodermálisan stabil és labil személyek megismerési folyamatának eltérő sajátosságait. Feltehető, hogy ezek ismeretében a pedagógusok korrigálhatják, kompenzálhatják a gyermekek személyiség szerkezetéből adódó iskolai tanulási hátrányokat.

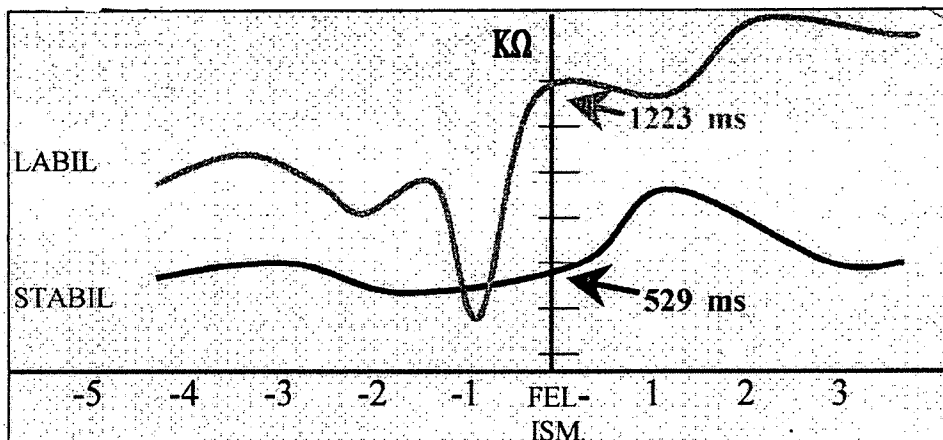
Kutatásaim harmadik szakaszában arra keresek választ, hogy a megismerési folyamatok (percepció, emlékezet, gondolkodás stb.) mely szakaszában észlelhető különbség a két csoport között.

Az ingerfeldolgozás első láncszeme a percepció. Fel kell tárnunk, hogy ebben a folyamatban van-e a két csoport között különbség. A percepció három, egymástól elkülöníthető szakaszra bontható: az érzékelés, nem tudatos ingerfeldolgozás és az észlelés tudatosulása. Vizsgálataim – az irodalmi adatokkal megegyezően – azt igazolják, hogy az érzékelés a receptorok állapotától függhet, de az elektrodermális aktivitás lényegesen nem módosítja.

A tachistoszkópos vizsgálataim és a fiziológiás változók (szívritmus, galvanikus bőrellenállás) korrelátumai azt mutatják, hogy a nem tudatos ingerfeldolgozás esetében már jelentősnek mondható különbséget kaptam (2. sz. táblázat). A stabil csoportnál az inger exponálásától a felismerésig átlagosan 529 ms, a labil csoportnál pedig 1223 ms idő telt el. A számszerű adatok azt igazolják, hogy a labil csoportnál az inger tudatosodásáig lényegesen több idő telt el. Tehát már a megismerési folyamat legelső láncszemében, a percepcióban is találunk olyan különbséget, amely hatással lehet a megismerési folyamat egészére (emlékezés, gondolkodás stb.) is.

Úgy tűnik, hogy az elektrodermálisan labil személyekre jellemző védekező reakció bizonytalansága meghosszabbítja az ingerfeldolgozást. Ez a késés pedig elnyújtja az egész megismerési folyamatot, áttételesen a tanulást és az ismeretszerezést is.

A vizuális ingerek felismerése elektrodermálisan stabil és labil személyek esetében



A további vizsgálatok a különböző ingermodalitásokra történő rövid ideig tartó emlékezet során a felismerés és a felidézés, a gondolkodás fajtái és műveletei, a figyelem sajátosságai (tartóssága, terjedelme, megosztása stb.), a képzelet és a kreativitás egyes vonatkozásai (originalitás, flexibilitás, fluencia) stb. és a SEDA közötti kapcsolatot elemzik. Jelen munkámban ezeket nem részletezem, de utalok rá, hogy a két csoport több vizsgált területen értékelhető különbséget mutat, melyek részletes elemzése fontos lehet a pedagógusok számára.

A felvázolt gondolatok abban erősítenek meg, hogy a SEDA olyan információ a kisiskolás korú gyermekről is, amit feltétlenül hasznosítani lehet a pedagógiai munka szinte valamennyi szakaszában.

IRODALOM

- ARANY Erzsébet–GIRASEK János–PINCZESNÉ PALÁSTHY Ildikó–SASSNÉ KISS Gabriella (1991): A differenciált fejlesztés pedagógiája és pszichológiája, Kölcsey Ferenc Református Tanítóképző Főiskola, Debrecen.
- ARANY Erzsébet–GIRASEK János–PINCZESNÉ PALÁSTHY Ildikó–SASSNÉ KISS Gabriella (1992): Pszichológiai vizsgálati módszerek gyűjteménye, Kölcsey Ferenc Református Tanítóképző Főiskola, Debrecen.
- ATKINSON és munkatársai (1994): Pszichológia, Osiris–Századvég, Budapest.
- CARVER–SCHEIER (1998): Személyiségpszichológia, Osiris–Századvég, Budapest.
- GIRASEK János (1978): Szorongás és iskolai teljesítmény összefüggése kisegítő iskolai tanulóknál. In.: GERENCSÉR Attila (szerk.) Pedagógiai Pályamunkák II., Hajdú-Bihar megyei Pedagógiai Intézet, Debrecen.
- GIRASEK János (1985): A szorongás és teljesítmény kapcsolata, pedagógusi megítélhetősége és szabályozása. In.: SZEKERCZÉS Pál (szerk.): Tanítóképző Főiskolák Tudományos Közleményei XIX., Debrecen.

A megszólítás és a nyelvi kapcsolattartás kérdése illetmtankönyveinkben

A nyelvi viselkedést, az udvarias beszédformákat kultúráként eltérő normák szabályozzák. A különböző személyközi kapcsolatokat jelölő különböző nyelvi formák rendszerének megismerése és elsajátítása kommunikációs nehézségeket okozhat a beszélő számára, hiszen minden egyes új társadalmi szerep új nyelvi szerepeket, új nyelvi magatartásformákat is megkíván. A megfelelő nyelvi eszközök megválasztásában ezért a személyes tapasztalatokon kívül további iránymutatásra is szükség lehet.

A nyelvi nevelésünk azonban nagy hiányosságokkal küszködik a nyelvi viselkedés normáinak elsajátíttatása terén. Sőt szükséges lenne egy új, napjaink igényeihez igazodó nyelvi illetmtan összeállítása is, hiszen a Deme László, Grétsy László és Wacha Imre szerkesztette Nyelvi illetmtan 1987-es megjelenése óta nagymértékben átalakult társadalmunk nyelvi szokásrendszere. Ez a munka azonban ennek ellenére még ma is hasznos segítség lehet, hiszen stílusminősítései, történeti megállapításai helytállóak, leginkább az egyes udvariassági formák használati aránya módosult a megjelenés óta.

A viselkedés, azon belül is a nyelvi viselkedés átalakulóban lévő normáinak ismeretére való igényt mutatja a protokollkönyvek, illetmtankönyvek népszerűsége, amelyek a nyelvi útbaigazítást is magukra vállalják, gyakran nyelvészeti megalapozás nélkül, a nyelvhasználati gyakorlat feltárásának hiányában.

Az elmúlt évtizedben megjelent illetmtankönyveket, s néhány régebben kiadott, de forgalomban lévő, esetleg újabb kiadást is megérő munkát ezért abból a szempontból vizsgáltam meg, hogy milyen mintát nyújthatnak kapcsolattartási zavarainkban, milyen megszólítási előírásrendszer rajzolódik ki belőlük, s hogy megállapításaik, tanácsaik mennyiben felelnek meg a nyelvhasználat empirikus tanulmányozásából származó adatoknak (vö. Reményi 2000: 41-59; Domonkosi 2000: 129-37). Különösen fontosnak tartottam a gyerekeknek és tizenéveseknek szánt kiadványok tanulmányozását is (Füzesi 1994; Szafkóné 1998; Fürstné é.n.), hiszen ezeknek a korosztályoknak a nyelvi attitűdje a leginkább formálható, mivel az udvariasság alapvető szabályai a másodlagos nyelvi szocializáció során, iskoláskorban rögzülnek.

A nyelvi érintkezés a szociális cselekvés egyik legmeghatározóbb típusa, ezért a kérdéskör bemutatásával általában az illetmtankönyvek elején találkozunk; tárgyalva egyrészt a kapcsolattartás személyének megválasztását, vagyis a tegezés-magázás problémáját, a magázáson belüli árnyalatokat, másrészt pedig – gyakran külön fejezetben – a nominális megszólítások lehetőségeit.

A tegező és magázó formák közötti választást a könyvek többsége az „illetmtan örök gondjaként” (Kovács-Osvát 1978: 27) mutatja be, ezáltal is érzékeltetve azt, hogy nincsenek egyértelműen leírható, rögzíthető szabályok.

A tegeződés bizalmasságot kifejező alapértékét hangsúlyozó, egyszerűsítő, éppen a gyermek-felnőtt viszonylat kapcsolattartási módjának nem kölcsönös jellegét felfedő leírást olvashatunk egy kisgyermekeknek szánt munkában: „A kicsi gyerek mindenkit tegez. Később meg kell tanulnia, hogy csak gyermekbarátaival tegeződhet, és a felnőttek közül csak azokkal, akik közel állnak hozzá. A felnőttek is csak közeli barátaikkal tegeződnek” (Füzesi 1994: 31). A gyerekek mindennapi tapasztalatai mindenképpen ellentmondásba kerülnek ezzel a helyzetképpel, hiszen kölcsönösen tegeződő, kölcsönösen magázódó és aszimmetrikus kapcsolatban lévő párokat is láthatnak maguk körül, s egyes felnőtteket ők maguk is tegezhetnek (vö. Ervin-Tripp 1997: 519). Rádásul nem esik szó a magázáson belüli különbségekről sem, holott kérdőíves felméréseim eredményei azt mutatják, hogy

a 14 év alatti korosztályban a nem tegezett felnőttekkel való kapcsolattartásban szinte kizárólag tetszikelő formák szerepelnek.

A tegezés bizalmas szerepét hangsúlyozza csupán egy 1984-ben megjelent illemtankönyvünk is: „A felnőttek egymás közötti tegeződése a kivételes eset, a magázás az általános. A tegeződés bensőségebb kapcsolatot fejez ki, tehát illik ezt figyelembe venni” (Halák 1984: 96). Bár a szolidaritás szemantikájának ereje (vö. Brown–Gilman: 1975: 359–88) azóta még tovább erősödött, ezt a megállapítást a megjelenés időpontjára visszatekintve sem tekinthetjük érvényes illemszabálynak, hiszen a tegezés másik igen meghatározó szerepe, az egyenrangúság érzékeltetése már akkor is igen erőteljes volt a tegező formák használati normájában.

A tegeződés terjedésének folyamatát a legtöbb munka érzékeli, de eltérő módon viszonyulnak a jelenséghez. A régebbi, hatvanas-hetvenes évekből származó írások egy része például (Fejér 1966: 169; Kovács–Osvát 1978: 27) a társadalmi egyenlősődés jeleként üdvözölte ezt a tendenciát. A családon belüli viszonyok kifejezésére minden áttekintés elfogadja, természetesnek tekinti a korábbi normák megváltozását, a tegeződés általánossá válását. Nem helyeslik azonban azokban az egyes és közömbös, de egyenrangú helyzetekben, amelyekben ugyan nincsenek rangbeli különbségek, s nem is hivatalos színtereken zajlanak, a szerepviszonyok azonban egyértelműen elkülönülnek, vagyis a legkülönbözőbb szolgáltatások esetében, boltban, szórakozóhelyen stb.: „A harminc év alattiak, még ha vadiidegenek is, többnyire az első pillanattól tegeződnek. És ez nem is mindig baj, sőt kedves szokás. De baj, igenis, akkor, ha például a huszonéves bolti eladó a pult mögül kezdeményez tegezést a számára ismeretlen huszonéves vevővel”; „ha a szolgálatban lévő pincér tegezi le ismeretlen vendégét, durva sértést követ el” (Köves J. 1985: 33, 35).

Valóban ezek azok a helyzetek, amelyek mindennapi érintkezéseinkben szinte a legtöbb kommunikációs gondot okozzák, ugyanis a fiatalok egy része számára a kapcsolattartási formák megválasztásában a kor játssza a meghatározó szerepet, míg mások a helyzet miatt esetleg bántónak érezhetik a bizalmasabbnak tartott forma választását.

A tegeződés felajánlására vonatkozó hagyományos szabályokat a legtöbb munka rögzíti, melyek szerint mindig a nő, az idősebb, a magasabb rangú, a hierarchiában feljebb álló személy kezdeményezheti (Halák 1984: 96; Köves J. 1985: 23; Ottlik 1994: 91; Szafkóné 1998: 13; Görög 1999: 18). Ennek az egyöntetű képnek ellentmond Sille István könyve: „Alkalomtól, helyzettől függően javasolhatja vagy kezdeményezheti akár nő, akár férfi. A kezdeményezés elfogadható, visszautasítható minden esetben félreértés nélkül” (Sille 1994: 114). Ez a vélemény rávilágíthat arra, hogy ezeket a szabályokat általában rugalmasan kezeljük, s főként nagyobb kor vagy rangbeli különbség esetén akár a férfi is lehet a közvetlenebb forma indítványozója. A felajánlott tegezést azonban szinte minden esetben illik elfogadni, hiszen a közeledés jele, s elutasítása bántó, a távolságot hangsúlyozni kívánó lépésként értékelhető.

A munkahelyek kapcsolattartási módjairól általánosságban azt tudhatjuk meg, hogy a nők általában tegeznek a nőket, a férfiak a férfiakat (Köves J. 1985: 34; Sille 1994: 113), azonban — miként több szerző is figyelmeztet — ezen a szintén is célszerű betartani az általános illemszabályokat (Ottlik 1994: 92), illetve alkalmazkodni a közösség szokásaihoz (Fürstné é.n.: 26). A munkahelyi hierarchiát megjelenítő nyelvi viszonyokat vizsgáló empirikus kutatások eredményei is mutatják, hogy bár az azonos neműek tegeződése jellemzőnek tekinthető, a nagy beosztásbeli különbség, illetve a közös tevékenység hiányának esetén kevésbé érvényesül ez a tendencia (vö. Reményi 2000: 53–6).

A mai magyar beszélőközösségre — miként a felmérések eredményei és a tankönyvek megállapításai is igazolják — nem jellemzőek a nem kölcsönös kapcsolattartási formák. Az egyetlen ilyen kapcsolattípus a gyermek-felnőtt viszonylat. Gondot jelent ebben a tekintetben az, hogy hány éves korig tekinthető valaki gyerekeknek, meddig tartható fenn ez az aszimmetrikus nyelvi kapcsolat. A tankönyvekben a 14–15 éves kort (Halák 1984: 96), illetve a 17–18 éves kort jelölik meg fordulópontként (Köves J. 1985: 34), kérdőíves felméréseim viszont azt mutatják, hogy az egyenlőtlen nyelvi helyzet a tanár-diák viszonylatban a középiskola végéig meghatározó marad, s az ismeretlenekkel való kapcsolattartásban is kitolódik ez az időpont. Ez a helyzet megnehezíti a felnőtt szerephez járuló nyelvi viselkedésmódok elsajátítását, a kölcsönösen magázó viszonylatok megismerésére viszonylag későn nyílik lehetőség a nyelvi szocializáció folyamatában.

A nem tegező viszonyon belüli formák megválasztásában további nehézségek, illemtani kétélyek adódhatnak, hiszen az *ön* és a *maga* megszólító névmások, a különböző nominális megszólító formák, a megszólító elem nélkül használt egyes szám harmadik személyű igealakok, illetve a *tetszikk*el alkotott szerkezetek további lehetőségeket nyújtanak a társas kapcsolat jellegének nyelvi megjelenítésére.

Az illemtankönyvek vélekedései alapján a *maga* névmás használatának megítélését tekintetjük a legellentmondásosabbnak. Több munka tanácsai szerint „manapság a *maga* általánosan használt, a szükséges udvariasságot kifejező forma, kikopott belőle minden lenéző értelmezés” (Ottlik 1997: 90), „nincs benne sértés, nincs benne túlértékelés” (Sille 1994: 113); máshol találunk rá utalást, hogy ez a megszólítás „nem mindig udvarias”, egy tizenéveseknek szánt protokollkönyv pedig a névmás használatának teljes elvetését javasolja: „magázó viszony esetén nem használjuk a *maga* megszólítást, mert fölényesnek és udvariatlannak tűnhetünk”. A gyerekek és fiatalok nyelvhasználatát vizsgáló kérdőíves felmérésem eredményei azt mutatják, hogy a névmás negatív jelentéstöltete valóban elevenen él, a korosztály nagy része udvariatlannak tartja, s szinte minden esetben bántónak, sértőnek érzi használatát.

Az *ön* névmás használatára nézve a fokozott udvariasságot, tiszteletadást emelik ki a vizsgált kötetek: „Az *Ön* a legudvariasabb megszólítás, megkülönböztetett tiszteletet fejezve ki” (Sille 1994: 113), sőt azt is javasolják, hogy beszélgetésben csak nagyon fontos személyekkel szemben használjuk (Ottlik 1997: 90), mert „hivatalos, kimérten udvarias, esetleg kissé fellengzős” (Görög 1999: 19) is lehet. A kérdőíves vizsgálat tanúsága szerint viszont a fiatal korosztály már kevésbé értékeli e névmás modoros, túlzottan hivatalos jellegét; s a *maga* megszólítás elutasításával is összefüggésben az egyenrangú, de nem tegező viszonylatok nyelvi jelölőjeként is elfogadja.

Mivel sem a magázás, sem az önözés nem semleges stílusminősítésű kapcsolattartási mód, a választás „elvétele bizonyos helyzetekben igen sértő lehet” (Köves J. 1985: 35), a névmáshasználat kerülése is kivédheti az illemszabályok megsértését, néhány illemtanunk javasolja is ezt a stratégiát: „elhagyjuk a *maga* névmást, és enélkül használjuk a megfelelő igealakot”. Az igei személyragok és a birtokos személyjelek valóban önmagukban, megszólító elem nélkül is megmutatják a formálisabbnak számító kapcsolattartási módot, azonban nem minden mondat szerkezetben és nem minden szövegtani helyzetben igaz az, hogy: „a magyar nyelvben, nagy szerencsénk, nem elengedhetetlen akár az *Ön*, akár a *Maga* belegyömöszölése a mondatba” (Görög 1999: 19). Egyes szerkezetekben semmiképpen nem tudjuk elkerülni a beszédpartner megnevezését (pl. *önnek/magának/a tanár úrnak küldtem el az anyagot*).

Az *ön* megszólítás választásával kapcsolatban két szerző is megállapítja, hogy: „A tegezés és a magázás közötti átmeneti forma a keresztnév és az *ön* személyes névmás együttes használata” (Ottlik 1994: 92; Szafkóné 1998: 14). A megszólító elemek ilyen összekapcsolása az *ön* alapértékét és a keresztnéven szólítás személyességét figyelembe véve szokatlannak tűnhet, azonban a használati gyakorlat azt mutatja, hogy talán éppen a névmás merevségének enyhítésére valóban élünk ezzel a lehetőséggel, például nem tegeződő munkatársak viszonylatában (vö. Domonkosi 2000: 136).

Az illemtankönyvek egy része nem ejt szót a tetszikelésről, néhány pedig körülményes formának, „megszólítási pótléknak tekinthető nyakatekert nyelvi formulának” (Sille 1994: 114) tartja, s el is utasítja használatát, mert „szegény fiatalok a szörnyű és neveléses *tetszikk*el kénytelenek teletűzdelni az idősebbekkel való beszélgetésüket” (Fejér 1966: 169). A tetszikelésnek azonban megítélésem szerint ennél jóval nagyobb szerepe van napjaink kapcsolattartási rendszerében, hiszen az adatok alapján az aszimmetrikus gyermek-felnőtt viszonylatban egyértelműen ez a gyerekektől elvárt forma. S ez a korosztály nem is érzi ezt nehézkessnek, sőt a 10 és 32 év közötti korcsoportok több mint 90 %-os arányban bizalmasabbnak, kedvesebbnek, udvariasabbnak tartják a magázó és önöző formáknál. Egészen 14-16 éves korig általánosan ezt használják a felnőttekkel való érintkezésben, majd ebben az időszakban azért kezdik el kerülni, mert a gyermeki magatartásmód kifejezőjének érzik (vö. Domonkosi 2000: 132-3).

A nominális megszólítások területén is okozhat gondot a megfelelő forma kiválasztása, s ebben a tekintetben erősen érzékelhető az elmúlt évtized társadalmi átalakulásának hatása, a korábban bevett megszólítások (*elvtárs* - *elvtársnő*) eltűnésével új szokásrendszer alakult ki, amely azonban még a megszólítárdulás szakaszában van (vö. Angelusz-Tardos 1995).

A családon belüli nominális megszólításokkal csak egy tanácsadó könyvünk foglalkozik részletesen, hiszen ezeket elsősorban a családi hagyomány, a családi szokások határozzák meg (Fürstné é.n.: 23-5).

A férfiak általános megszólítására minden munka az *uram*, *uraim* megszólítást javasolja (Köves J. 1985: 33; ; Ottlik 1994: 78; Sille 1994: 112; Szafkóné 1998: 13; Görög 1999: 20; Fürstné é.n.: 26), ezt a formát azonban fiatalabb férfiakat megszólítva sokan kerülnek, ugyanis a kérdőíveim adatai alapján 30 év alattiakhoz fordulva általánosan használják a *fiatalember* megszólítást is.

Olyan férfiak megszólításában, akiknek ismerjük a nevét, illetve a rangját, a *név+úr*, *rang+úr* megszólítást tartják elfogadottnak. Néhány foglalkozásnév mellett is szerepelhet ez az elem, azonban illetmankönyveink sajnos csak megemlítik ezt a jelenséget, s nem térnek ki rá részletesen (Köves J. 1985: 36; Szafkóné 1998: 13), pedig ez is a bizonytalanságok egyik forrása. Egyetlen magyarázatot kapunk, az is félrevezető: „ha valaki foglalkozásával megszólítható, nyugodtan hozzátehetjük az urat: *mérnök úr*, *doktor úr*” (Ottlik 1994: 78), hiszen önmagukban ezeket a foglalkozásneveket nem használjuk megszólításként.

Egyetlen könyvben találunk csupán utalást arra, hogy a harmadik személyű említésben is lényeges az udvariasság (Görög 1999: 21), holott a pusztá vezetéknéven vagy rangon történő említés is lehet sértő, az említés szabályosságainak ismerete is hozzátartozik a kommunikációs szabályrendszerhez.

A nők megszólítására egyöntetűen az *asszonyom*, *hölgyem*, *kisasszony* formákat ajánlják (Köves J. 1985: 36; ; Ottlik 1994: 78; Sille 1994: 112; Szafkóné 1998: 13-4; Görög 1999: 20; Fürstné é.n.: 26), figyelmeztetve az *asszonyom* és a *kisasszony* használatának korbeli kötöttségeire. Talán éppen e megszólítások korlátainak eredményeként a *hölgyem* meglepően gyakran fordul elő a kérdőívek anyagában, annak dacára, hogy olyan megszorításokat is olvashatunk, hogy „kerüljék el hivatalban a *hölgyem* fordulatot, mert nagyon régimódi” (Görög 1999: 20) és „furcsa mellékszövegje van” (Köves J. 1985: 36).

A *rang+asszony* megszólítást magasabb rangú nők címzésére széles körben használják. (Görög 1999: 20; Ottlik 1998: 78-9). Az ismert nevű, férjezett nők megszólítása azonban nyelvi okokból bonyolultabb képet mutat, mint a férfiaké, mégis csak egy munka tárgyalja ezt a kérdést: „*Kovács úr* női megfelelőjeként udvariatlan *Kovácsné*t mondani, és nyelvi szokások mondanak ellent a *Kovács asszonynak*, de a *Kovács Jánosné*nek is” (Sille 1994: 112). Nem lehet tehát minden szempontból megfelelő megoldást találni, részben ez is lehet oka annak, hogy terjed a nők *kereszt-név+asszony* megszólítása (vö. Görög 1999: 20), holott a férfiak esetében nem használjuk napjainkban ezt címzési módot.

Láthatjuk tehát, hogy sokszor még az illetmankönyvekből sem bontakozik ki egyértelmű kép, ezek sem mindig jelentenek biztos fogódzót mindennapi nyelvi bizonytalanságainkban. Kommunikációs kultúránk fejlesztése ezért nagy feladatot ró egyrészt a nyelvészetre, a nyelvi tervezésre, hiszen csak a kapcsolattartási módok változásait, jelenlegi használati normáit empirikusan feltérképezve lehetne a nyelvi viselkedésre vonatkozó ajánlásokat, esetleg „illemszabályokat” megfogalmazni; másrészt pedig az anyanyelvi nevelésre is, hiszen módszereket kellene kidolgoznia a nyelvi udvariassági szokások megismertetésére és elsajátíttatására.

IRODALOM

- Angelus Róbert–Tardos Róbert 1995. Megszólítások egy átalakuló világban. *Jel-Kép* 3–4: 39–52.
- Brown, R.–Gilman, A. 1975. A hatalom és a szolidaritás névmásai. In: *Társadalom és nyelv*. Szerk.: Pap Mária – Szépe György. 359–88.
- Deme László—Grétsy László—Wacha Imre 1987. *Nyelvi illetmankönyv*. Ifjúsági Lap- és Könyvkiadó. Bp.
- Domonkosi Ágnes 2000. A megszólítás és kapcsolattartás változatai és megítélésük a nem tegeződő viszonyokban. *Magyar Nyelvjárások XXXVIII*. Debrecen. 129–37.
- Ervin-Tripp, Susan, 1997. A szociolingvisztikai szabályokról: váltogatás és együttes előfordulás. In: *Nyelv - Kommunikáció - Cselekvés*. Szerk.: Pléh - Sífklaki - Terestyéni. 507–40.
- Fejér István 1966. *Tudni illik, hogy mi illik*. Minerva Kiadó. Bp.
- Görög Ibolya 1999. *Protokoll az életem*. Atheneum Kiadó. Bp.

- Fürstné dr. Kólyi Erzsébet é.n. *Hogyan viselkedjem? Hasznos tanácsok tizenéveseknek és szüleiknek.* Konsept Kiadó. Bp.
- Halák László 1984. *Illemkocka.* Kossuth Könyvkiadó. Bp.
- Kovács Judit—Osvát Katalin 1978. *Nemcsak illemtan.* Móra Könyvkiadó. Bp.
- Köves J. Julianna 1985. *Illik tudni. A kulturált viselkedés szabályai.* Bp.
- Ottlik Károly 1994. *Viselkedéskultúra a mindennapok gyakorlatában.* Protokoll 96 Kiadó. Bp.
- Reményi Andrea Ágnes 2000. Nyelvhasználat és hierarchia: munkahelyi csoportok megszólítási rendszerének diádikus elemzése. In: *Szociológiai Szemle.* 3: 41-59.
- Sille István 1994. *Illem, etikett, protokoll.* Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó. Bp.
- Szafkóné Ács Márta 1998. *Tinédzserprotokoll.* Eötvös József Könyvkiadó. Bp.

RÓZSA LÁSZLÓNÉ SZABÓ DÓRA

főiskolai adjunktus

Kölcsey Ferenc Református Tanítóképző Főiskola

Debrecen

Egy kreativitásvizsgálat adalékai a zenei tehetség portréjához

ELŐZMÉNYEK

Kokas Klára zenepszichológiai kutatásai – melyek eredménye szerint a zenei nevelés pozitív transzferhatást jelent más iskolai tantárgyak tanulására – indította el Barkóczi Ilona és Pléh Csaba 1969-ben kezdődött vizsgálatát arra nézve, milyen hatása lehet a Kodály-koncepció alapján kidolgozott és alkalmazott zenei nevelésnek a gyerekek személyiségére. Azt találták, hogy a zenei nevelés hatására az intelligenciaszint nem változik, a kreativitásban viszont növekedést tapasztaltak a gondolkodás eredetiségében, hajlékonyságában és fluenciájában is. Valószínűnek tűnik, hogyha már gyerekkorban is kimutatható a zenei nevelés kreativitásnövelő hatása, akkor a zenét sok éven át és intenzívebben tanulók, ilyen jellegű közép- és felsőfokú oktatásban részesülők, hangszeres zenészek s komolyzenei pályán elhelyezkedők esetében a későbbi életkorban is magas kreativitásszint diagnosztizálható. Ezt a gondolatot tekintettem egy korábbi kreativitásvizsgálatom alaphipotézisének.

Természetesen el kell azt is fogadni, hogy a kreatív viselkedést és gondolkodást vissza is lehet szorítani, másrészt a zenei nevelésen kívül rendkívül sok másféle tevékenység is alakíthatja a kreatív személyiségjegyeket.

KREATIVITÁS ÉS MÉRÉS

A kreativitás vizsgálata bonyolult és összetett, mert az élet minden területén megnyilvánulhat: tulajdonságokban, viselkedésben, gondolkodásban, alkotásban stb. Nem lehet azonosítani csupán a problémamegoldó gondolkodás folyamatával. A kreatív viselkedés az ember belső szükségletéből, de külső kényszerből is fakadhat, megfelelő körülmények között fejleszthető, és a kreatív teljesítmények mérésekkel összehasonlíthatók.

A mérés sok problémát vet fel. A kreativitás több tényezőből álló összetett struktúra, és a tesztek (Torrance, ill. Guilford) ennek nem minden összetevőjét képesek vizsgálni, inkább csak speciális irányulásukat. Legpregnánsabban az originalitás, a flexibilitás és a fluencia szintje az a mérőérték, amivel a kreativitás fokára következtethetünk. Ezekből azonban nem derül ki a személy szenzibilitása vagy képessége arra, hogy megvalósítsa ötleteit, elképzeléseit, vagy az „inquiringness”-nek (Gough), azaz a kutatásnak mint szellemi szokásnak a személyiségjegye sem.

Vizsgálatomban zenészek ötletgazdagságának sajátosságaira, mértékére, más (kontroll-) csoporttal való összevetésére, illetve a fluenciátípusok eltérésének kimutathatóságára vállalkoztam.

A vizsgálati eljárás kialakítása során olyan feladatsort állítottam össze, ahol szempont volt:

1. A fluencia különböző típusainak adekvát feladatok (szóbeli-, gondolati-, asszociációs-, kifejezésbeli könnyedség)

2. Tartalom tekintetében zenészeknek és nem zenészeknek is egyformán sikeres esély a megoldáshoz

3. A fluencia mérésén túl más jellemzők kimutatásának lehetősége (pl. a beállítódás).

A hét részesztből álló feladatsorhoz mellékeltem:

– egy adatlapot, amely általános és a zene-, illetve a hangszer tanulással kapcsolatos adatokra kérdezett rá,

– egy harminc megállapításból álló tulajdonság/viselkedés listát, amelyen minden vizsgálati személy jelezte a saját magára jellemzőket.

A VIZSGÁLATI MINTA

A vizsgálatokat zenészekkel (összesen 77 fő) 1998 júliusában és 1999 februárjában végeztem, zeneművészeti főiskolások, fiatalabb tehetséges középiskolás korúak, zenetanárok, illetve művészek körében. A két helyszín: egyrészt Nyírbátor, a nemzetközi zenei tábor és verseny résztvevői (44 fő), másrészt Debrecen, a Liszt Ferenc Zeneművészeti Főiskola Debreceni Konzervatóriumának egy csoportjában (33 fő). Kontrollcsoportként a Kölcsey Ferenc Református Tanítóképző Főiskolán 75 hallgató, illetve tanító/tanár töltötte ki a tesztet.

VIZSGÁLATI EREDMÉNYEK

1. Az alábbi táblázat az összes zenész és a nem zenész kontrollcsoport részfeladatonkénti fluencia átlageredményeit mutatja.

A hét feladattípus	Torrance körök	képalírás	címadás	szótag-rende-zés	híres emberek	szokatlan használat	szóalkotás
zenészek pontátlagai	24,84	7,23	7,23	13,82	24,65	17,88	25,38
nem zenészek pontátlagai	23,50	7,94	7,04	10,94	22,04	22,46	23,80

Mivel a fluencia mennyiségi mutató, az adatok úgy értelmezendők, hogy a táblázat a megadott idő alatt produkált válaszok számának csoportátlagait mutatja.

A kontrollcsoport tagjai két részfeladatban, a szokatlan használat tesztben teljesítettek sokkal jobban, és a képalírásban értek el egy kicsivel magasabb átlagot. Az összes többi feladatban a zenészek átlaga magasabb (kiemelt háttér). Legnagyobb eltérést a nem zenészek hátrányára a szótagrendezés feladat jelentette.

Az átlagok alapján megállapítható, hogy a zenészek valamelyest fluensebbek voltak ebben a vizsgálati mintában. Leginkább a szóbeli könnyedség területén, ebben is a két feladat közül ott, ahol a kombinációs képességnek kellett jobban megmutatkoznia. Az eltérések nem túl nagyok, de hét feladatból öt mutatta a zenészek jobb eredményét.

A ZENÉSZ MINTA ELEMZÉSE

Érdemes megvizsgálni és összehasonlítani a zenészek két csoportját is. A megosztást a zenészek csoportjában nemcsak a két helyszín indokolta.

Az adatlap közlése szerint a nyírbátori csoport tagjai (a zenei tábor résztvevői) általában:

– korábban kezdték zenei tanulmányaikat (gyakori az iskoláskor előtti hangszer tanulás kezdete),

- magasabb („rangosabb”) intézménytípusba (Zeneakadémia) jártak/járnak többen közülük, ezért inkább a fővárosban tartózkodnak többen,
- többen indultak közülük versenyeken, és a különböző típusú versenyek közül is ebből a csoportból többen szerepeltek nemzetközi versenyeken,
- jobb és több versenyeredményt értek el,
- jelentősen rendszeresebben és többen gyakoroltak/gyakorolnak,
- a zene-, illetve hangszerstanulás mellett többen játszanak különböző zenei együttesekben.

Mindezek alapján a két csoport közül őket lehetne „tehetségesebb”-nek tekinteni.

Az alábbi táblázat a zenészek eredményeit a két különböző csoportban felvett vizsgálat résztvevői szerint hasonlítja össze.

	Torrance körök	képalírás	címadás	szótag-rendezés	híres emberek	szokatlan használat	szavak
Nyírbátor, zenei tábor	26,25	7,69	6,88	14,20	26,65	17	26,14
Zeneművészeti Főisk.	22,68	6,51	7,75	13,22	21,34	19,38	24,27
zenészek összpont-átlaga	24,84	7,23	7,23	13,82	24,65	17,88	25,38

Tehát a két csoport között is van eltérés. A zenei tábor résztvevői a hét feladatból ötben magasabb fluenciaátlagot értek el szintén zenész társaikhoz képest. Leginkább a szokatlan használat tesztben (átlagosan több mint két értékelhető válasszal) maradtak le, és a címadásban teljesítettek kicsit gyengébben.

A szokatlan használat teszt értékelésekor az alábbiakra lehet kitérni: átlagban a zenészek a megadott idő alatt 17,88 tárgyat vagy cselekvést jelöltek, míg a kontrollcsoportban az átlag 22,46.

A szokatlan használat teszt három itemjének eltéréseit mutatja a következő táblázat:

	Főiskola	Nyírbátor	össz. zenész	kontr. csop.	Eltérés
HÚR	6,07	6,04	6,05	7,81	+1,76
KOTTA-ÁLLVÁNY	6,00	4,72	5,20	6,87	+1,67
KARMESTER-PÁLCA	7,30	6,22	6,62	7,77	+1,15

Valószínű, hogy a rendszeresen, gyakrabban s a megszokott funkcióban használt tárgyak (kottaállvány) jobban rögzülnek, így nehezebb ezekkel új alkalmazást kitalálni, ezért alacsonyabb az érték a zenészeknél. (S még alacsonyabb a nyírbátoriaknál.) Másrészt igazolódhat, hogy a nagyobb és összetettebb tárgyat szintén nehezebb elképzelni más funkcióban.

A kontrollcsoporthoz viszonyítva a zenészeknek a különböző feladatokban elért eredményei a sikeresség sorrendjében a következők voltak:

Szótagrendezés	+2,88
Híres emberek	+2,61
Torrance körök	+1,34
Képalírás	+0,71
Címadás	+0,19
Szavak	-1,58
Szokatlan használat	-4,58

A zenészek közül a tehetségesebbek csoportja a másik zenész csoporttal szemben a „híres emberek” feladatban mutatta a legnagyobb különbséget, itt így alakult a két csoport közötti eltérés:

Híres emberek	+5,31
Torrance körök	+3,57
Szavak	+1,87
Képalírás	+1,18
Szótagrendezés	+0,98
Címadás	-0,87
Szokatlan használat	-2,38

A híres emberek feladatban 3 perc alatt kellett „minél több híres embert” felsorolni. A felsorolás nagyon változatos képet mutatott.

Az értékeléskor az értékelhető válaszokat kategóriákba rendeztem, ezek a kategóriák ésszerűen az előfordulások gyakoriságából adódtak, a felsoroltakat az alábbi csoportokba soroltattam be: történelem, politika, filozófia-vallás, sport, irodalom, komolyzene, könnyűzene, művészetek, tudományok, színészek, ismert emberek és egyéb.

Az alábbi táblázatban részletes összehasonlítást láthattunk a két csoport válasza között:

	főisk.	zenei tábor	össz. zenész	1 fő/átlag	nem zenész	1 fő/átlag
Történelem	36	98	134	1,92	174	2,32
Politika	25	50	75	1,08	136	1,81
Filozófia, vallás	16	7	23	0,33	74	0,98
Sport	1	50	51	0,73	52	0,69
Irodalom	92	181	273	3,97	394	5,25
Komolyzene	243	505	748	10,84	137	1,82
Könnyűzene	14	22	36	0,52	122	1,62
Művészetek	16	49	65	0,94	64	0,85
Tudományok	32	48	80	1,15	96	1,28
Színészek	39	59	98	1,42	206	2,74
Ismert emberek	9	14	23	0,33	94	1,25
„Egyéb”	9	3	12	0,17	21	0,28

A zenészek a híres emberek között nagy számban írtak a klasszikus zene területéről zenészerzőket, hangszeres művészeket, énekeseket. A zenei tábori csoport átlagosan 44,06%-ban, a főiskolai is hasonlóan magas, 43,78%, a szakmájához közel álló, ismert egyéneket sorolt fel. Egyetlen vizsgálati személy sem akadt, aki ne írt volna komolyzenészt a felsorolásban. A zenész csoportban tehát nagyfokú beállítódás mutatható ki a választott életpályával kapcsolatban.

Nem meglepő, hogy a nem zenész pályára készülő kontrollcsoportban a 75 fő közül 38-an (ez 50,66%, több mint a fele!) egyetlen komolyzenészt sem írtak a híres emberek közé. De felsorolásukból egyik terület sem emelkedik ki ennyire dominánsan, mint a zenészek között a komolyzene.

TULAJDONSÁG/TEVÉKENYSÉG VÁLASZTÁS, ÖNJELLEMZÉS

Egy harminc kijelentést tartalmazó listán minden vizsgálati személy megjelölte azokat a válaszokat, amelyeket önmagára nézve jellemzőnek tartott. Már a választás mértéke is jelzésértékű. A harminc kijelentésből a zenészek huszonegyet vállaltak nagyobb százalékban, a kontrollcsoporté a maradék kilenc.

Hasonló mértékű, csak kis eltérést mutat a két csoportban a játék kedvelése, a humor szerete, az érdeklődés, a kötődés, a realitások látása és az álmodozás, a nagy tervek, a sok jó ötlet, a szükség a noszogatásra, a sok munka. A táblázat a választási szempontokat személyek és százalékok arányában mutatja:

Jellemző, hogy...	NEM ZENÉSZEK		ZENÉSZEK	
	fő	%	fő	%
szeretem a humort	73	97,33	69	37,68
nagy társaságom van	32	42,66	28	37,68
csendes vagyok	31	41,33	24	34,78
izgulós vagyok	49	65,33	39	56,22
sok minden iránt érdeklődöm	62	82,65	58	84,05
sokat beszélgetek másokkal	65	86,66	49	71,01
jól feltalálom magam	26	34,66	44	63,76
sok jó ötletem van	29	38,66	29	42,02
tehetséges vagyok	19	25,33	40	57,97
általában bízom az emberekben és a dolgokban	40	53,33	30	43,47
sokat töprengek	39	52,00	48	69,56
kitartó vagyok	31	41,33	36	52,17
inkább a jókedv jellemez	47	62,66	49	71,01
jó a memóriám	35	46,66	36	52,17
szeretek álmodozni	51	68,00	50	72,46
szorgalmas vagyok	20	26,66	29	42,02
élénk a fantáziám	38	50,66	39	56,52
reálisan látom a lehetőségeket	40	53,33	42	60,86
szükségem van a noszogatásra	32	42,66	32	46,37
élesesű vagyok	41	54,66	22	31,88
szeretek gyakorolni/tanulni	27	36,00	41	59,42
nagy terveim vannak	24	32,00	25	36,23
elégge önfejű vagyok	29	38,66	38	55,07
sokat dolgozom	34	45,33	28	40,57
nagyon kötődöm bizonyos személyekhez	50	66,66	49	71,01
határozott céljaim vannak	29	38,66	33	47,85
sikeresnek tartom magam	31	41,33	21	30,43
van elképzelésem a jövőmről	48	64,00	52	75,36
a kudarcok nem nagyon törnek le	42	56,00	20	28,98
szeretek játszani	72	96,00	66	96,65

Érdeemes kiemelni a nagyobb különbségeket mutató szempontokat.

Az eltéréseket a százalékos megoszlás közötti rangsorban kifejezve a nem zenészek (leendő és gyakorló tanítók, pedagógusok) javára eső legnagyobb különbségek szerint:

1. a kudarcok nem nagyon törnek le 27,02
2. élesesű vagyok 22,78
3. sokat beszélgetek másokkal 15,65
4. sikeresnek tartom magam 10,9

A 10%-nál nagyobb különbségeket rakva sorrendbe ugyanezen zenészek javára a következőképpen alakul:

1. tehetséges vagyok 32,64
2. jól feltalálom magam 29,10
3. szeretek gyakorolni 23,42
4. sokat töprengek 17,56
5. elégge önfejű vagyok 16,41
6. szorgalmas vagyok 15,36
7. van elképzelésem a jövőmről 11,36
8. kitartó vagyok 10,84

A következő táblázat a zenész csoporton belüli bontásban mutatja meg az azonosságokat és eltéréseket. A nagyobb különbségeket a háttér kiemelésével jelöltük.

Jellemző, hogy...	Nyírbátor		Zeneműv. Főiskola		Összesen	
	Fő	%	Fő	%	Fő	%
szeretem a humort	42	100	27	100	69	100
nagy társaságom van	17	40,47	9	33,33	28	37,68
csendes vagyok	11	26,19	13	48,14	24	34,78
izgulós vagyok	23	54,76	16	59,25	39	56,52
sok minden iránt érdeklődöm	37	88,09	21	77,77	58	84,05
sokat beszélgetek másokkal	33	78,57	16	59,25	49	71,01
jól feltalálom magam	29	69,04	15	55,55	44	63,76
sok jó ötletem van	18	42,85	11	40,74	29	42,02
tehetséges vagyok	26	61,90	14	51,85	40	57,97
általában bízom az emberekben és a dolgokban	21	50,00	9	33,33	30	43,47
sokat töprengek	28	66,66	20	74,07	48	69,56
kitartó vagyok	19	45,23	17	62,96	36	52,17
inkább a jókedv jellemez	35	83,33	14	51,85	49	71,01
jó a memóriám	25	59,52	11	40,74	36	52,17
szeretek álmodozni	29	69,04	21	77,77	50	72,46
szorgalmas vagyok	19	45,23	10	37,03	29	42,02
élnék a fantáziám	21	50,00	18	66,66	39	56,52
reálisan látom a lehetőségeket	24	57,14	18	66,66	42	60,86
szükségem van a noszogatásra	19	45,23	13	48,14	32	46,37
éleseszű vagyok	12	28,57	10	37,03	22	31,88
szeretek gyakorolni / tanulni	26	61,90	15	55,55	41	59,42
nagy terveim vannak	15	35,71	10	37,03	25	36,23
elégge önfejtő vagyok	23	54,76	15	55,55	38	55,07
sokat dolgozom	19	45,23	9	33,33	28	40,57
nagyon kötődöm bizonyos személyekhez	30	71,42	19	70,37	49	71,01
határozott céljaim vannak	21	50,00	12	44,44	33	47,85
sikeresnek tartom magam	14	33,33	7	25,92	21	30,43
van elképzelésem a jövőmről	33	78,57	19	70,37	52	75,36
a kudarcok nem nagyon törnek le	14	33,33	6	22,22	20	28,98
szeretek játszani	40	95,23	26	96,29	66	96,65

Ha fenntartjuk azt az álláspontunkat, hogy a nyírbátori csoport tekinthető tehetségesebbnek, akkor a táblázat alapján jellemzőként elmondható, hogy tizenhat alkalommal ők, és csak öt alkalommal választottak a debreceni zenészek nagyobb arányban a felsorolt tulajdonságokból.

Érdekes megvizsgálni, hogy a fentebb, a kontrollcsoporttal való összehasonlításban kiemelt eltérések a zenészek két csoportjában hol erősödnek fel:

A nyolc választás közül a tehetségesebbek csoportja nagyobb százalékban vallja tehetségesnek magát (az eltérés 10,05%), jobban feltalálja magát (13,49), szeret gyakorolni (6,35), szorgalmas (8,2), van elképzelése a jövőről (8,2).

A zenészek két csoportján belüli legnagyobb eltérés a tehetségesebbek javára 31,48%-os különbséggel az „inkább a jókedv jellemez” választása, második helyen a másokkal való sok beszélgetés, utána a jó memória áll.

A bővebb elemzés meghaladja e dolgozat keretét, melyben csupán a kreativitás kapcsán vizsgált ötletgazdagság – mint a kreatív személy egyik jellemzője – mutatja, hogy e vizsgálati mintában a tehetség és a kreativitás összefügg. Ahogy azt a tehetségmodellek is leírják, a tehetség magas színvonalú általános és speciális képességek, kreativitás és motiváció egybeesésének szerencsés ötvözetén alapszik.

Franz J. Mönks–Alphons M. P. Knoers: Fejlődéslélektan. Budapest, 1998.

Erika Landau: A kreativitás pszichológiája. Budapest, 1974.

A zenei tehetség gyökerei (szerk.: Czeizel Endre és Batta András). Arktisz Kiadó, Bp., 1992.

Varró Margit: A zenei tehetség (előadás). Budapest, 1930.

Révész Géza: A tehetség korai felismerése. Bp., 1918. Benkő Gyula Császári és Királyi Könyvkiadó.

IMRE RUBENNÉ DR.

főiskolai adjunktus

Nyíregyházi Főiskola, Tanítóképző Intézet

Nyíregyháza

Az egyén nyelvrétegei és kódváltásai Móricz Zsigmond A fáklya című regényében

– DÉKÁNY SÁMUEL NYELVHASZNÁLATA –

Móricz Zsigmond írói pályájának első szakaszából olyan regényt kerestem, amelynek története falun játszódik, de nemcsak parasztok a szereplői, hanem a falusi társadalom egyéb képviselői is megjelennek benne. Célom annak bebizonyítása, hogy Móricz nemcsak a parasztságot ismerte jól, hanem a falusi társadalom egyéb rétegeit is. Ennek illusztrálására „A fáklya” című regényt találtam legalkalmasabbnak, mert itt Móricz valóságghíven jeleníti meg a korabeli falu társadalmának egy szűk metszetét. Matolcsy Miklós, a regény főszereplője a református papság képviselője, Dékány Sámuel tiszteletes a falusi gazdálkodó papság megtestesítője a regényben. Dékány Sámuelné, a tiszteletes felesége az úri életformát reprezentálja. A falu élén Arday, a földesúr áll. A falu értelmiségéhez tartozik még a tanító és felesége, valamint a fiatal tanítónő, Margit. A parasztságot a kurátor, a csordás, a cseléd és egy névtelen parasztember képviseli.

Elemzésem középpontjában a szereplők nyelvhasználatának vizsgálata áll. Abból a feltételezésből indulok ki, hogy nyelvi adekvátság jellemző a szereplőkre, vagyis minden szereplőnek vannak csak rá jellemző, őt egyedítő nyelvhasználati sajátosságai is. Ahány szereplő van a regényben, annyiféle nyelvhasználat elemezhető. A szereplők egyedi nyelvhasználatát – mint a nyelvhasználat sajátos nyelvváltozatait – szociolingvisztikai műszóval idiolektusoknak nevezzük (vö. Kiss 1995: 59). Az egyes szereplők nyelvi jellemzése a következő szempontok szerint történik:

1. A személy társadalmi miliőbe helyezése: foglalkozására, származására vonatkozó adatok megkeresése.

2. Az írói narráció direkt közlései a szereplők külsejéről, jelleméről.

3. A szereplő önértékelése. Az összképhez az is hozzátartozik, milyennek látja önmagát az egyén, milyen az énképe, másnak akar-e látszani vagy sem.

4. Mások értékelése az adott szereplőről.

5. A szereplő interperszonális viszonyainak számbavétele.

6. Fontos szempont a szituativitás, mert ugyanabban a kommunikációs szituációban sem beszél minden szereplő egyformán. A szereplő társadalmi helyzete, foglalkozása, iskolázottsága, életkora és neme befolyásolja megnyilatkozását. Ezt a nyelvhasználati variációt a szociolingvisztika a nyelvhasználat társadalmi variációjának nevezi (Kiss uo.). A regényben a szereplők többsége általában több nyelvváltozatot használ (köznyelv és nyelvjárás; köznyelv, szaknyelv, tudományos nyelv). Szociolingvisztikai műszóval élve nagy a nyelvhasználati mozgásterük, a kommunikációs mobilitásuk (uo.).

A fenti szempontokat figyelembe véve korábbi cikkeimben a főszereplő, Matolcsy Miklós és Arday képviselő nyelvhasználatát vizsgáltam (Imre Rubenné: Egy regényhős nyelvhasználatának főbb sajátosságai, *Módszertani Közlemények*, 1999. 4: 162–168; Az egyén nyelvrétegei és kódváltásai Móricz Zsigmond A fátyla című regényében – Arday képviselő nyelvhasználat, *Módszertani Közlemények*, 2000. 4: 165–169), ezért a nyelvi szempontok részletes kifejtésétől most eltekintek. Jelen írásomban Dékány Sámuel nyelvezetét választottam. Vizsgálatomban a Szépirodalmi Könyvkiadó gondozásában, 1975-ben megjelent Móricz Zsigmond Regények II. című kötetének szövegét vettem alapul, a továbbiakban erre hivatkozom.

Dékány Sámuel az idős musai papot képviseli a regényben, aki egyben a szomszéd Fábánfalva felügyelő lelkésze is. A vezetéknev jelentése 'esperes' (TESz.), illetve 'egyházi' (MTsz.). A „Régi magyar családnevek szótára” a nevet Bihar megyéből már 1590-ből adatolja (vö. Kázmér 1993: 289). Móricz valószínűleg valós családnevet használt. Az idős pap külsejét tekintve „az az igazi falusi ember, aki nem kíméli magától az ételt, italt, de meg is látszik rajta” (8). Alacsony termetű, nagy testű, kopasz fejű embernek mutatja be az író. Származásáról megtudjuk, hogy fizikai munkás család gyermekeként látott napvilágot: „apja becsületes csizmadiamester volt” (11). Az írói közlésből az is kiderül, hogy „már alig gyerekfővel kikápláncodta magának a musai papságot” (8), s azóta gazdálkodik. Ez fontos momentum a szereplő szempontjából, mert annak idején ugyan céltudatosan ki akart emelkedni a környezetéből, s valószínűleg mindent megtett céljának eléréseért, de a család szemlélete mégis éreztette hatását személyiségének alakulásában. Ott kaphatott ugyanis indítékot a gazdálkodásra, s ez magyarázza, hogy a regényben nagyobb figyelmet fordít a gazdasági teendők ellátására, mint az értelmiségi teológiai kérdésekre. Ugyanolyan nagygazdának tekinthetjük, mint a falu többi gazdagparasztiát, hisz papságát csak vagyonszerzésre és gyarapításra használja.

A gazdálkodás a lételeme, a környezetében róla kialakult vélemények is ezt támasztják alá. Felesége szerint „már hajnali három órakor valami vak szenvedély üzte ki, hogy személyesen nézzen utána minden fillér értékű munkának” (7). Dékányné a Matolcsyval folytatott beszélgetésekor a házastársi kapcsolatukról is leűjtően nyilatkozik: „Húsz év alatt nem szóltunk egymáshoz húszszor... Ő szántott, vetett, gazdagodott” (153). Férfjét sohasem szerette: „Az első napon nem utáltam jobban, mint ma” (150). Faragatlannak, műveletlennek tartotta, s méltatlannak az ő származásához: „a vastag póffedt szájú káplánunk egy közönséges fickó volt, csizmadia fia, teleszájú, káromkodós, de hát neki csak így juthatott fejedelmi lány” (uo.). Így vall férjéről a fiatal lelkésznek. Matolcsy Miklós kezdetben irigykedve tekint az idős pap vagyonára: „Mily nagy gazda ez a pap! Szép nagy ház, oszlopos tornác, derék tágas udvar, s bent finom úri bútorok” (94). Később éles szemmel észreveszi, hogy Dékány tiszteletes kemény és rideg üzletember, akinek „a papság pozíció” (112). A saját haszna mindennél többet jelent számára, s „vasmarokkal szed össze magának, amit csak lehet” (112).

Ha a megszólításformákat vizsgáljuk, a kurátor mindig a foglalkozásra utaló változatokat alkalmazza: *nagytiszteletű uram* (3), *nagytiszteletes úr* (3). Az úr szóval összekapcsolt formák jól érzékeltetik a kurátornak az idős pap iránt érzett tiszteletét. Matolcsy Miklós legtöbbször szintén a foglalkozásra utal: *nagytiszteletű uram* (4), s kétszer a korra utaló kedveskedő formával él: *kedves bátyám* (2). Említőnévi funkcióban is a *nagytiszteletű úr* (1) formát használja. Ez azt mutatja, hogy a távollétében is tisztelettudóan beszél róla. Dékányné szólítónevet nem alkalmaz, említőnévként az *uram* (1) szót használja. Az írói közlésben mindig a foglalkozásra utaló formákkal találkozunk: a *nagytiszteletű úr* (1), *Dékány nagytiszteletű úr* (1), az *öreg pap* (2), a *pap* (1).

Különböző beszédsszituációkban találkozunk vele. Először rögtön a regény elején családi környezetben látjuk magunk előtt, ahol mindenki a fiatal pap érkezését várja. Dékány nagytiszteletű úr „a maga rusztikus magyaros kálvinista módján” (7) szólal meg. Türelmetlenségét paphoz nem méltó szitkozódásokkal, káromkodásokkal fejezi ki: „A' istenit ennek a melegnek...” (7); „Csak má jön-nének, üssön beléjük a szösménkö” (uo.); „De hol a mennydörgős mennykőbe késnek ezek a fájánfalviak?” (9); „A béliük istenit...” (uo.); „Kutya legyenek!” (11). Erős felindultságában egy-két durva szó is elhagyta a száját: bitangok, marha. Ezek az alacsony stílusrétegből vett szavak, kifejezések egy gazdálkodó szájából természetesen lennének, de egy pap egyéniségéhez nem illenek.

Beszédében nyelvjárásias vonások is kimutathatók, amelyeket elsősorban a falusi környezet hatása magyaráz. Az iskolázatlan paraszttal való nyelvi érintkezés során átveszi az általuk használt szavakat, a bizalmas családi környezetben is alkalmazza őket. A nyelvjárás a papnál nem egy neveltetés során megtanult nyelv, hanem a gazdálkodó életforma következménye. A hangtani sajátosságok közül találunk példákat az l kiesésével fellépő pótlónyúlás jelenségére: *dógomra, dógotok, vón*; a szóvégi konzonáns eltűnésére vagy átalakulására, má, mán; a mássalhangzó utáni -t lekopására: *mer*, a -j-zés jelenségére: *jányom*; a magánhangzó nyíltabbá válására: *falujokért*; összerántásra: *valamék, amék*; az *ez*, *az* mutató névmás rövidülésére: *e mán*; és a betűnépiesség alkalmazására: *aggy, mingyán*. Ugyanezeket a jelenségeket a vidék iskolázatlan parasztjainak jellemzőiként tárgyalja Sebestyén Árpád „A tájnyelv mint stílusesszók Móricz Zsigmond műveiben” című tanulmányában.

Az alaktani sajátosságok közül a hol? kérdésre felelő *-ban, -ben* helyett *-ba, -be* ragot használ: *a számba van; isznak valamék kocsmába*; s a honnan? kérdésre felelő *-ból, -ből* helyett *-bul, -bül* ragot alkalmaz: *ebbül a melegbül*. Szókincse jórészt a gazdálkodással kapcsolatos: *szekér; ökrökkel; átszekerezni; számadás; kereszt* = 'gabonakévékből a tarlón összerakott ilyen alakzat'; *mezőre; mehetnék dógomra*.

A fiatal pap megérkezésével a beszédhelyzet hivatalossá válik: Dékány nagytiszteletes úrnak köszöntenie kell a gyülekezet előtt az újonnan érkezett vendéget. Itt nyelvi kódváltást figyelhetünk meg: a pap szerepében lép fel, ünnepélyes hangvételű egyházi szónoklatokat tart. Az írói közlés alapján „azonnal megérzett rajta a talpraesett ember, a kész szónok, a magyar pap, aki mindenkor tud szólni, kellő ünnepélyességgel az ünnepélyes alkalomban” (13). Már a megszólítás is patetikus hangvételű: „*Tisztelt fiatal barátom, kedves kollégám, édes társam az Úr juhainak őrzésében*” (12). Gondolatait tervszerűen egymásra épülő képekben fejezi ki: a *tudományok szentelt csarnoka* az iskolát, a *viharos tenger* az életet jelképezi. A vallásos szellemnek megfelelően a földi életet szenvedésekkel teli siralomvölgynek mutatja be, s csupa negatív töltésű szót kapcsol hozzá: *nyomor, szenvedés; kibeszélhetetlen sok szomorúság*. Az említett szavak az egyházi stílusformula tartozékai, hiszen a pap személyesen gazdag, jólétben él. Ha van realitása, ez a szószékről a szegény néphez szólás eszköze.

Ebben a küzdelmekkel teli életben az új, fiatal pap szerepét mintegy felnagyítja, s a fáklya, az utat mutató nagy szellem feladatát jelöli ki számára. Megállapítását a regény címadó kulcsszavával, a *fáklya* szó négyszeri megismétlésével nyomatékosítja: „*S jöttél, hogy világítótorony légy a tengeren bujdosók előtt: fáklya az élet éjszakájában! Fáklya a vigasztalanok lelke előtt, fáklya az árvák és ügyefogyottak számára, fáklya ebben a siralomvölgyben...*” (13). Az ezt követő egy típusú, ritmikus ismétlődő mondatokkal a hatást fokozza: „*Légy hát az, amire az Úr elválasztott! Légy az, aminek küldött Izraelnek ura, Istene, légy az: aminek a beléd oltott isteni szikra, a beléd helyezett isteni lge, a neked adatott isteni tálentumok lenni rendeltetnek*” (13). Az egész szónoklat az egyházi választékos prédikátor nyelv sajátosságait tükrözi. Sűrűn találkozunk bibliai alapokra való visszautalásokkal is: *siralomvölgy; vigasztalanok; igazak; kegyesek; Izrael ura; isteni lge; az Úr félelme*.

Móricz Zsigmond igyekszik sokoldalúan bemutatni a szereplőt. A második könyv ötödik fejezetében a közéleti ember szerepében jelenik meg. Kiderül, hogy régebben még a politikai élet eseményeiben is tevékenyen részt vett az országgyűlési választásokban, hol választási elnökként, hol kortesként. Szerepköréből adódóan világosan látja a társadalmi és politikai élet visszasságait. Beszédében kemény társadalombírálat fogalmazódik meg. A legfőbb problémát a földesurak egyeduralmában látja. Részletesen feltárja a dzsentrí és a nagybirtokosok összefonódását, s az egyes társadalmi rétegek teljes kiszolgáltatottságát. Középbirtokos gazdálkodóként élesen bírálja a fennálló helyzetet, de kiutat ő sem lát: „*Szemet kell hunyni az úri panamáknak, és ne tessék kokettírozni a hazafiatalan elemekkel... Utóvégre olyan keveset kívánnak tőlünk, annyit csak meg lehet tenni, hogy szóltatlan engedjük, hogy elegáns úri brüderek elfoglalhassák az ő szolgabíróságaikat és képviselőseégeket...*” (90). Nyelvhasználatában a társadalmi, politikai, közéleti stílus szavai, kifejezései találhatók: *választási elnök; kortes; nyári választás; megyei hivatalnok; szolgabíró; vicispán; kárbeclő hivatal; adóhivatal; vármegyei jegyzőség; elintézik a közügyeket; bizalmat szavaz; államosítják a megyét; politikai hatalmat a markában tartja; hozza a voksokat. Közéleti, politikai nyelvezetéhez hozzátartoznak a gyakran használt idegen szavak is: *pictus masculus; adminisztratív gépezet; rusztikál; privilégiuma van; benne van a maffiában; monopolizálja; konkurálni a mandátumok**

nál vagy az úri szinekúráknál; kikiáltották cucilistának; az volt az úzus; eredményt produkál; nem árulják el a kasztot; társadalmi bojkott; úri panamák; kokettírozni; úri brúderek; ne demagógoskodjál; egzisztencia; providenciális bölcsesség; nagyobb protekciójú jelölt; elsőrangú mandátumgyár; stipendiumos tápintézet. Az idős pap megnyilatkozása széles látókörű, a közügyekben is jártas ember benyomását kelti. Ez a közéletiség az értelmiségi iskolázott emberre vall, miközben paraszti nagygazda életformát is folytat.

S végül még egy alkalommal találkozunk vele az ötödik könyv harmadik fejezetében, amikor Matolcsy Miklós presbiteri gyűlést hívát össze, de előtte kikéri Dékány nagytiszteletű úr véleményét a lelkészi fizetés terménybeli részének kezeléséről. Ebben a részben elítélően nyilatkozik a parasztságról Matolcsynak. „Tanuld meg, hogy a paraszti, az nem ember, nem is állat, hanem gyerek... Ha te azt mondog a parasztnak, hogy a belátásukra s jóságukra bízod magad, akkor az a legkönyörtelebbszül kitékeri a nyakad, mint egy varjúfőkéát” (221). Érvelését a hivatali nyelvből vett kifejezésekkel támasztja alá: az előd szerződése nem kötelez; az az első paragrafus minden hivatalban; jóváhagyta az egyház, az egyházmegye; nem hagyatta jóvá jegyzőkönyvileg a dolgot. Állásfoglalását köztes helyzete magyarázza: szenved a magasabb nagybirtok szorításától, és sajátosan szemléli, lenézi a nálánál is kisebb helyzetben lévő parasztságot.

Összegezve: Dékány Sámuel az iparos családból felkapaszkodott, tehetséges realista értelmiség képviselője a regényben. Ő is különböző nyelvrétegek birtokosa: jól ismeri a papi műveltség szókincsét, a gazdálkodás nyelvezetét, és szakértője a közéleti, politikai életnek. Nyelvhasználatát a beszédhelyzetek és a helyi adottságok egyaránt befolyásolják: rugalmasan képes igazodni a különböző beszédhelyzetekhez.

IRODALOM

Bíró Ágnes–Grétsy László–Kemény Gábor 1976 = Hivatalos nyelvünk kézikönyve. Pénzügyminisztérium, Államigazgatási Szervezési Intézet, Bp.

Czine Mihály 1960 = Móricz Zsigmond útja a forradalmakig. Magvető Könyvkiadó, Bp.

Guszkova, Antonijina 1981 = A társadalmi kapcsolatteremtés eszközei a mai magyar nyelvben. NytdÉrt. 106. sz., Bp.

Imre Samu 1971 = A mai magyar nyelvjárások rendszere. Akadémiai Kiadó, Bp.

Kálmán Béla 1977 = Nyelvjárásaink. Tankönyvkiadó, Bp.

Kázmér Miklós 1993 = Régi magyar családnevek szótára. Magyar Nyelvtudományi Társaság, Bp.

Kiss Jenő 1995 = Társadalom és nyelvhasználat. Nemzeti Tankönyvkiadó, Bp.

Móricz Zsigmond 1975 = Regények II. Szépirodalmi Könyvkiadó, Bp.

Nagy Péter 1975 = Móricz Zsigmond. Szépirodalmi Könyvkiadó, Bp.

DR. FODOR LÁSZLÓ

egyetemi adjunktus

Babeş-Bolyai Tudományegyetem

Neveléstudományi Tanszék

Kolozsvár

A modellnyújtás szerepe a segítőképeség iskolai fejlesztésében

Köztudomású, hogy a közösségek által egyöntetűen elfogadott szociális konvenciókat, alapvető erkölcsi normákat, törvényeket tiszteletben tartó, a specifikus élethelyzeteknek megfelelő viselkedésmódozatok fejlesztésében a magatartási modellek közvetítését szolgáló módszereknek

központi fontosságuk van. Jóllehet, a meghatározott egyéni viselkedések közvetlen jutalmazásának és büntetésének, vagy a direkt szóbeli ráhatásoknak is (cselekedj és viselkedj úgy, ahogyan én mondom) e téren jelentős szerepük van. Egyrészt a mások által képviselt viselkedésmoделlek jelentősebb információforrást képviselnek a mindennemű proszociális viselkedés alakulásában, másrészt az érzelmi implikáció révén magasabb fokon biztosítják az ösztönöszerű modellkövetés spontán folyamatát. A mintanyújtás eredményessége feltehetőleg azzal függ szorosan össze, hogy az utánzás (mint a szociális tanulás alapvető formája) genetikailag kódolva van, tehát bizonyos mértékben minden gyermekben fellelhető (s mint ismeretes, a magasabbrendű állatoknál is megfigyelhető). „Mai ismereteink szerint – írja Buda Béla (1986, 55–56) – a felnőtt viselkedésmoделljének átvétele, eltanulása biológiai eredetű, jellegzetes lélektani folyamat”.

A moделlnyújtás módszerének fejlesztő értéke tehát éppen abban áll, hogy a viselkedésmoделl követése, voltaképpen az utánzás olyan veleszületett késztetése a gyermeknek, melynek lényege a moделlhatások iránti érzékenységre vonatkozik. Az utánzás azonban a moделlnek nem pusztán mechanikus lemásolását jelenti, hanem észlelési, képzeleti, emlékezeti és gondolkodási pszichikus folyamatok által vezérelt sajátos tanulási formát is. E téren tehát közrejár szik egyrészt magában a moделlben rejlő lappangó (látens) szuggesztív erő, másrészt a gyermek mintakövetési késztetése és komplex kognitív jellegű pszichikus folyamatainak működése.

Az olyan proszociális jellegű magatartások alakításának érdekében, mint amilyen a segítségnyújtás, célszerű tehát minél több altruisztikus színezetű, pozitív segítő cselekedeti mintát prezentálni, alapvetően humanisztikus, társadalmi és erkölcsi értékeket előtérbe hozó magatartási moделlt nyújtani a növendékek számára, ugyanis a szociális tanulás esetében a gyermekek úgy sajátítják el az önzetlen segítségnyújtást, hogy kezdetben megfigyelik mások (kiváltképpen az életükben fontos szerepet játszó referencia-felnőttek, nyilván mindenekelőtt a szülők és a tanárok mint általános azonosulási mintát nyújtó személyek) ilyen irányú viselkedését (esetenként az azt követő megerősítések jellegét), s ennek alapján a későbbiekben ők maguk is követni (utánozni) fogják ezeket a moделleket.

Nyilvánvalónak tűnik, hogy a tudatosítás és a helyes megértés megtörténésének, valamint egyes általánosítások megfogalmazásának érdekében a bemutatott mintákat lényegretörő elemzések segítségével módszeresen fel kell dolgozni, meg kell beszélni és vitatni, ugyanis ekképp a mintakövetés folyamata, illetve a minták interiorizációja eredményesebben zajlik le. A nevelési folyamatban a növendékek a segítségnyújtási magatartásokat észlelve: specifikus helyzetekben alkalmazható, képzetek formájában az emlékezetben tárolt mentális minták birtokába jutnak. A kérdéses szituációban ezek a pszichikus moделlek a megfelelő magatartás konkretizációját segítik elő, illetve azt mintegy irányítják. Nagy József (1996, 112) felfogásában ezek a minták a magatartás olyan tanult „tervarajzai, amelyek a megfelelő helyzetekben vagy belső késztetésre előhívódnak, és a kivitelezést a képzet alapján szabályozzák”.

Iskoláztatásuk során éppen a pedagógusok által bemutatott konkrét példák alapján a növendékeknek a segítségnyújtási minták gazdag készletére kellene szert tenniük, hogy majd ezek alapján bármilyen jellegű szituáció által igényelt segítő magatartást képesek legyenek megvalósítani. Az eddig elmondottakból arra következtethetünk, hogy a segítő szociális mintáját a tanulók mások ilyen irányú viselkedésének megfigyelése és mentális leképezése alapján sajátítják el. Ahhoz, hogy ezek a minták az emlékezetben minél tartósabban rögzüljenek, nyilván megerősítésekre is szükség van. Szerencsére akkor, amikor a gyermek a tisztelt, csodált vagy szeretett személyt megjeleníti, voltaképpen önmagát jutalmazza, s ennek jelentős önmegerősítő értéke van, amennyiben szilárdan rögzíti az átvett viselkedésmintákat (másfajta külső megerősítések hiányában is). A segítősi minták pedig leginkább akkor aktiválódnak és akkor válnak a magatartás aktív kiváltóivá és irányítóivá, amikor az egyén specifikus, a mintákat létrehozó szituációkhoz hasonló helyzeteket észlel.

A növendékek életkoruk lelki sajátosságainak megfelelő pozitív segítségnyújtási mintákkal szembesülve (melyek nem feltétlenül konkrét személyekhez kötődnek), azokkal empatizálva, megismerhetik mind a másoktól segítséget kívánó specifikus szituációk széles skáláját és jellegét, mind pedig a segítés változatos módjait és technikáit. Ugyanakkor a beszélgetések és a tanári magyarázatok során egyrészt fejleszthetik szánalom- és részvétérzelmeiket, másrészt meggyőződhetnek

arról, hogy ez a jellegzetes magatartás magasszintű szociális jelentőséggel, valamint erőteljes morális értékkel rendelkezik, s az egyénnek igazi emberi arculatot kölcsönöz.

Szociálpszichológiai kutatások igazolták, hogy azokban az egyéneknél (akár gyermekekről, akár felnőttekről legyen szó), akik konkrét segítő magatartások közvetlen tanúi (észlelői, megfigyelői) voltak, fokozottabb mértékben tárgyiasult meg a segítségére és a jólelkűsége való hajlandóság (Feldman, 1985, 254). E kutatási eredmények alapján általános pedagógiai tételtként fogalmazhatjuk meg, hogy a proszociális viselkedés közvetlen látványa megnöveli az egyén proszociális viselkedésre való beállítódását, ugyanakkor annak valószínűségét is, hogy az észlelt krízishelyzetekhez hasonló szituációkban ő maga segítőleg fog megnyilvánulni.

Sajnos, e szociálpszichológiai jelenség az antiszociális, agresszív, másokat bántalmazó, az emberi méltóságot sértő magatartások esetében is érvényes. Közismertek például azok a kutatási adatok, melyek arra vonatkoznak, hogy a tévében, többnyire játékfilmek síkján bemutatott agresszív vagy antiszociális viselkedésformák látványa a gyermekekben fokozza az agresszív vagy antiszociális viselkedésre való hajlandóságot, illetve megnöveli annak valószínűségét, hogy ezek a gyermekek az észleltek, illetve azok következményeként kialakult (és az emlékezetben elraktározott) sajátos szociális minták függvényében fognak eljárni, a tévében látott szituációkkal identikus vagy azokhoz hasonló helyzetekben. Amennyiben az iskola képes megfelelő, alapvető humanisztikus értékekbe gyökerező magatartási minták széles skálájának bemutatására, illetve észleltetésére (megfigyeltetésére), azok feldolgozására és értelmezésére, azzal bizonyos mértékben ellensúlyozni tudja a tömegkommunikációból szinte áradó agresszív, antiszociális, a reklám erejével ható negatív előjelű modellek károsító hatását. Akkor, amikor a tanulók nemcsak a segítő magatartást figyelhetik meg, hanem nyilván pedagógusi segítséggel elmélkedhetnek is a segítségnyújtás következményein, a segítő egyént övező szociális elismerésen vagy erkölcsi megbecsülésen (pl. a pozitív közvéleményen), azt is megfigyelhetik, hogy a modell segítő cselekedeteiért olykor jutalmat is kap, sikereket ér el, akkor a tanulók által interiorizált segítő szociális minta hatékonyabb szervező elvként, eredményesebb szabályozó tényezőként fog megmutatkozni. Az ebben az esetben lejátszódó pszichológiai folyamat menete egyértelmű, hiszen a gyermek érzelmiileg kötődik a modellhez, megfigyeli és átéli a modell segítő megnyilvánulásából, esetenként eme megnyilvánulásáért járó jutalomból keletkező pozitív élményeket (örömet, büszkeséget stb.), így a későbbiekben ez a lelki állapot a gyermeket segítő magatartások végrehajtására készíti. Az érzelmi kötődés és az átélés alapján a modellkövetési módozatot empatizáló utánzásnak lehetne nevezni.

Kron (1997, 303) a modell alapján történő tanulás szakavatott értelmezésében egyértelműen leszögezi, hogy „a gyermekek azért sajátítanak el és vesznek fel viselkedéssztereotípjukba egyes jelentősnek tartott viselkedésformákat, mivel ugyanezeket észlelik, figyelik meg és tartják jelentősnek magukkal kapcsolatban, nevelőik és tanáraik velük kapcsolatos viselkedésében, és ehhez nem szükséges semmiféle etikai alapot feltételeznünk”. Tehát a gyermekekben benne rejlik az az erőteljes belső tendencia, hogy másoknál megfigyelt viselkedéssel konform vagy ahhoz hasonló viselkedést produkáljanak, s azt az utánzásos tanulás révén tartósan rögzítve elsajátítsák.

Ma már vitán felül álló tény, hogy az imitációs tanulási forma lezajlása nevelői beavatkozás által nagymértékben szabályozható, elősegíthető és támogatható. A nevelői beavatkozás nélküli, önmagától lezajló, dominánsan a viselkedés területén, illetve a legkülönbözőbb élethelyzetek síkján megfigyelhető szituatív jellegű, nagymértékben esetleges és véletlenszerű utánzásos tanulást spon-tán szocializációnak nevezzük. A módszeres nevelői szabályozó beavatkozásra (voltaképpen a modellnyújtásra) azért van szükség, hogy fontos szociális szituációknak megfelelő értékes viselkedésformák (pl. a segítségnyújtás) nehegy kimaradjanak a felnövekvő fiatal viselkedésformáinak készletéből. Ugyanakkor a nevelői ráhatások hatékonyan előmozdítják, hogy az imitációs (identifikációs) folyamatokban a viselkedésformák elsajátításával párhuzamosan a gyermekek megismerjék és birtokba vegyék a társadalmilag elvárt normákat, konvenciókat vagy etikai szabályokat és törvényeket, az azokhoz kapcsolódó értékorientációkat, érzelmi viszonyulásokat, meggyőződéseket és attitűdöket is, melyek az elkövetkezőkben a helyes magatartás erős indítékává válnak. Ekképp a nevelés, hacsak részleteiben is, pszichopedagógiai megfontolások alapján tervszerűen vezérelt szocializációvá válik.

Bábosik István (1994) a magatartási-tevékenységi modellek közvetítésének módszereit (elbeszélés, tények és jelenségek bemutatása, műalkotások bemutatása, személyes példaadás) a közvetlen nevelési módszerek kategóriájába sorolja. Ezek részint a magatartásformák szociális mintáinak interiorizálására (s a mintahordozó példaképpé való alakítására), részint a társadalmilag elfogadott magatartások kivitelezésére való hajlandóság formálására, részint pedig a jelentős, készség- és szokásszerűen lezajló konkrét magatartásformák alakítására alkalmasak. Ezek szerint a pozitív magatartási modellek közvetítése az iskolai pedagógiai folyamatban tulajdonképpen a növendékek formatív erejű tapasztalatainak megszervezésében konkretizálódik. E tapasztalatszerzési lehetőségek biztosítása az iskolai tevékenységek mentén a segítségnyújtás mint társadalmilag kívánatos magatartás kialakulásának is nélkülözhetetlen előfeltételét képezi.

A bemutatott modellek pedagógiai hatékonysága szorosan összefügg a modellt hordozó személy szociális státusával. Általánosan elfogadott az a feltételezés, hogy minél magasabb szociális státusú személyekhez kötődnek a modellek, a gyermekekben kiváltott módosulások és megtestesült képződmények annál eredményesebbek lesznek, hiszen az azonosulást a modelhordozó személy tekintélye, megbecsülése, csodálata, a hozzá fűződő pozitív érzelmi kapcsolat motiválja. Ebben az orientációban nyilvánvalónak tűnik, hogy a tanár személyisége a megfigyelés és mintakövetés tanulási forma viszonylatában már önmagában is rendkívül fontos nevelőerőt képvisel. A tanárnak mint referenciaszemélynek hiteles segítő viselkedéseit észelve a növendékek erőteljesebb késztetést éreznek arra, hogy alkalomadtán ezeket a viselkedéseket utánozzák. Nem szabad azonban megfeledkezni arról a tényről sem, amelyre Adelson (1986, 153) is utal, és pedig arról, hogy a tanár, akár a segítségnyújtás, akár egyéb emberi tulajdonság vonatkozásában, olykor negatív minta hordozója is lehet, vagy antimodellt is képviselhet, esetenként mintaviselkedései a pozitív-negatív síkon oszcillálhatnak. Ezekben a szituációkban a tanuló legtöbbször családiki a pedagógusban, hozzáfűződő érzelmi köteléke megroppan, és annak mintaviselkedéseit nem fogja utánozni, sőt mi több, azoktól el fog távolodni, esetenként azokkal ellentétes viselkedéseket fog produkálni.

A segítségnyújtási modellek asszimilációjában (nyilván mindenfajta minta átvételében) lényegében csak két fontos dologra van szükség: a segítősi modellt hordozó (személy) közvetlen (vagy közvetett) jelenlétére és a növendékek hozzá fűződő bizonyos mértékű pozitív érzelmi kapcsolatának meglétére, hiszen a gyermek általában azt választja modellül, akit szeret, s akkor fogja annak jellegzetes viselkedéseit utánozni, amikor erre megfelelő affektív színezetű indítékokkal rendelkezik. A pedagógus számol tehát azzal, hogy rendszerint nem elégséges a modellt csupán bemutatni a tanulóknak, hanem a modellválasztás indítékainak kifejlődését is valamilyen formában biztosítani kell.

A segítő magatartás modellnyújtás alapján történő tanításában-tanulásában célszerűnek tűnik figyelembe venni más pedagógiai megfontolásokat is. Megemlíthetjük például, hogy ebben a tanulási formában fokozottabban kell alapozni az emocionalitás tényezőjére, azaz nagyobb figyelmet kell szánni az érzelmi kötelékek szerepére. A növendékekben folyamatosan kell alakítani azt a diszkriminációs képességet is, melynek alapján sikeresebben tudják megkülönböztetni a pozitív modelleket, a bemutatott modellek lényeges elemeit. Külön gondot kell fordítani a segítősi modellekhez kapcsolódó fogalmak pontos jelentésének megtanulására, valamint a modellek által képviselt szociális értékek elmélyült tisztázására, megértésére és elfogadására. Nem téveszthetjük szem elől azt sem, hogy a segítségnyújtás modelltanulási stratégiája semmiképpen nem zárhatja ki (még akkor sem, ha olykor némiképpen háttérbe szoríthatja) azokat a technikákat, amelyek a szándékos közvetlen nevelési ráhatásokra, a szociális és morális értékek tisztázására vagy az erkölcsi következtetések eljárásaira vonatkoznak.

Felvetődik a kérdés: mi lehet az oka annak, hogy az iskolai intézményes pedagógiai folyamat, nyilván nemcsak a segítségnyújtásra nevelés területén, nem alapoz kellő mértékben erre a módszerre, hiszen a tapasztalat azt mutatja, hogy meglehetősen csökkentett mértékű az iskola által tervszerűen és célirányosan bemutatott élményszerű viselkedésminták tárháza. A kérdés megválaszolása annál is inkább nehéz, mivel a családi nevelés síkján a gyermekek fejlődését döntő módon meghatározó szülői modellek mélyreszántó hatását minden szakember elfogadja, és elsőrendű szocializáló erőként tartja számon. Megítélésünk szerint ez a helyzet egyrészt az iskola jelenlegi ismeretközpontúságával, illetve az intellektualisztikus sík dominanciájával, másrészt pedig a módszer fokozott

munkaigényességével magyarázható. Az azonban nyilvánvalónak tűnik, hogy a megfelelő mennyiségű és minőségű modellészlelés hiányában a gyermek proszociális jellegű pszichikus mintaállományának gazdagodása mindenképpen elmarad a szükségéstől, végső soron egész erkölcsi fejlődése súlyos károkat szenvedhet. A gyermekeknek tehát az iskolában gyakrabban kellene találkozniuk olyan személyekkel (tanárok, más felnőttek, nagyobb társak stb.), akik éppen azokkal a vonásokkal rendelkeznek, amelyeket éppen ki akarunk alakítani bennük. Nem számít, hogy azok a személyek, akikkel a gyermekeket kapcsolatba hozzuk, mint modellek, nyilván igen különbözőek, ha mindannyiukban megvan az a vonás (esetünkben mások segítségének képessége), amelyet a gyermekekben ki akarunk fejleszteni.

A fentiek alapján következtetesképpen is elmondhatjuk, hogy a segítségnyújtás mint alapvető humanisztikus társas magatartásforma intézményes keretek között történő elsajátításának egyik igen fontos módozata a modellnyújtás, illetve a mintakövetés, azaz az utánzás, melynek során a gyermek mintegy lemásolja a számára fontos felnőttek segítő jellegű viselkedéseit. Míg kezdetben a segítő magatartások utánzásának modelljeit szinte kizárólagosan a gyermek közvetlen környezetében levő felnőttek alkotják, később, a gyermek társas interakcióinak bővülésével, a társak, a gyermek kapcsolatkörébe bekerülő emberek, a médiából ismert híres-neves személyek, valamint irodalmi alkotások vagy filmek szereplői is, az utánzás fontos mintáivá válnak. Szem előtt kell tartani azonban azt, hogy a gyermekek általában sok modellt figyelnek meg, de utánzási mintájuknak csak egyeseket választanak. Bandura (1976, 119) szerint az utánzás általában nem korlátozódik csupán egyetlen modellre. A modellek, illetve a modellértékű viselkedések gyermekek által történő kiválasztásában azonban az iskolának determináló szándékkal intenzívebben bele kellene szólnia, mert ma már nem lehet teljes egészében azt a véletlenre bízni. Ennek első lépése a segítő modellválasztás gazdag lehetőségskálájának a biztosítása. A gyermekek általi modellszelekciót (melyről régóta tudjuk, hogy a belső alapok függvényében történik, de melynek egyes rejtélyei mindmáig nem ismeretesek kellőképpen), illetve a választás kritériumait napjainkban pedagógiai ráhatásokkal bizonyos mértékben irányítani lehet. Hisszük, hogy státusa, tekintélye, szociális ereje, valamint jutalmazó-büntető (megerősítő) lehetőségei révén a pedagógusnak hatalmában áll, hogy a segítő viselkedések gyermekek által történő követését egyre jelentősebb mértékben szabályozni tudja, elősegítve így módon a segítőképeség adekvát alakulását.

IRODALOM

- Adelson, J. (1986). A tanár mint modell, in: Illyés Sándor és Nádasi Mária (szerk.), A társadalom, az iskola és a pedagógia. Budapest.
- Bandura, A. (1976): Szociális tanulás utánzás útján, in: Pataki Ferenc (szerk.), Pedagógiai szociálpszichológia. Gondolat Könyvkiadó, Budapest.
- Bábosik István (1994): A nevelés folyamata és módszerei. Leopárd Könyvkiadó, Budapest.
- Buda Béla (1986): A személyiségfejlődés és a nevelés szociálpszichológiája. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Feldman, R. S. (1985): Social psychology. McGraw-Hill Book Company.
- Kron, F. W. (1997): Pedagógia. Osiris Kiadó, Budapest.
- Nagy József (1996). Nevelési kézikönyv személyiségfejlesztő pedagógiai programok készítéséhez. Mozaik Oktatási Stúdió, Szeged.

DR. VARGA I. ERIKA

főiskolai docens

Nyugat-Magyarországi Egyetem

Apáczai Csere János Tanítóképző Főiskolai Kar

Győr

Versértelmezési lehetőségek interaktív technikák alkalmazásával

Tanítási gyakorlatunkban állandóan aktuális, ugyanakkor problémát jelentő feladat a költészethez, a lírai alkotásokhoz való vonzalom megalapozása. Az óvodából iskolába lépő gyermek mondókkal, változatos témájú versek ismételtetésével örömet érez. Az akusztikus élmények mellett ezen alkotások segítik őket a családhoz, a természethez, a tárgyakhoz fűződő érzelmek intenzív átélésében. Az általános iskola fokozhatja ezt az élményt, de el is távolíthat a verstől. Nem ritka az olvasókönyvek lírai anyagának egyszerű olvasási gyakorlásra való felhasználása. Természetesen találkozhatunk a másik véglettel is, magas szintű elemzést végez a tanító, tanítványait alig vagy be sem vonva az elemzésbe.

Különösen elterjedt a tanár önálló versértelmezése, hosszas magyarázata, a tanulót passzív befogadásra készítő tanítási gyakorlat a felső tagozatos osztályokban és a középiskolában. Gyakran előfordul, hogy a vers el sem hangzik, bele sem tekint a tanuló az elemzésre szánt szövegbe. A tanár hosszas magyarázata közben a diák igyekszik minél többet, minél pontosabban jegyzetelni, mindenfajta önálló gondolat, vélemény megfogalmazása nélkül megtanulni, és minél szöveghehűbben viszszaismondani az elhangzottakat. Az eredmény persze lehet egy tökéletes felelet, pontos reprodukálása az elmondottnak, de mindez közvetlen olvasói tapasztalás, versélmény nélkül, a szöveg felületes vagy teljes ismeretlensége mellett történik.

Az általános iskola alsó tagozatán nehézséget jelenthet az is, hogy néhány olvasókönyv lírai anyaga meglehetősen szegényes, nem vagy alig ad lehetőséget az élményszerű megközelítésre. Kevés tanító próbálkozik azzal, hogy válogasson mai gyermeklíránk alkotásai közül, ily módon órai és órán kívüli foglalkozások keretében ismertesse meg tanítványait értékes, élményt jelentő alkotásokkal. A művészi élmények mélyítésére, erősítésére, a költészet csodás birodalmába való jutáshoz segíthetnénk ezzel tanítványainkat.

A gyermek olyan helyzeteket, figurákat vár olvasmányaitól, amelyekben megnyugvásra talál. Olyan élményt akar, amely saját világát fedezteti fel vele,... „vagy olyan már csak a képzelet segítségével kiegyensúlyozható játékot, átváltozást, varázslatot, amely teljesen felszabadítja, kioldja a valóság sokszor nehezen elviselhető „tömegvonzásából”, visszanyeri elveszett szárnyait. Repülni képes.....”¹ - írja Szabó Éva a Könyv és Nevelésben.

Mindez azt gondolom átgondolt, tudatos tervezés nélkül nem valósulhat meg, ezért az iskolafokozat minden szintjén felelősséggel kell a verseket kiválasztani és megtanítani.

A bemutatásra kerülő óra ötödik osztályban a Rádás témakörben a Pató Pál úr c. vers elemzésének egy lehetőségét ismerteti. Az elemzés tervezésekor a következő gondolatok vezéreltek.

Módszerében az „explication de texte” műközpontú irodalomszemléletet valló komplex elemzéshez fordultunk. A klasszikus változat követése helyett, elveivel azonosulva készült a verselemző óra terve. A módszer lényeges jellemzője, hogy a műalkotás szövegéből kiindulva igyekszik feltárni annak minden lényeges sajátosságát. „..... az elemzés, az értelmezés az értékek feltárása a mű belső jellegzetességeinek vallatásából, pontosabban a hozzájuk vezető útnak a megtanításából álljon.”² - írja Halász László a tanulók olvasási kultúrájáról szóló cikkében. Ily módon a műelemzés erőteljesen készíti a műelemzőt a szöveg pontos megfigyelésére, megértésére. Az elemzőképesség fejlesztése mellett tanítványaink kulturális tájékozottsága is bővíthető.

A ma is hatékony módszer folyamatos megújulása természetes és szükséges volt „A modern szövegleírás és az explication de texte között több érintkezési pont van. Ilyen az objektivitás, szakszerűsége, tudományos megalapozottságra törekvés a pusztá ötleten, megérzésen alapuló kommentárral szemben,.....Van azonban több meghatározó különbség is. Az egyik legfőbb az, hogy az explication de texte a szöveg egészéből indul ki, de a részletes vizsgálatban már sorról sorra halad, főként a szavak jelentésére koncentrálna. A szövegten elméletével gazdagodott műértelmezés ezzel szemben abból indul ki, hogy a szöveg szerves összetettség, és ennek megfelelően minden nyelvi tény az összefüggérendszer részeként, az egész szempontjából kell megítélni.”³ – olvashatjuk az Irodalomtanításban.

A bemutatott elemzés a szövegkohéziót megteremtő nyelvi szintek szerint közelíti a megjelentetett valósághoz. Az elemzett költeményben a szövegszerkesztő elv felfedezése már a versindításakor, a sajátosan épített strófaszerkezettel, az ismétlődésekkel könnyen felismertethető. A lényeges gondolatok ábrák, vázlatos összegzések, grafikai szervezők segítségével kiemelhetők.

Különösen fontosnak ítélem az Irodalomtanításban megfogalmazott gondolatok közül az alábbiakat : „A különböző szövegközpontú műelemző módszerek közös jellemzője az a gondolat, hogy a szöveg jelentése mindig kettős: a nyelvi rendszerből adódó (szótári) jelentésen kívül van a szöveg sajátos szerveződéséből adódó, és a befogadó asszociációira (műveltségére, világra vonatkozó tapasztalataira) épülő jelentése.”⁴ – olvashatjuk Cserhalmi Zsuzsa tanári kézikönyvében. Az elemzés során a szövegelemek leltározása helyett a szöveg működésére kell irányítani tanulóink figyelmét, **aktív közreműködésükkel** kell a szöveg jelentését kibontani.

A vers akusztikai sajátosságait **analógiával** vizsgálták a gyermekek. „Analógián az értelmezett műnek, vagy valamely elemének, formáló elvének, technikai megoldásának egy másik művel, műrészlettel, művészi megoldással való egybevetését, összehasonlítását, megvilágítását értjük”⁵ – írja Vörös József. Lehetőségünk volt a már tanult Szülőföldemen c. vers és a Pató Pál úr c. vers hangzásvilágának összekapcsolására. Mindennapi életünkben rendszerint automatikusan, spontán módon működik az analógia, de az irodalom tanításában jó az, ha tudatossá tesszük. Ily módon teremtünk lehetőséget arra, hogy az alkotások hasonló élményköreikkel erősítsék egymást.

Az **élményközpontú megközelítés** tervezésekor Juhász Orsolya ajánlja figyelmünkbe a **MILÉRT? KINEK? MIT? MENNYIT? MILYEN MÉLYSÉGIG?** kérdések átgondolását és megválaszolását. A tanítandó költemény elemzésekor figyelembe vettük mindezt, és megpróbáltunk a követelmények ismeretében tudatosan dönteni. Úgy gondolom, hogy a szöveg vizsgálata közben önálló felfedezéseket tettek, véleményt formáltak, megválasztolták a kérdéseket, de még sokkal több dologra is képesek lettek volna (gondolok a képi és grammatikai réteg részletesebb elemzésére).

Az előbb felsorolt kérdéssor kiegészült még a **HOGYAN?** kérdés megválaszolásával.

E kérdéshez sajátosan, a közelmúltban tanult technikák felhasználásával közelítettünk. Ily módon az elkészült terv „**A kritikai gondolkodás fejlesztése olvasással és írással**” (RWCT) című **program stratégiakészletének** felhasználásával készült. Az átgondolt metodikai tervet szakvezető kolléganóm, **Ivanné Bodó Veronika** meg is valósította az ötödik osztályban.

Elsősorban szemléletbeli változást jelentett a programmal való azonosulás, és tanítási gyakorlatunkban olyan eljárásokat, technikákat alkalmazunk, amelyek önálló, aktív, értő, értelmező, reflektív tanulást tesznek lehetővé. A tanulók önálló véleményalkotására, gondolataik kicserélésére, találgatásokra ad lehetőséget, leköti őket, és örömet jelent tanárnak, diáknak egyaránt.

Az alkalmazott technikák kiválasztásával igyekeztünk megteremteni annak lehetőségét, hogy tanítványaink gondolkodását is megfigyelhessük. A tanítási óra tervezésében törekedtünk a tanulók aktivitását biztosító eljárások alkalmazásával elemezteni.

Nézzük meg a következőkben, hogyan épült fel az óra. Nem szándékozom a 45 percet egészében bemutatni, részleteket mutatok be az órából.

Az **előkészítés (ráhangolás)** az előző rész ismeretanyagának felelevenítésével, a Kóstoló könyvekből fejezet felidézésével történt. Játékos szőrejtvényt oldottak meg a tanulók. Ezután a szöveg értő, fő összefüggésekre rámutató **tanári bemutatása** következett.

Gyakran találkozunk azzal tanítási órák, hogy a bemutató olvasás befejezése után azonnal elhangzik a kérdés, megtörik a csend, nem marad szabadon az a pár másodperc, amelyben mindenki

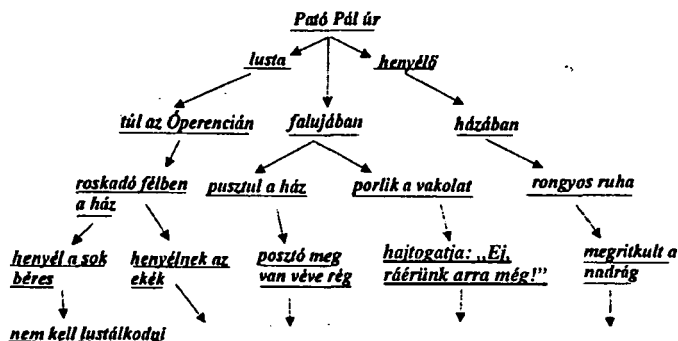
elgondolkodhatna az olvasottakon. Elmarad az élményszerű versértelmezéshez nélkülözhetetlen hatásszünet megtartása. Szorosan kapcsolódik ehhez egy másik probléma is. Juhász Orsolya hívja fel figyelmünket a Gyermekirodalom c. könyvben arra, hogy a vers első meghallgatása után a spontán beszélgetés meglehetősen intim szituáció, és a gyakorlatban mégis frontális munkaformában végeztetjük.

Azt gondolom, oldható ez a feszültség. Tanórákon a három perces kötetlen írás technikájával próbálkoztunk. A vers bemutatása után a tanulóknak nem kellett azonnal megszólalniuk, a szövegen gondolkodhattak, közben folyamatosan, kézfelemelés nélkül rögzítették egyéni reflexióikat. Gondolataik önálló megfogalmazása ily módon egyéni munkaformával történt, és a beszámoló, a felolvasás történt csak frontálisan.

Az óra fő részében (a jelentés megteremtésének fázisában) alkalmaztunk egyéni és csoportos munkaformát, az akusztikai sajátosságok megfigyeltetése pedig frontális munkával történt.

A költő szándéka egyetlen jellegzetes tulajdonság kiemelésére, megismertetésére irányult, a hangsúly nem a figurára, hanem az éles szemmel meglátott emberi-humoros tulajdonságra helyeződött. Az epikus sajátosságok megfigyeltetése, a találó jellemfestés, a frappáns refrén erőteljes hatást gyakoroltak az olvasóra. A dramai feszültség felfedeztetése, észrevetetése a teendők sürgőssége és a hős tehetetlensége között a történetpiramis készítésével, az epikus jellemzők megfigyeltetésével párhuzamosan történt.

Történetpiramis

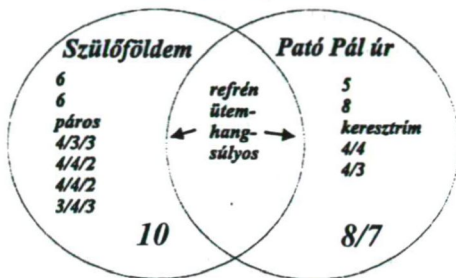


A vers képi rétegének és nyelvi jellemzőinek vizsgálata során a kettéosztott napló és az irodalmi körök segítettek a népmesét idéző versindítás, a tárgyilagos megfogalmazással alkotott mestéri állapotrajz, a helyszín, a mozgások, az értelmezésre szoruló kifejezések kiemelésében.

Kettéosztott napló

Idézet	Vélemény
– pusztá kert	– Látszik, hogy még csak meg sem fordul a fejében, hogy gondolja kertjét
– mint elátkozott királyfi	– Egymagában él sanyarúan, pedig nincs rászorulva.
– a pallásról néz be az ég	
– a szél egy darab fődéllel már tudja Is-ten hol szalad	– Szinte nincs is fedél a feje felett.
– szűnyoghálónak is már csak szükség-ből volna jó.	

Venn diagram



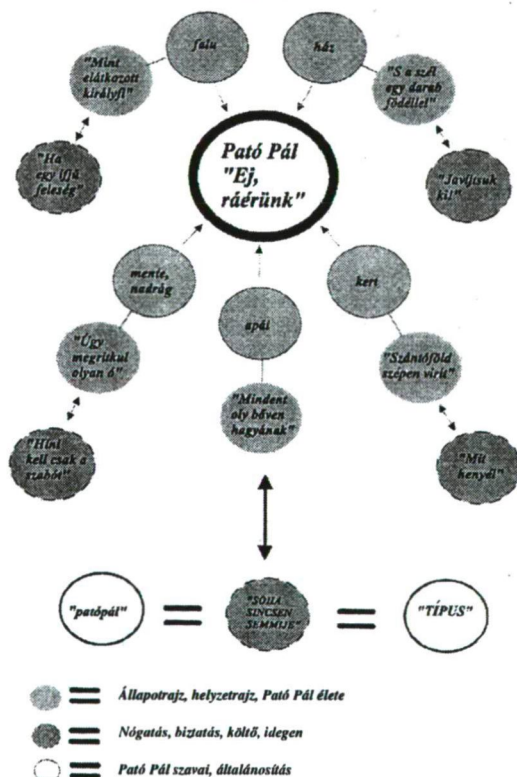
A **strófaszerkezet** minden szakaszánál ismétlődő szabályosságot, játékos-ságot, fordulatosságot a grafikai szervezők segítségével szemléltettük.

Az **akusztikai réteg** elemzését a Szülőföldem c. vershez kapcsoltn végeztük. A gondolatok szembeállítására, és a közöttük fellelhető átfedés illusztrálására a **Venn-diagramot** használtuk. A két vagy több egymást részben átfedő kör alapján keresték tanulóink az azonosságokat és különbségeket.

Az alkalmazott technikákban a tanulók szöveggel kapcsolatos kíváncsisága irányító szerepet játszott. Azt is fontos megjegyeznünk, hogy az eljárások nem voltak ismeretlenek a tanulóknak, ezekkel és hasonlókkal rendszeresen dolgoznak. Egy megelőző bemutató órán Krúdy-mesék stilisztikai elemzését végezték el hasonló technikák alkalmazásával. A csoportokban a tanulók szabadon kifejezhetik véleményüket. Így különböző szerepek megtanulására, figyelmes olvasásra, a szöveg megismerésére teremtettek lehetőséget.

Az óra következő fontos egysége a részekre bontás után, az egység megteremtése, a **szintézis**. Erre megoldást jelenthet a művészi megjelenítés vagy a megzenésített változat meghallgatása. Óránkon egy rendkívül rugalmas stratégiával próbálkoztunk. A neve **fürt-ábra**. A tanulók készíthetik egyéneként és csoportosan is. Alkalmazható technika ez a téma előkészítéséhez is, mert a témáról való nyílt, szabad gondolkodásra bátorít.

Fürt-ábra



A bemutatott órán a tanulók összefoglalására használtuk ezt a grafikai szervezőt. Minden tanuló számára lehetővé tette a gondolkodási folyamatban való aktív részvételt. Ily módon épült fel az egyes szakaszok szerkezetében megfigyelt hármastagolás ábrázolásával az egész költemény.

Az első négy sor a helyzet, a környezet felvázolása, a jelenség bemutatása. Ez került az első szövegszembe. A találó idézet, a környezet egyes elemeinek bemutatására, a jellemző képek kiválasztásával, ez még ugyanazon egység, ám másik szövegszem felhasználásával került ábrázolásra. A újabb karika a jóindulatú közbeszóló javaslatait fogalmazza meg.

Ezután valamennyi strófa visszatér Pató Pál szavaihoz, az állandó, folytonos halogatáshoz. Mindvégig ráérősen veszi tudomásul a történeteket, ám a tétlenségét védelmezve gyors közbevetéssel hangoztatja: „Ej, ráérünk arra még!” Mindent pusztulni hagy, ám nem ő az egyedüli ilyen tulajdonságokkal rendelkező ember. Az ábra a kisbetűvel írt névvel érzékelteti a hős tipikus voltát. A készített fűrt szemléletes, áttekinthető, és a tanulók építették teljessé.

A tanulók reflektálására, az elsajátított ismeretek produktív felhasználására teremtett lehetőséget a tanulók házi feladata. „Milyen egy mai patópál?” címmel készítették a tanulók fogalmazást egy ma élő „patópálról”.

Befejezésként elmondom, hogy a bemutató óra elemzését tanítóképzős hallgatóimmal hasonló interaktív technikák alkalmazásával végeztem. A látott óráról alkotott vélemények, gondolatok megfogalmazására *kötetlen írást alkalmaztam*: a verselemzés tanításával kapcsolatos kérdéseiket írták le. Mindez lehetőséget adott a megbeszélésre, nyilvánvalóvá vált, hogy miről kell még módszertanórán részletesen beszélni. (Pl. Szükséges-e az illusztrátor szerep kiosztása? Lehetne-e házi feladat ezen szerep megoldása? Az irodalmi körök szerepei kiterjeszthetők-e az akusztikai réteg vizsgálatára? stb.)

Érdeklődést keltett az óra, sok kérdést fogalmaztak meg, vélemények ütköztetésére, vitára adtak lehetőséget a látottak.

A verselemzést bemutató óra végén Sebastian Brant: A gyermeknevelésről c. versének néhány gondolatát ajánlom elgondolkodásra. Óráink tervezésekor fontos szem előtt tartani a következőket:

„Kicsiny még ahhoz, hogy felfogja.....

Nem marad füleinek foglya

Se tanulság, se korholás.....

Idehallgass, félcedülés:

Az ifjú kornak jól megy ez,

Akármely dolgot megjegyez.

Új fazéknak, mit beleöntesz,

A szaga később is olyan lesz.

A fiatal fa könnyen hajlik,

De ha öreg fának a gallyit

Hajlítod, eltörnek azok.”⁶

IDÉZETEK JEGYZÉKE

¹ Szabó Éva. Az író és olvasó között. Könyv és Nevelés, 1982. 2. sz. 70–75.

² Halász László: A tanulók olvasási kultúrája. Köznevelés, 1976. 18–25.

³ Irodalomtanítás I. II. (Szerk.: Sipos Lajos), Bp., 1994. 537–563.

⁴ Cserhalmi Zsuzsa: Irodalom tanári kézikönyv 10-11 évesek számára készült tankönyvhöz. Korona Kiadó, Bp., 1997.

⁵ Vörös József: Irodalomtanítás az általános és középiskolában. Nemzeti Tankönyvkiadó, Bp., 1997.

⁶ Sebastian Brant: A gyermeknevelésről. In: Műhely, 1999. XII. sz.

Csokonai-versek olvasása közben

– EGY SZAKSZÓMEZŐ-KUTATÁS NÉHÁNY TANULSÁGA –

I. RÉSZ

A múlt évtized első szakaszában a 10-14 évesek körében, 68 tanulócsoporthoz (N = 1641 fő) az olvasási szokásokkal, az irodalomértéssel és a fogalomalkalmazással összefüggő kutatást végeztem. E korosztály *irodalomértésének alakulásáról* (1), az *olvasásvizsgálat témájáról* és *tanuláságairól* (2), az *elvégzett meseértés-kutatás* hozadékairól (3), majd a *tanulói fogalomhasználat* globális elemzéséről (4) a Módszertani Közleményekben adtam hírt.

Kutatássorozatom tervezésével, elvégzésével, elemzésével, a tanulságok számbavételével első sorban a 10-14 éves tanulók irodalomértésének fejlesztését céloztam meg, így a tudományos eredményeket – feltételezésem szerint – az irodalomtanítás, tágabban az irodalompedagógia kamatoztathatja

- a) a tanítás-, tanulás-szervezésben,
- b) a helyi tantervek készítésekor,
- c) az irodalomkönyvek kiválasztásakor,
- d) irodalomkönyvek írása alkalmával,
- e) az olvasási szokás fejlesztésére.

Időközben megjelent „Az alapfokú nevelés-oktatás kerettantervei” című dokumentum (5), amely a közeljövőben jelentős meghatározója lesz irodalompedagógia tevékenységeinknek. Ezek közül az olvasmánymegértés, pontosabban a műelemzés-tanítás és műelemzés-értékelés dolgaihoz kívánok tényekkel, adatokkal, összefüggésekkel hozzájárulni, felhasználva a tudományos értekezésemet (6) is. Arról szándékozom tájékoztatni a 10-14/15 évesek irodalomtanárait, hogy mekkora nagyságban, milyen színvonalon képesek felidézni, reprodukálni, illetőleg alkalmazni a jelzett korosztály diákjai a tankönyvekből és órai elemző munkából elébük került irodalom-, művészetelméleti és könyvtárhasználati fogalmakat. Az adatbázist 6–8. osztályos gyermekek írásbeli műelemzései teremteték meg.

Rögzítenem szükséges, hogy a *tájékoztató* volt az uralkodó *kommunikatív funkciója* a tanulói szövegműveknek. Ezek mondanivalójának a megalkotásakor, nyelvi megformálásakor a *szövegmagyarázat*, illetőleg a *könyvismertetés* műfajok keretében alkalmazott fogalmakat, fogalmi összefüggéseket, értékítéleteket tártam fel. Amennyiben kutatói feladatomban, valamint kutatási témám megkövetelte, messzemenőig hasznosítottam a '80-as évek elején lebonyolított IEA-fogalmazásvizsgálatot bemutató könyv (7) eredményeit, kiváltképp a szemléletét.

Akkor tekinthetem *hitelesnek* a méréseimet, ha azt mérem, amit mérni akarok. A mérésmetodikai problémák tisztázásakor OROSZ SÁNDOR elméleti ismereteire és gyakorlati tanácsaira hagyatkoztam (8). Mérni a felső tagozatosok irodalom-, művészetelméleti és könyvtárhasználati fogalomismeretét akartam, hogy az irodalompedagógia konkrét adatok birtokába jusson abban a tekintetben, hogy *mennyi és milyen összetételű szakszóállománnyal dolgozik a megcélzott korosztály*.

Tevékenységlelméleti szempontból a *fogalmazás nemcsak önálló problémamegoldó cselekvés*, hanem kreatív cselekvés is (9), vagyis az általam íratott műelemzések (=szövegmagyarázatok), valamint műismertetések szerkesztése az adott gyermeknek olyan feladatot jelentett, amely tevékenység tartalmazta:

- a) a kapcsolatteremtő és -működtető *helyzetértékelését*
(Miért írom ezt a szövegművet?),
- b) a kapcsolatfenntartás *céljának kitűzését*
(Az olvasásra buzdítás szándékával akarom bemutatni ezt a szépirodalmi szemelvényt),
- c) a befolyásolásnak megfelelő *írásmű* (= elemzés/ismertetés) *elkészítését* is
(Anyaggyűjtéssel, elrendezéssel, szerkesztéssel, illetőleg szövegképzéssel kell élnem az olvasmány – vers, novella, regény – bemutatásakor).

Mivel minden fogalmazásfeladat *nyitott végű problémának* tekinthető, el kellett fogadnom, hogy sokféle megoldás, a fogalomalkalmazás szempontjából szerteágazó fogalomkezelés lesz. Ezért az egyes tanulók által alkalmazott egy-egy fogalomfajtát egy-egy dolgozat vonatkozásában csak egyszer-számoltam meg, ettől függetlenül attól, hogy az adott gyermek konkrét műismertetésében még hányszor fordult elő az illető szakkifejezés. Ebből következően a fogalmak mennyiségi mutatói szerényebbek, de ez a tény a fogalmak összetételének minőségi elemzésén, továbbá jelzésértékén egyáltalán nem hagy nyomot.

A kutatási adattár kialakításakor minden növendék szövegművének

a) szerkezetelemzését,

b) tartalomelemzését és a

c) fogalomalkalmazás szempontjából való elemzését is elvégeztem.

A szerkezetvizsgálat keretében – DEME LÁSZLÓ útmutatásai nyomán – megszámláltam a bekezdések (=B), a mondategészek (= ME) és a mondategységek (= me) mennyiségét, majd kiszámoltam a szerkesztettségi mutatót (10), mindezt természetesen tanulónként és tanulócsoportonként. A szerkesztettségi mutatók értékelései mindig figyelemmel voltam B. FEJES KATALIN korszakos jelentőségű, a 9–11 évesek írásbeli nyelvhasználatát feltáró alapkutatására (11).

A tartalomelemzés során felhasználtam OROSZ SÁNDORNAK a fogalmazástechnika mérés-metodikai problémáival összefüggő több szempontját (12), valamint KÁDÁRNÉ FÜLÖP JUDITNAK a fogalmazások tartalomelemzésével kapcsolatos tanácsait (13), továbbá a kutatási programomban közreműködő kollégákkal – a tanulói szövegművek értékelésének lehetőségeiről – folytatott szakmai vitám, véleménycserém tapasztalatait is. Ezek alapján az adatközlő diákok műismertetésének tartalomelemzését a következő szempontok figyelembevételével végeztem el: a) tartalmi gazdagság; b) hitelesség; c) kifejtettség; d) témataratás; e) eredetiség.

Minden egyes íménti szemponthoz 5-5 értékpontot rendeltem, vagyis dolgozatonként 25 pontot érhetett el egy-egy tanuló. Minden műismertetés tartalomelemzéséhez megadom a tanulók által elért értékpont mellett a teljesítményarányt (= %) is és természetesen adatközlő csoportonként, valamint szempontonként is közlöm az összesített eredményeket. Helyénvalónak látom rögzíteni a tartalomelemzés fenti öt szempontjának lényegesebb ismérveit a biztonságosabb együtthaladás, együttgondolkodás érdekében:

- Tartalmilag gazdagnak nevezhető egy-egy tanulói műismertetés, ha azt a téma sokoldalú megfogalmazása jellemzi. Fontos kérdés, hogy a dolgozat mennyire képes átlátni, átfogni az elemzett/ismertetett mű szegmenseit, tartalmi és nyelvi jegyeit. Műfajtól, terjedelemtől függően mennyire képes utalni a gyermek a műnek az alkotó életművében elfoglalt helyére/szerepére, illetőleg az adott írás tágabb irodalom- vagy művelődéstörténeti összefüggéseire, az érvényes korstílushoz kapcsolódó vonásaira (= 5 pont).
- A tényeken alapuló kifejtés és az adatok, idézetek pontossága jelöli ki a hitelesség határait. Vizsgálandó, hogy az írás megállapításai tényszerűek-e, továbbá kötődnek-e az aktuálisan elemzett/ismertetett alkotás sajátosságaihoz. Mérlegelendő, hogy valós összefüggésekre világítanak-e rá a tények és adatok, illetőleg az értékkételek meggyőződésből fakadnak-e (= 5 pont).
- A kifejtettség elsősorban pontos, szabatos megfogalmazást jelent. Fontos szempont továbbá az is, hogy az általánosító megállapításokat mennyire támasztja alá tényekkel a dolgozatíró, valamint mennyire részletezi és bizonyítja egyúttal a gondolatait (= 5 pont).
- A gondolati összeszedettség mellett az elkalandozásmentesség nevezhető a témataratás legfőbb normájának. Megkövetelendő, hogy a dolgozatíró a műfaj és a cím által meghatározott kereteken belül maradjon, írása egészében érvényesítse az elemzett/ismertetett szemelvény témavilágát (= 5 pont).
- Akkor valósul meg az eredetiség elvárása, ha a tanuló dolgozata egyéni, sablonmentes szövegmű, és határozottan megmutatkozik az önálló gondolkodásmód. Értékelendő, ha új szempontot, összefüggést, esetleg szokatlan vagy váratlan megállapítást fejt ki a dolgozatíró. Fontos az értékelés szemszögéből annak a megállapítása is, hogy a növendék mennyire tudta személyessé és egyedivé tenni az írását, a szövegmagyarázatát, illetőleg a könyvismertetését (= 5 pont).

Természetesen a fogalomalkalmazás elemzése itt a legfontosabb szempont számunkra. Minden, a vizsgálatba bevont adatközlő szövegművéből csak és csakis egyszer számolva kigyűjtöttem az alkalmazott irodalom-, művészetelméleti és könyvtárhasználati fogalmakat. A gyűjteményt tanulócsopontonként betűrendbe szedtem, majd elvégeztem tanulónként, fogalmanként és osztályonként az összeadásokat. Kategóriákba rendeztem az előzőleg minősített (= műfajelméleti, szerkesztési, verstani, stilisztikai, könyvtárhasználati) fogalmakat. Így megtudtam, hogy mennyi és milyen minőségű szakkifejezésekkel dolgozott a vizsgált osztály. Majd feltártam a gyakori (= a 70% fölötti alkalmazású) terminus technikusokat, s ezeket az alkalmazási gyakoriságnak megfelelően rangsorba állítottam. A kutatásban részt vett 14 tanulócsoporthoz szövegmagyarázatának, illetőleg könyvismertetésének összesített fogalomgyűjteményét már ismertettem egy korábbi, ugyancsak a Módszertani Közleményekben megjelent dolgozatomban (14).

A szerkezet, a tartalom és a fogalomalkalmazás elemzése minden esetben következetesen kiegészült mennyiségi sorok osztályozott adatokból történő létrehozásával, valamint szóródásvizsgálattal, azaz az átlagos eltérés kiszámításával és a kapott érték minősítésével.

Az imént felvázolt (= dőlten kiemelt) kutatói feladataim megvalósításáról számolok be a továbbiakban. Elsőként arról szólok, hogy CSOKONAI VITÉZ MIHÁLY *A Reményhez* és a *Tartózkodó kérelem* című versei közül választva miképpen elemzett egyet-egyét 20 hatodikos tanuló. „A Reményhez” 4 főt, a „Tartózkodó kérelem” 16 főt vonzott.

A bekezdések (= Bek) számának elemzése

CSOKONAI klasszikussá lett, több változatban is fennmaradt verseit átlagosnak nevezhető bekezdésmennyiségben (65 db = 3,25/fő) mutatta be a 20 adatközlő. Az osztályozott adatokból létrehozott mennyiségi sorok tanúsága szerint a tanulók zöme, vagyis 12 fő (= 60,00%) 2-3 bekezdésből szerkesztette verselemzését. Az a két fő (= 10,00%), aki 6-6 bekezdésre tagolta dolgozatát, átlagos (= 1,67) vagy afölötti (= 2,38) szerkesztettségi mutatóval rendelkezik.

Mivel a gyermekek dolgozataiban 2-6 közötti a bekezdések száma, várható volt az átlagos eltérést (= $\pm 1,31$) minősítő számítás végeredménye ($v = 40,31\%$), így szélsőségesnek tekinthető a szórás.

A mondategységek (= ME) számának elemzése

Az a 286 ME-nyi mennyiség, amelyet a 20 hatodikos alkotott „A Reményhez” és a „Tartózkodó kérelem” című Csokonai-vers elemzésekor, az irodalompedagógiai gyakorlat szerint jónak nevezhető. A tanulók 45,00%-a (= 9 fő) 11–15 ME-ből konstruálta szövegművét. Vitathatatlan, hogy vannak közöttük gyengén teljesítők, vagyis szűkszavúak is, akik mindössze 8–10 ME-t szerkesztettek a verssel kapcsolatos gondolataik lejegyzésekor. Az átlag (= 14,30/fő) kétségtelenül figyelmesebb tanári szervező és fejlesztő gondoskodást követel még akkor is, ha van ok a szerény elégedettségre.

Mivel 8–28 ME közötti skálát hozott létre a 20 hatodikos, nem tűnik meglepőnek a szórás-mutató ($\pm 5,03$) és annak minősítése sem, tudniillik (a $v = 36,17\%$ eredmény alapján) szélsőségesnek tekinthető a szórás.

A mondategységek (= me) számának elemzése

Minél inkább a részletek irányába fordultam elemző munkámban, érhetővé vált, miért is idegenkednek az irodalomtanárok a tanulói teljesítmények tüzetes vizsgálatától. Sokkolhatja őket az átlag (= 23,90/fő), ugyanis kiderül, hogy a növendékek csupán 20,00%-a (= 4 fő) található ebben az osztályozott adatokból álló mennyiségi sorban, jelesül e Csokonai-vers elemzésekor.

Változatos mondategység-mennyiséggel dolgozott a 20 hatodikos, hiszen a 478 db-ot 9–39 me közötti mezőnyben mutatták fel. Az átlagos jónak nevezheti a gyakorlat (= 23,9/fő). A $\pm 8,4$ -es szórás-mutató felhasználásával elvégzett minősítésszámítás értékének ($v = 35,15\%$) figyelembevételével szélsőségesnek tekinthető most is a szórás, vagyis a mondategységek (= me) átlagos eltérése.

Ha a mondategységek és a mondategységek mennyiségi mutatóit felhasználva elvégzem az osztást, megkapom a szerkesztettségi mutatót (= $478:286 = 1,67/fő$). Ez az értéket, különös tekin-

tettel az életkorra (= 11-12 éves gyermekek), a műfajismeretre (= írásbeli műelemzés), eredményes teljesítményt mutattak fel a tanulók a szerkezet vonatkozásában.

A tanulói műismertetések tartalomelemzése

A 20 tanuló által összegyűjtött 395 pontból a legtöbbet a hitelesség értékelésére adhattam ($x = 4,20/\text{fő}$). Mindössze egyetlen ponttal maradt le (= 83 pont) a tartalmi gazdagság minősítése. A kifejtettségért kapták a legkevesebb pontot (= 74 pont) a diákok. Ennek az volt az oka, hogy jelentősebb számban fordultak elő az általánosító megállapítások, amelyek mögül hiányoztak a tények, például az idézetek, vagy a rímképletre történő adatfelmutatás stb. Az elmarasztalónak látszó észrevételeim ellenére igen dicséretes a hatodikosok dolgozata a tartalmasság vonatkozásában is ($x = 3,95/\text{fő/szempont}$). A már jelzett jó eredményt az osztályozott adatokból készített mennyiségi sor is alátámasztja, hiszen a tanulók 70,00%-a, vagyis 14 fő 21–25 pont közötti értéket kapott verselemzésének tartalmasságáért.

A szórásmutató értékét felhasználva ($\pm 5,77$) elvégeztem a minősítéshez szükséges számítást is, amelynek eredménye ($v = 29,22\%$) azt mutatja, hogy erősnek tekinthető a szórás. Ennek az az oka, hogy 7–25 pont közötti az értékskála.

A tanulói műismertetések fogalomalkalmazása

A Csokonai-versek tanulói elemzésében alkalmazott fogalom mennyiség szemrevételezésekor megtudtam, hogy az adatközlők 43-féle irodalom-, művészetelméleti és könyvtárháználati szakki-fejezést vettek fel, az egyszeri számlálást figyelembe véve 339-szer. Lássuk a 6. osztályosok írásbeli műelemzésében előfordult fogalmakat!

alliteráció/betűrim, arany metszet, cím, csattanó, dallamsűcs, ellentét, érték gazdag(ság), értékiüresedés, eufemisztikus felkiáltás, festői/költői jelző, hangsúlyos és hangsúlytalan szótagok, hangszimbolika, hosszú és rövid szótagok, időmértékes verselés, kereszt rím, költemény, költő, költői kép, költői kérdés, kulcsfogalom, megszólítás, metafora, metaforikus, motívum, mű, rím, rokokó, sordallam, stílus, stílus eszköz(ök), szabályos váltakozás, szerkezet, szimultán verselés, szókép, téma, ütemhangsúlyos verselés, vers, verssor, versszak, versszervező, záró verssor, zeneiség

Az alkalmazott 43-féle fogalmat optimális felhasználás esetén (= 43×20) 860-szor kellett volna megszámlálnom a gyermekek műelemzésében. Ha ezt a feltételezett adatot egybevetem a tényleges előfordulással, akkor a most vizsgált dolgozatok 39,42%-os telítettségűek a fogalmak vonatkozásában.

Mindössze 9 azoknak a terminus technikusoknak a száma, amelyek a használatban elérték, illetőleg meghaladták az elvárható 70%-os teljesítményküszöböt:

időmértékes verselés (V):	17 = 85%
vers (V):	16 = 80%
rím (V):	15 = 75%
szimultán verselés (V):	15 = 75%
ütemhangsúlyos verselés (V):	15 = 75%
rokokó (S):	14 = 70%
stílus (S):	14 = 70%
téma (M):	14 = 70%
zeneiség (V):	14 = 70%

A fenti rangsorból és az alkalmazási gyakoriságot feltáró sorozatból azt vehettem ki, hogy a verstani fogalmakat ismerték és használták a gyermekek gyakrabban a vizsgálat idején.

A rendelkezésemre álló adatok osztályozásakor kitűnt, hogy az átlagot (= $16,95/\text{fő}$) megközelítő, illetőleg érintő tanulók 11-en (= 55,00%) vannak. Ők azok, akik 11-20 fogalommal írták meg az egyik szabadon választott Csokonai-vers elemzését.

Már az adatok osztályozásakor előrevetült a várható szóródás, illetőleg annak minősítése, de nem elégedtem meg az érzésekkel, elvégeztem a szükséges számításokat is. Az átlagos eltérés mutatójának ($\pm 5,72$) figyelembevételével számítottam ki a szórás minősítését ($v = 33,75\%$), amely szélsőségesnek tekinthető, de ez nem lehet sem a kutató, sem a figyelmes szemlélő számára meglepő, hiszen a tanulók 1–17-es skálát alkottak a fogalomalkalmazásukkal.

Mi lehetett az oka annak, hogy a verstani és a stilisztikai szakkifejezéseket forgatták előszere-
rettel a növendékek? A válasz a 6.-os tankönyv (15) M. Boda Edit által jegyzett fejezetében talál-
ható. Kitapintható továbbá egy korábbi, Csokonaival foglalkozó tanulmányom hatása is, például az
értékgazdag(ság), értékküresedés, eufemisztikus, hangsúlyos és hangsúlytalan szótagok fogalmak-
kal összefüggésben (16).

IRODALOM

1. H. Tóth István: *Egy korosztály irodalomértésének alakulása* (Egy kutatássorozat háttéréről). Módszer-
tani Közlemények, 1998. 4:153–157, Szeged.
2. H. Tóth István: *Egy olvasásvizsgálat témája és tanulságai*. Módszertani Közlemények, 1998. 5:201–
205, Szeged.
3. H. Tóth István: *Egy meseértés-kutatás témája és tanulságai*. Módszertani Közlemények, 1999. 1:13–
18, Szeged.
4. H. Tóth István: *Egy tanulói fogalomhasználatot elemző vizsgálat témája és tanulságai*. Módszertani
Közlemények, 1999. 2:73–79, Szeged.
5. Környei László (felelős kiadó): *Az alapfokú nevelés-oktatás kerettantervei*. Dinasztia Kiadó-ház Rt.,
2000, Budapest.
6. H. Tóth István: „Az olvasás: fölfedezés” – *Egy korosztály irodalomértésének alakulása* (Kandidátusi
értekezés). Magyar Tudományos Akadémia Doktori Tanácsa, 1997, Budapest.
7. Kádárné Fülöp Judit: *Hogyan írnak a tizenévesek?* (Az IEA fogalmazásvizsgálata Magyarországon.)
Akadémiai Kiadó, 1990, Budapest.
8. Leontyev, Alekszej: *A tevékenység, tudat, személyiség*. Gondolat–Kossuth Könyvkiadó, 1979, Budapest.
9. Orosz Sándor: *Pedagógiai mérések* (A mérés szerepe, feltételei, lehetőségei és módszerei; elemző eljá-
rások). Korona Kiadó, 1993, Budapest.
10. Deme László: *Mondatszerkezeti sajátságok gyakorisági vizsgálata*. Akadémiai Kiadó, 1971, Budapest.
11. B. Fejes Katalin: *Egy korosztály írásbeli nyelvhasználatának alakulása*. Tankönyvkiadó, 1981, Budapest.
12. Orosz Sándor: *A fogalmazástechnika mérésmethodikai problémái*. Tankönyvkiadó, 1972, Budapest.
13. Kádárné Fülöp Judit: *Hogyan írnak a tizenévesek?* (Az IEA fogalmazásvizsgálata Magyarországon.)
Akadémiai Kiadó, 1990, Budapest.
14. H. Tóth István: *Egy tanulói fogalomhasználatot elemző vizsgálat témája és tanulságai*. Módszertani
Közlemények, 1999. 2: 73–79, Szeged.
15. Goda Imre–Horváth Zsuzsa–M. Boda Edit: *Irodalmi olvasókönyv az általános iskola 6. osztálya szá-
mára*. Tankönyvkiadó, 1981, Budapest.
16. H. Tóth István: *Tehettség gondozás–felzárkóztatás*. Módszertani Közlemények, 1984. 1:34–39., Szeged.

PINCZÉSNÉ DR. PALÁSTHY ILDIKÓ

tanszékvezető főiskolai docens

Kölcsey Ferenc Református Tanítóképző Főiskola

Debrecen

Eredményaspektusú hatásvizsgálat drámapedagógiai csoportban

Drámajátékokban a játészó személyek saját vagy mások tapasztalatait idézik fel, jelenítik meg.
Az emberi magatartások szimulálásának modelláló hatása van: viselkedési biztonságot nyújt, az
inter- és intrapszichikus feszültségek kezelni tudásának érzését, élményét adja.

Ezt bizonyítandó vizsgálatot végeztünk egy gyermek-drámacsoport frusztrációs helyzetekre
adott reakciói alakulásának, sajátosságainak feltárására.

A frusztrációs helyzetekben, nehezített körülmények között produkált tudatos alkalmazkodási próbálkozásokat megküzdési stratégiáknak, copingoknak nevezzük.

A megküzdést Oláh Attila nyomdokait követve kognitív tranzakcionista keretben elemeztük: megküzdés minden olyan kognitív vagy viselkedéses erőfeszítés, amellyel az egyén azokat a külső vagy belső hatásokat próbálja kezelni, amelyeket úgy értekel, hogy azok felülmúlják vagy felemésztenek aktuális személyes forrásait. A copingban lényegi elem az erőfeszítés és a célirányosság.

A megküzdési stratégiák kimunkáltsága, alkalmazási preferenciája mentén az emberek összehasonlíthatók. A vizsgálatok így a szituációkon keresztüli reakciómintázatok feltérképezését jelentik.

Oláh (1992) ismerteti a „Három „A” Megküzdési Stratégia” taxonómiát:

Asszimilatív coping a feladatorientált, konstruktív vagy problémaközpontú megküzdés (pl. tervezés, cselekvés, információgyűjtés, támogatáskeresés, konfrontáló megküzdés).

Akkomodatív coping a saját működési mód megváltoztatását és a kialakult feltételekhez való igazodást jelentő megküzdés (pl. ellenséges reagálás, az érzések tagadása, döntésképtelenség, önki-választás, bűnbakkeresés stb.)

Avoidance coping az elkerülés, a menekülés vagy a viselkedési és kognitív elköltődés (pl. tagadás, figyelemelterelés, fantáziába menekülés, bagatellizálás).

Vizsgálatai alapján *szituáció-reakció kérdőívet* szerkesztettünk. A szerkesztés folyamatában a kutatásmetodikai előírásoknak próbáltunk megfelelni, így a vizsgálat szempontjából nem érintett pedagógusokkal zsűriztettük az általunk és a gyerekek által felsorolt szituáció- és reakciómintákat. A szelektált tételeket semleges gyerekekkel előpróbának vetettük alá.

A szelekció eredményeként 10 szituáció (a–j) és 13 reakció (1–13) képezte a szóbeli kikérdezés alapját.

A szituációk között szerepeltek szorongást kiváltó körülmények és negatív következmények.

A szorongást kiváltó körülmények kategóriái:

(Activating Condition = AC)

- a) Szülők betegsége
- c) Orvosi vizsgálat
- e) Felelés
- g) Testvérek betegsége
- i) Veszélyes emberek (pl. betörő)
- j) Baleset

A várható következmények kategóriái:

(Expected Consequence = EC)

- b) Fájdalom
- d) Egyedül maradás
- f) Megszégyenülés
- h) Rossz jegy

A reakciók, azaz a *coping-stratégiák* típusai (a három „A”)

asszimilatív megküzdés (feladatorientált, a környezet megváltoztatására, a helyzet konstruktív megoldására irányuló próbálkozások)

4. Segítséget hívok.

7. Elmondom a szüleimnek vagy a barátaimnak.

12. Meg tudom oldani a helyzetet.

13. Gondolkodom a megoldáson.

Akkomodatív megküzdés (érzelemlökuszú, érzelemszabályozó vagy személyiségre irányuló coping)

1. Kétségbeesem.

2. Dühös leszek.

3. Idegesség fog el.

6. Reménytelennek látom a helyzetet.

9. Elpirulok.

11. Bizakodom.

Avoidance megküzdés (a helyzet elhagyására, a hatások elkerülésére irányuló menekülő, elkerülő coping)

5. Úgy gondolom, majd csak megoldódik.

8. Megpróbálok mással foglalkozni.

10. Megnyugtatom magam, hogy nem is akkora a baj.

A vizsgálati személyeket arra kértük, jelöljék meg, hogy az egyes szituációkban mely reagálási módot választanák.

Az általános iskolák 3. osztályos drámacsoport tagjaival (25 fő) és kontrollcsoportunkban (48 fő) a drámacsoport indításakor elővizsgálatként (I.) és öt hónap elteltével utóvizsgálatként (II.) is felvettük a szituáció-reakció kérdőívet.

Eredményeinket táblázatban összesítettük:

	Coping	Kísérleti csoport		Kontrollcsoport	
		I.	II.	I.	II.
Asszimiláció	Σ	84	97	83	80,6
	x^-	21	24,25	20,75	20,1
	$\Sigma/\bar{x}$	3,36	3,88	3,46	3,36
		115,5%			96,75%
Akkomodáció	Σ	101	91	104	106
	x^-	16,8	15,18	17,33	17,63
	$\Sigma/\bar{x}$	4,04	3,64	4,375	4,38
			90%		100,99%
Avoidance	Σ	65	62	53	53,5
	x^-	21,6	20,66	17,65	17,8
	$\Sigma/\bar{x}$	2,6	2,48	2,2	2,23
			95%		101%

Jelöltük a táblázatban az egyes kategóriára, egyes coping típusban megemlíttett valamennyi reakciót (Σ); az egyes coping-módhoz tartozó reakcióátlagot (x^-), és kiszámítottuk a csoporton belül az egy főre jutó reakcióátlagot ($\Sigma/\bar{x}$).

A kísérleti és kontrollcsoport copingstratégiára utaló adatainak ismeretében kategorikusan kijelenthetjük, hogy a kontrollcsoport esetében a megküzdés típusai egymáshoz viszonyított arányukat tekintve nem változtak: az akkomodatív, érzelmileg hangsúlyos coping elő- és utóvizsgálatkor is dominánsnak tekinthető, sőt az alig észlelhető változás is kedvezőtlen tendenciájú (az asszimilatív megküzdés utóvizsgálati adata az elővizsgálatnak csupán 96,75%-a).

A kontrollcsoport változás nélküli, rögzült copingprofiljával szemben a drámapedagógiai csoportfoglalkozásokon részt vevő gyerekek (kísérleti csoport) megküzdési profilja jelentősen átstrukturálódott: az avoidance copingok aránya számottevően nem módosult, az asszimilatív és akkomodatív copingok viszont helyet cseréltek úgy, hogy míg az akkomodatív megküzdés az utóvizsgálat idejére 90%-ra csökkent, addig a szorongató helyzetek és azok következményeinek felmérésében, a problémák, nehézségek kezelésében önmagukhoz (15,5%-os felemelkedés) és a kontrollcsoportéhoz viszonyítva is nagyobb jártasságra tettek szert az asszimilatív, konstruktív megoldást kereső stratégiák alkalmazása terén.

A drámapedagógia sajátos gyakorlatai, a modellált interperszonális folyamatok révén tehát *fel lehet készülni a frusztráló történések bekövetkezésére, meg lehet tanulni, elviselni és konstruktívan kezelni a feszültségeket.*

IRODALOM

Oláh Attila, 1992, Szorongás, megküzdés és megküzdési potenciál. Kandidátusi értekezés, Db. KLTE
 Palásthy Ildikó, 1997, A drámajátékok hatásmechanizmusa. PhD értekezés, Db. KLTE

DR. VARGA ISTVÁN – DR. OLÁH JÁNOS
főiskolai tanárok
SZTE Juhász Gyula Tanárképző Főiskolai Kar
Szeged

Becker Vendel a tanítóképzés korszerűsítéséért

A két világháború közötti tanítóképzést kutató korabeli szakemberek közül országos szinten is kiemelkedett dr. Becker Vendel (1878–1957), aki tudományos munkásságában szinte csak a tanító-ság problémájával foglalkozott. Számtalan kisebb-nagyobb tanulmányban fogalmazta meg javasla-tait: mindig a gyakorlat és a lehetőségek talaján maradva.

A tanítóképzésről több rendelkezés született a két világháború között. Egy 1920-ban megje-lent rendelet az addig négyéves tanítóképző intézetet hat évfolyamossá kívánta átszervezni. Ennek megvalósítását azonban az anyagi-pénzügyi feltételek hiánya lehetetlenné tette.

1923 szeptemberétől öt évfolyamos tanítóképző intézet kezdte meg életét hazánkban. 1923-ban jelent meg az új tanterv, amelyet 1925-ben továbbfejlesztettek. Ezek alapján jelentkezhettek a növendékek a tanítói képesítő vizsgára az ötödik évfolyam végén. A vizsga három részből állt. Az írásbeli vizsga tantárgyai: neveléstan-tanítástan, magyar nyelv és irodalom, mennyiségtan. A szóbeli vizsga anyaga: hittan-erkölcstan, neveléstan-tanítástan, neveléstörténet, iskola-szervezet-tan, lélek-tan, magyar nyelv és irodalom, magyar történelem, alkotmánytan, földrajz. Végül a képesítő vizsga fontos része lett ettől kezdve a vizsgatanítás.

Az 1930-as évek végén tanítóképzésünk gyökeres átalakítására került sor. Az 1938. évi 13. és 14. törvény elrendelte a hatosztendős tanítóképzést a négyéves liceumra épülő két évfolyamos tanítóképző akadémia keretei között. Ennek érdekében elkezdték az addigi öt évfolyamos tanítóképző intézet átszervezését négy évfolyamos liceummá, s nagy vonalakban megtervezték az erre épülő két évfolyamos tanítóképző akadémia szervezését.

A 14-18 éves fiataloknak szánt liceum nem volt kifejezetten tanítóképző intézmény. A liceum „az elméleti és szakirányú műveltséget közvetítő középiskolák közötti átmenetet alkotó középiskola, amely jól megalapozott, de gyakorlati irányú általános műveltséget nyújt, és főképp gyakorlati életpályákra, valamint a neveléssel kapcsolatos élethivatásokra készít elő.”

A törvény alapján a következő kereteket határozták meg a tanítóképző akadémia tananyagára vonatkozóan: „Az akadémián hit- és erkölcstan, elméleti és gyakorlati nevelési és tanítási ismerete-ket, magyar művelődési és társadalmi ismereteket, gazdasági és egészségügyi ismereteket, éneket, zenét és testnevelést kell tanítani.”

1938 szeptemberétől már a liceumi tanterv szerint oktatták a tanítójelölteket. A reform azon-ban elakadt, s az 1941/42-i, majd a következő tanévekben – a háborús viszonyok miatt – a IV. és V. osztályok tanulói a korábbi, öt évfolyamos tanítóképző intézet IV. és V. osztályának tanterve sze-rint kellett oktatni. Ez a felemás ötéves tanítóképzés – I-III. liceumi osztályok, IV-V. osztályok tanítóképző intézeti tanterv szerinti oktatása – megmaradt 1948 júniusáig. A háború miatt a tanító-képző akadémiák nem jöttek létre.¹

Becker Vendel több könyvet írt a tanítóképzés reformjáról. Az egyik legkiérleltebb munkája: *A tanítóképzés reformja. Tanítóképzés és papnevelés.* (Szeged, 1932), mely az országos szakmai sajtóban nagy publicitást kapott.² A korabeli Katolikus Nevelés így ismertette az értekezést: „Tanító-i körök gyakran kívánják a tanítóképzés reformját. Sokan a középiskolai érettségire alapított főis-kolai (egyetemi) tanítóképzést akarják. A szerző ezt elhibázottnak tartja, mert két év alatt nem tör-ténhetik a tanítói pályára való különösen gyakorlati ránevelés. Híve azonban annak, hogy az elmé-lyített tárgykörű képző érettségi főiskolára jogosítson: a felső tagozat főiskolai jellegű két évfolya-ma pedig oklevelet adna tanítói szakvizsga alapján. Híve annak is, főleg takarékosági okokból,

hogy a papnövendékek és tanítójelöltek közös célú tárgyaikat együtt hallgassák.”³ A munkát ismertette még a Magyar Paedagogia, a Néptanítók Lapja, a Magyar Tanítóképző is.⁴

Becker Vendel szinte minden évben elmondta véleményét a tanítóképzés aktuális problémáiról. 1939-ben a Tanítóképző Intézeti Tanárok Országos Egyesülete a Magyar Tanítóképző folyóiratban és az egyesület ülésein vitát indított a tanítóképző akadémia óratervéről. Molnár Oszkár az említett sajtótermékben így foglalta össze a vitát, melynek hiányosságai a következők voltak szorint: mindenki a maga egyéni elgondolását fejtegette; voltak, akik indoklás nélkül állítottak vagy tagadtak valamit, néhányan érzelmi húrokat pengettek, többen nem a tárgyhoz kapcsolódó részletkérdésekben merültek el. A felszólalók közül sokan nem átfogóan, globálisan közelítették meg a kérdést. A legtöbb óraterv „az általános és szakképzés egymásba fonódó, eléggé zűrzavaros képét adta.” A vita mégsem volt haszontalan. Becker javaslata a legjobbak közé tartozott.

Becker Vendel egész életében nagy érdeklődéssel fordult a falu felé, hiszen annak lakosságát korszerű mezőgazdasági ismeretekkel akarta felemelni, ahogy korábban Tessedik Sámuel, nem véletlen tehát, hogy Becker Vendelt egész életében izgatta a gazdasági szakoktatás problémája. Több munkát írt a témáról.⁵

A Magyar Tanítóképző folyóiratban Jaloveczky Péter 1936-ban Becker *A magyar alsófokú gazdasági szakoktatás problémája és annak megoldása* című munkáját ismertette.⁶ Az ügy fontosságát a recenzió írója a szegedi szerző alapján vázolta fel. Magyarország agrárállam, termőföldjéből él. Új helyzetében alig bír más természeti kincssel. Gyümölcsjeinek zamata, cukortartalma, búzánk sikérmennyisége világviszonylatban is elsőrangú. Mégis szerényen élünk, s nem fordíthatunk elég összeget képzési és művelődési célokra. Miért van ez? Nem termelünk eleget, sok a gondozatlan termőföld, s a termények legnagyobb része, tudás hiánya miatt, nem kielégítő mennyiségű s olykor minőségű. Igazi gazdálkodásban elmaradtunk vagyunk. Népünk nem ismeri a magyar föld gazdasági erejét, s így azt nem képes tudatosan a saját céljaira felhasználni. Közismert tény, hogy sokan a termelt növényeken és a tenyésztett állatokon kívül alig ismernek egyebet. A mezsgyéken látható gyomoknak tizedrészét sem ismerik. A hasznos rovar a kártevőtől nem tudják megkülönböztetni. Földműveiseink a mezőgazdaság alapelemeit sem tanulták. Becker szerint a munkából a tanítóképzésnek is bőven jut. Már a hatosztályú elemi népiskolának, de még inkább a nyolcosztályúnak a mezőgazdaságból élő községekben gazdasági irányúnak kell lennie – írta munkájában Becker Vendel. Jaloveczky megállapította, hogy a szerző úgy a férfiakról, mind a nőktől biztos gazdasági szak tudást kíván, foglalkozik a népiskolák, az általános és gazdasági irányú továbbképző iskolák gazdasági oktatásával, továbbá a mezőgazdasági szakiskolával. Részletesen tárgyalja a gazdasági tantervek képzését s különösen a tanítók gazdasági oktatását. Az alsófokú gazdasági tanítóképző főiskola számára részletes tervezetet is készített.

1947-ben újabb értékes munkája jelent meg Becker Vendelnek, melynek címe. *„A mezőgazdasági szakoktatás országos megszervezése („Kertmagyarország megvalósítása” alcímmel).⁷*

Becker fontosnak tartotta az iskolán kívüli népművelést. 1932-ben is jelent meg cikke erről a Néptanítók Lapjában. Prohászka püspököt idézte: „Nekünk olyan ismeretterjesztés kell, amely élni megtanít, amely minket küzdeni és győzni képesít.” A cikk írója a következőkkel indokolta a népművelés megnövekedett feladatait: „ha a tanító a népiskolában elért pedagógiai eredményeket az élet számára biztosítani akarja, ... a felnőtteket az egyesületi élet keretein belül tovább kell vezetnie; észre kell vennie a falusi és a tanyai nép életében mutatkozó hiányokat, ferdeségeket és helytelen szokásokat, s ezek ellen a rendelkezésre álló minden eszközzel küzdenie kell; a technika nagyarányú fejlődésével életünk mind jobban elgépiesedik, a lelki élet követelményei háttérbe szorulnak, a falusi és tanyavilág elmaradottsága a szellemi és erkölcsi nívó alacsonyosságában, a gazdálkodás módszerének kezdetlegességében nyilvánul meg” stb. A szerző szerint, „A falusi és tanyai népnek a városokba való vándorlását csak a megélhetésnek a falun és tanyavilágban való biztosításával, a hazai rög megszerzetésével és megfelelő szakismeretek nyújtásával lehet megakadályozni... a több és jobb termelésért továbbra is küzdenünk kell, hogy így a mezőgazdasági áruk olcsóságát a piacra dobható áruk nagy mennyiségével ellensúlyozhassuk... (ennek) megvalósítása megfelelő szakismeretek nélkül természetesen elképzelhetetlen... feltétlenül szükséges, hogy a népiskola által nyújtott elemi ismereteket az iskolán kívüli népművelés útján kiegészítsük oly mértékben, hogy azokra a már feltétlenül megkívánt szakismeretek akadálytalanul ráépíthetők legyenek... a szociális gondolatnak

a köztudatba való átvitele, meggyökereztetése és a belőle fakadó szociális tevékenység irányítása, tartalmassá tétele is csak az iskolán kívüli népnevelés feladata lehet.” A cikk írója szerint az ország anyagi helyzete miatt belátható időn belül az iskolán kívüli népművelésben továbbra is a lelkeszerekre, tanítókra és jegyzőkre kell támaszkodni, mindegyikük fel kell készíteni a tanítójelölteket. A gyakorlati készség megszerzését a népművelési előadásokon való részvétellel lehetne biztosítani, a diákokat be kell vezetni a vitetett képekkel való szemléltetés technikájába; ismerniük kell a hallgatóságot: a gyermekeket, a serdülő ifjúságot és a felnőtteket. Becker fontosnak tartja a magyar etnográfia tanulmányozását, szerinte az etnográfiai megállapítások figyelembevételével egy új Népművelési Tájékoztatót kellene készíteni. Becker beszámol a továbbiakban az elért eredményekről is: már kétszer (az 1930/31-es tanévben és az 1931/32-es tanévben) sikeres népművelési tanfolyamot tartottak. A tanfolyam hallgatói az ötödéves növendékek voltak. A tanfolyam elméleti anyagának a tárgyalására néhány iskolaszervezettnél óra szolgált, a népművelési gyakorlatokra pedig az intézetben, a tanyákon s a város több helyén népművelési előadások nyújtottak alkalmat.

A Néptanítók Lapja egy későbbi száma részletesebben tájékoztat a tanfolyamokról. A diákok megbeszélték a népművelés főbb formáit (élőszó, betű, kép, zene, kirándulás és ünnepélyek). Tanulmányozták az ismeretterjesztő előadások tartásának lehetőségeit, az analfabéta, elemi és általános ismeretterjesztő tanfolyamok megszervezésének kérdéseit. Időt fordítottak a népkönyvtárak és a nép olvasmányainak megtárgyalására. Az elméleti megbeszélés kiterjedt továbbá a mese- és játékdélutánokra, a tanítónak a magyar dal és a zene ápolása, terjesztése körüli munkájára (falusi énekkarok megszervezése, helyes vezetése, a gramofon szerepe a népművelésben), ünnepélyek, műkedvelő előadások rendezési módjára és kirándulások tanulságos vezetésére. Megismerkedtek a tanulók a kultúrházakkal, a vitető- és mozigépekkel, valamint a rádióval népművelési jelentőségével. A növendékek azt is tanulmányozták, miként kell a tanítónak a község szociális gondozásába bekapcsolódni. Az elméleti ismereteket a gyakorlatban is kipróbálták. Leventéknek tartottak különböző foglalkozásokat. Tanyára is kimentek, ahol „tanyai csend és nagy érdeklődés” fogadta őket. A tanítójelölteknek jól esett egy munkás által kifejezett köszönet: „jól esett látnunk, hogy szeretetből törődnek velünk, örömet szereznek nekünk és megértnek bennünket. Úgy szóltak hozzánk, mint testvér a testvérhez. Sokat tanultunk, és mindig jól éreztük magunkat.”

Becker Vendel szerint a népművelői munkához feltétlenül szükség van néprajzi ismeretekre. Erről a Néptanítók Lapjában írt 1934-ben. A téma azért fontos, mert: „Határozatlan ismereteink vannak a tanyai és a falusi ember gondolkodásáról és érzelmi világáról... Az egyszerű ember gondolkodása lényegesen különbözik a műveltekétől, amennyiben a dolgok és jelenségek között olyan vonatkozásokat és okozati összefüggéseket állapít meg, amelyek racionális tudásunkkal ellenkeznek (babonák, ráolvasások stb.). A világgal szembeni magatartása túlnyomóan érzelmi... azokat a normákat, amelyeket környezetének hagyományai, ősei élete szentesítenek, bírálat nélkül is elfogadja, és azok szerint él... Aki népünk szellemi és erkölcsi fejlődését elő akarja mozdítani, annak még csak gondolnia sem szabad arra, hogy népünk szellemi és erkölcsi szintje teljesen alkalmatlan a továbbépítésre... vigyáznunk kell, hogy a hagyományépület kikezdésével a rosszal a jó is veszendőbe ne menjen... (A tanítónak) meg kell ismerkednie a szülők nevelői munkájával, életfelfogásával: figyelemmel kell lennie a gyermek családi és társadalmi viszonyaira, ismernie kell a falusi és tanyai gyermek játékeit, hajlamait, jó és rossz szokásait... A nemzet és az emberiség kultúrtörékeiről népünk nem igazán vesz tudomást. Így lesz ez mindaddig..., amíg (a tanítók) meg nem ismerik a nagy nevelendőt, magát a népet is... újabban mind többen rámutatnak az érzelmi nevelés szükségességére és ezzel kapcsolatban a szülőföld jelentőségére.”⁸

Mint Laky Teréz írta, a XX. sz. elején hazánkban az embereknek több mint 60%-a a mezőgazdaságban dolgozott (előző évben csak 7%-uk), tehát Becker Vendel joggal tartotta fontosnak a gazdasági képzést. Becker tanítóképzője korszerű képzést adott, iskolája a gazdasági életre is felkészítette tanulóit. A kockázatvállalásra, az önálló gondolkodásra, a vállalkozói szellem tiszteletére nevelt a szegedi tanítóképző Becker vezetése alatt.

1. A nevelés története. Szerkesztette: dr. Tóth Gábor. Tankönyvkiadó, Bp., 1984. III. kötet: 666. p. és dr. Mészáros István: Magyar iskolatípusok 996–1990. OPKM, Bp., 1995. 74–79. p.
2. Becker Vendel. A tanítóképzés reformja. Tanítóképzés és papnevelés. Szeged, 1932.
3. Katolikus Nevelés, 1932. jún. 215. p. (A szerző neve nélkül)
4. Magyar Paedagógia, 1932. 87–88. p.; Néptanítók Lapja, 1932/1-6. 647. p.; Magyar Tanítóképző, 1932/7-8. 250-259. p.
5. Molnár Oszkár: A tanítóképző akadémia óratervvitája. Magyar Tanítóképző, 1932/3. 121–140. P.
6. Jaloveczky Péter; dr. Beçker Vendel: A magyar alsófokú gazdasági szakoktatás problémája... M. Tanítóképző, 1936/8. 364. p.
7. Becker Vendel: A mezőgazdasági szakoktatás országos megszervezése. Szeged, 1947.
8. Néptanítók Lapja, 1932/17. 687–688. p.; 1933/1. 12–14. p. és 1934/6. 199–204. p.
9. Varga István–Oláh János: Becker Vendel élete és munkássága, APC-Stúdió, Gyula, 1999. 63 p.; Oláh János: Becker Vendel a tanítóképzésről. Módszertani Közlemények, 1992/1. 42–45. p.; Fáyné dr. Dombi Alice ismertetése: V. I. és O. J. említett munkájáról: Módszertani Közlemények, 2001/1. 46–47. p.

SZERZŐINK, MUNKATÁRSAINK FIGYELMÉBE!

Tisztelettel kérjük szerzőinket, hogy kéziratukat a szerkesztőség címére küldjék: 6725 Szeged, Hattyas sor 10. A borítékra feltétlenül írják rá, hogy *kézirat*. Csak „gépel”, 8–10 lapnál nem nagyobb terjedelmű kéziratokat fogadunk el. A kéziratot kettes sortávolsággal, normál géppapíron, a „gépelési hibák” gondos javításával, a felhasznált szakirodalom pontos feltüntetésével (szerző, cím, hely, év, kiadó, lapszám) kérjük. A cikkben előforduló rajzokat, illusztrációkat viszont műszaki rajzlapra készítsék, gondos kivitelezésben. Amennyiben lehetséges, floppy-t is kérünk.

Szíveskedjenek külön lapra fölírni *beosztásukat, munkahelyük, iskolájuk pontos nevét, helyét, valamint irányítószámot lakcímüket.*

Felhívjuk továbbá szerzőink figyelmét, hogy másodközlésre nem vállalkozunk, hozzáuk küldött írásait más folyóiratban nem publikálhatják. Szerkesztőségünkönél is érvényes az az általános gyakorlat, hogy kéziratot nem őrzünk meg és nem is küldünk vissza.

A SZERKESZTŐSÉG

KEDVEZMÉNYES AKCIÓ!

Szíves figyelmükbe ajánljuk olvasóinknak a Módszertani Közlemények régebbi számainak kedvezményes árusítását az alábbiak szerint:

1995-től	1997-ig	300 Ft/év
1998-tól	1999-ig	500 Ft/év
2000–		600 Ft/év

Ezzel a lehetőséggel minden érdeklődő élhet!

A SZERKESZTŐSÉG

DR. HAJZER LAJOS
ny. egyetemi docens
Pécs

Harkány története

Nem kimondottan pedagógiai munkáról esik szó ismertetésünkben, ám mégis köze lehet mind a földrajzoktatáshoz közvetve, mind a „honismerethez”, mind az év végi iskolai tanulmányi kirándulások megtervezéséhez, hiszen májustól kezdve rengeteg tanulócsoport (osztály stb.) keresi fel az olyan nevezetes települést, mint a dél-baranyai fürdőhely, az 1999 nyarától „fürdőváros”-nak számító Harkányfürdő. Ez azt is jelentette, hogy Harkány a 2001. év óta elvitathatatlanul bevonult a híres hazai és kelet-európai fürdővárosok (Hévíz, Zalakaros, Bükfürdő, Sárovar, Karlovy Vary, Piešťany, Trenčianské Teplice, Kolberg stb.) sorába, amit az idei német nyelvű kiadványok egy része is egyértelműen tanúsít (pl.: Wir reisen... und Sie genießen, Plauen; KUR-direkt, Chemnitz stb.).

A 230 lapnyi terjedelmű munka nemrég hagyta el a nyomdát – dr. Erdődy Gyula történész szerkesztésének is köszönhetően (aki egyben szerző is), Horváth Tamás tanár, helytörténész, levéltáros és Kiss József ny. tanár és helytörténész társszerzők jóvoltából.

A kitűnő fotóanyag (fekete-fehér és színes fotók) és a tipográfia Mészáros József, a Harkányi Hírek című – havonta megjelenő – „képes magazin” jelenlegi főszerkesztője kiemelkedő hozzáértését és munkáját dicséri, ami ebben a formában elképzelhetetlen lett volna a Molnár Nyomda Kft. (Pécs) felbecsülhetetlen hozzáértése nélkül.

A kiadvány melléklete (írások Harkány és Terehegy történetéből, hagyományából, 185–231. lap) remek kiegészítés a monografikus igényességű „Harkány-fürdőtörténetekhez” (pl.: Csekey István: Harkány, Pécs, 1957; Szita László: Harkány fürdőtörténet 1823–1973, Harkány, 1973), amit Pécs-Baranya neves helytörténészei igen értékes kutatásainak köszönhet a kötet olvasója: dr. Kápolnai Zoltánnak (188–189.), dr. Zsolt Zsigmondnak (189–193.), Kecskeméthy Pálnak (194–211.) és dr. Fonyó Ignác (212–226.) és dr. Barla Sándor munkáinak (227–229. lap).

A kötet előszavát – még 1998 őszén – az a Bedy István polgármester írta, akinek elvitathatatlan érdemei vannak abban, hogy az egykori elhanyagolt – „határvözetbe kényszerült” – fürdőhelyből „fürdővárost” gyúrt lelkes csapata segítségével – annak ellenére, hogy az igényesebb vendég itt még hiába keresi a színházat, a múzeumot, a gimnáziumot, a főiskolát stb., amelyek számára a „városi lét” elengedhetetlen attribútumai évszázadok óta... Mert Harkány még nem Karlovy Vary (hiszen azt IV. Károly alapította a XV. században!), ám a „hátrányból” valamit már most is kompenzálunk az újdonsült fürdőváros lakói.

A városkáról szóló kötet megjelentetésének legfőbb célja, hogy „krónikát” adjon az írott formában először 1323-ban felbukkanó település (Horkán – Harkány) korábbi és későbbi „életéről” – egészen napjainkig.

A Harkányba kirándulást tervező kollégák számára külön „csemegét” jelenthet A harkányi víz legendája (Néphagyomány), amely évente bemutatásra kerül a már hagyományossá vált Harkányi Fürdőfesztivál műsora keretében is a Zsigmond-sétány szabadtéri színpadán a népes érdeklődők szeme láttára. De a „Harka-történet”-et az ismertetett kiadvány dr. Fonyó Ignác „feldolgozásában” is közli az érdeklődőkkel „verses formában” (214–226. lap), amit a szerző gróf Benyovszky Móric úrnak, „Siklós és Harkányfürdő urának” mély tisztelettel ajánlott.

A komoly tudományos apparátusra támaszkodó és hivatkozó – évtizedek elmélyült kutatásait prezentáló – kutatók munkája gyümölcseit bizonyára több generáció élvezi majd, ha kíváncsi lesz egy kicsit is arra, hogy ez a dél-baranyai fürdőhely mivel is csábíthatta ide az emberek százazeit immár közel 200 év óta. És azt is szeretnénk hinni, hogy újabb kutatásokra is csábít(hat)ja ez a

munka az ifjabb generációkat a részletkérdések területén. A kötet szerzői: Dr. Erdődy Gyula, Horváth Tamás, Kiss József. Szerkesztette. Dr. Erdődy Gyula.

Harkány Város Önkormányzatának Képviselőtestülete. Harkány–Pécs, 2001., 231. p.

DR. DOBCSÁNYI FERENC

c. főiskolai tanár

SZTE Juhász Gyula Tanárképző Főiskolai Kar

Szeged

Poór Zoltán: Nyelvpedagógiai technológia

A *Nyelvpedagógiai tankönyvsorozat* eddig megjelent két értékes kötete mellé (Bárdos Jenő: Az idegen nyelvek tanításának elméleti alapjai és gyakorlata; Kurtán Zsuzsa: Idegen nyelvi tantervek) egy harmadik, igencsak hasznos és tartalmas kötet is társult *Poór Zoltán* munkájaként *Nyelvpedagógiai technológia* címmel. A könyv tárgyát maga a szerző – frappáns tömörséggel – a következőképpen határozta meg: „A nyelvelsajátítás, a nyelvtanulás és a nyelvtanítás során forrásokra, segédeszközökre támaszkodik a nyelvtanuló és a nyelvpedagógus egyaránt. E közvetítő- és nyelvi stimulusokat szolgáltató eszközök alkalmazása, nyelvpedagógiai rendszerekbe való illeszkedése a kötet tárgya.”

Az érdembeli hazai és külföldi szakirodalom egészére való kitekintéssel öt téma (fejezet) öleli fel a mű tárgykörébe tartozó kérdéseket. A fejlődés alakulásának szem előtt tartásával, az elméleti megvilágítás és a konkrét gyakorlati alkalmazás érvényesítésével, nem feledkezve meg azonban egy pillanatra sem arról, hogy „minden pedagógiai technológiai megközelítés, legyen az hagyományosnak tekinthető vagy újszerűen divatos, csak akkor hatékony, ha az egy 'multi média' – azaz sok eszközös, sok forrást felhasználó – rendszerben valósul meg”, melyben „központi szerepet játszik az ember, azaz a pedagógus és a tanuló. A pedagógus mint az ismeretek forrása, az ismeretszerzés, gyakorlás, rögzítés, alkalmazás stimuláló ereje más információhordozókkal egyenlő szerepben.” Viszont korunkban maguk a tanulók is egyre inkább „forrásai és eszközei lehetnek a soktényezős eszközös nyelvpedagógiai folyamatoknak”, aktívan hozzájárulva azok eredményességéhez.

Poór Zoltán könyvének ez az emberközpontúsága nemcsak korszerű szemléletre vall, hanem egyúttal értékmérője is az egész műnek. Ugyancsak értéknövelő annak az elvnek a hangsúlyozása is, hogy „a korszerű eszközök alkalmazása csak akkor lehet eredményes, ha a tanítási óra az oktatási folyamat szerves részét képezi, ha nem különül el attól, ha nem válik öncélúvá. Fontos tehát, hogy a technológiával segített folyamatok helye és szerepe kiegyensúlyozott legyen a teljes nyelvpedagógiai stratégiában.”

Átfogó ismeretanyag, világos tagoltság, logikus meg szerkesztettség, amely végig nyomon követhető az egész műben, az egyes témakörökre is jellemző, párosulva azzal a következetes didaktikussággal, amely szakszerűen és érthetően tárja befogadói elé mondandóját, amely a precízen definiált fogalmakra, a lényeg kiemelésére éppúgy gondot fordít, mint az elmondottak céltudatos összegzésére, nem feledkezve meg a további elmélyüléshez elengedhetetlenül szükséges szakirodalom ajánlásáról sem.

A szóban forgó témakörök – cím szerint – a következők:

I. Bevezetés a nyelvpedagógiai technológiába

II. A képi szemléltetés

III. Hangtechnikai eszközök alkalmazása

IV. Audiovizualitás a nyelvpedagógiában

V. Kortárs technológiák és az autonóm tanulói személyiség

A fentebb említett témakörök gazdag tartalmát bemutatni – egy recenzió keretében – szinte képtelenség. Ezért csak érinteni, felsorolni tudjuk, hogy mi mindenről is olvashatunk az egyes fejezetekben.

Az *első* témakörben – bevezetésképpen – a nyelvтанítás történetének rövid áttekintésére és néhány alapvető fogalom (pedagógiai technológia, nyelvpedagógiai technológia, a kettő egymáshoz való viszonya) tisztázására kerül sor, majd a nyelvpedagógiai célú eszközhasználat alapelveinek számbavétele következik, végül pedig – a szakirodalom tükrében – a nyelvpedagógiai folyamatokban alkalmazható eszközök és források csoportosításának, osztályozásának a kérdésével zárul. A fejezetek további egymásutánosságát a tipologizálásból levont végző következtetés, szerzői álláspont határozza meg.

Ennek alapján a *második* fejezetben a képi szemléltetés, a láttatás szerepéről, szükségességéről kifejtett gondolatokkal találkozhatunk, majd ezt követően a vizuális szemléltetés eszközeinek széles skálája tárul elénk: a természetes emberi szemléltetéstől a különféle táblaképeken, a hagyományos taneszközökön át egészen a modern technikai eszközök segítségével közvetített eljárásokig.

A *harmadik* fejezet a hangtechnikai eszközök alkalmazásáról szól. Itt is – miután az auditív szemléltetés szerepéről szó esett – részletes bemutatása következik a hangtechnikai eszközök alkalmazásának, a nyelvi laboratóriumban hasznosítható gyakorlatoknak, munkaformáknak, valamint a hangfelvétel-készítések elvi és gyakorlati kérdéseinek.

A vizuális és az auditív szemléltetés egyidejű alkalmazásáról, azaz az audiovizualitás módszereiről az *utolsó előtti* témakörben olvashatunk. Először történeti szempontú áttekintést kapunk az audiovizuális technikai eszközök fejlődéséről, majd a videoalkalmazási eljárásokkal ismerkedhetünk meg abból a meggyőződésből kiindulva, hogy a videoalkalmazás örökölte át a leghűségesebben és legsokoldalúbban az audiovizuális szemléletet. Külön hangsúlyt kaptak a fejezetben – nem véletlenül – a tanulói videofelvételek és a komplex videoalkalmazási eljárások, különös tekintettel a videós szerepjátékokra és projektekre.

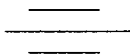
A *záró* fejezetben jutunk el a korunkra leginkább jellemző, vagyis a legújabb informatikai háttérű nyelvtanulási technológiák bemutatásához. Itt kap jelentőséget nemcsak a tanulói autonómia fogalma, hanem az autonóm tanulói személyiség kialakításának a módja is, de a különböző önképzési modellek, valamint a kommunikációs és információs technológia adta lehetőségek számbavétele és fölsorakoztatása is.

Reméljük, hogy a szűkre szabott recenziós keret ellenére is sikerült érdeklődést kelteni a kiadvány egészének gazdag tartalmához, amely nemcsak biztos elméleti útbaigazítást ad azoknak, akik kézbe veszik, hanem számos, a gyakorlatban nagyszerűen alkalmazható metodikai ötleteket és eljárásokat is.

A mű ismeretében bátran állíthatjuk azt is, hogy a nyelvtanárok mellett a más szakterületen dolgozó kollégáink is eredménnyel hasznosíthatják, a pályára készülőknek pedig – útravalóul – átfogó és nélkülözhetetlen kalauzként ajánlhatjuk (Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 2001. 132. p.).

A könyv megrendelhető levélben vagy faxon: Nemzeti Tankönyvkiadó Rt., Universitas Felsőoktatási Lektorátus, Budapest, 1439 Pf.: 620. Tel./fax: 460-1854, 460-1855. Ára: 1366 Ft (1220 Ft + áfa).

Felsőoktatási intézmények számára 10 példánynál nagyobb megrendelés esetén 40%-os kedvezményt ad a kiadó, ha a könyveket a Központi Raktárból elszállítják (Bp. IX. Gubacsi út 30. Nyitva: H–Cs: 8.00–14.30-ig, P: 8.00–12.00-ig. 30%-os kedvezményt ad, ha a megrendelés kevesebb mint 10 példány. Ebben az esetben a Pontus Könyvesbolt küldi el a könyveket, postaköltséget felszámítva.



Háromdimenzió

Bátor vállalás pedagógusnak lenni. Még bátrabb, ha az állandó nyilvánosság és napi megmérettetés után (mellett) kötetbe is rendezzük negyedszázados örömeinket, küzdelmeinket, meditációkat és útkeresésünket. A legbátrabb közülünk Farkas Olga tanár és pályatársunk.

Útkeresés és továbbadás – 25 év a pedagógusi pályán – című kötetében (Designer Stúdió Bt., Szeged, 2000) osztja meg velünk, érdeklődő kollégákkal szakmai történetéseit. Teszi ezt nyílt, őszinte teljességgel, következetesen. Nem kér reflexiót, elismerést vagy vitát, csupán összegez.

Kitűnő szakmai operatőr és diagnosztaként fókuszál. Elindul az egészből, majd fokozatosan szűkít. Ahogyan megéli a szűkítés kínzó követelményét. Válaszút elé kerülünk mindannyian, akik a tudományba ártjuk magunkat. Nem lehet minden izgalmas területet egyszerre művelni, legalábbis magas fokon nem. A szerző is így jut el a pedagógia teljes harcmezejéről a gyermek és ifjúsági problémákra át a minőségügyig. A köztes állomásokon is megáll. Annyit tartózkodik ott, amennyivel használni tud. A tapasztalás felemelő érzésével továbbáll. Kis diák után jöhet a nagy diák, majd a felnőtt diák, a hallgató. A kisiskola után az Universitas. Nincs kihagyott lépcső, megszolgált minden helyzetért, minden helyzetben.

Az operatőr és diagnoszt szűkít, hogy a nagy általánosságból eljusson a lényeghez, és közben megragadja az egyedit. A minőség témakörében kíván releváns választ adni szakmai fehér foltokra, nem törődve és nem behódolva az éppen divatos diszciplináriusoknak. Ebben a szolgáló tartásban van valami egyedi, fegyelmezett kutatói attitűd. Talán ez a vállalás titka is.

Amikor valamennyien kerek évfordulóhoz érünk, érdemes lesz ilyen „farkasolgasán” leltározni. A közoktatás embertpróbáló kitörési pontjait csak így láthatjuk. A bölcselet így szól: „*Aki mindig a hegytetőn állt, nem ismeri a feljutás örömét*”. Induljunk a hegytetőre, köszönjük a példát!

DR. OLÁH JÁNOS
főiskolai tanár
SZTE Juhász Gyula Tanárképző Főiskolai Kar
Szeged

Jegyzetek a román intézményes oktatás reformjáról

– SZERKESZTETTÉK: FODOR LÁSZLÓ ÉS SZÓKE-MILINTE ENIKÓ –

A Román Köztársaság lakosainak száma 23 200 000 (1995). 1992-ben a lakosság 45,5%-a volt 30 évesnél fiatalabb. A népesség 88%-a román, 8%-a magyar, 4%-a cigány, 1%-a német nemzetiségű. Románia területe 247 502 km². Az országnak 41 megyéje van.

A román oktatási rendszert úgy alakították ki, hogy kielégítse a gyorsított ipari fejlődés szükségleteit. 1989-ig a felső középfokú iskolák 90%-a volt ipari vagy közgazdasági orientáltságú. Az 1989-es forradalmi események jelentős változásokat hoztak az oktatásügy területén is. A kötelező

oktatást nyolc évre csökkentették, a tankötelezettség 6–16 éves korig tart. Nagy figyelmet fordítottak a II. vh. előtti, nagy hagyományú liceumokra, az osztálynagyságot és az óraterheket csökkentették, az egyetemek autonómiához jutottak. A finanszírozásba a helyi hatóságokat is bevonták. Az oktatási törvényt 1995 augusztusában fogadta el a román parlament.

A román oktatás még ma is erősen központosított, ahol a minisztériumnak kiemelt szerepe van, de az 1995-ös törvény több felelősséget adott az iskoláknak és a tanfelügyelőknek. 1992-ben az állami jövedelem 3,6%-át fordították oktatásra. A tankönyvek ingyenesek. Az óvónőket és a tanítókat hároméves főiskolákon képezik, a felső tagozat és a középiskolák tanárait négyéves egyetemen. A tanároknak ötévente kötelező továbbképzésen kell részt venniük, és három év gyakorlat után véglegesítésük érdekében vizsgát kell tenniük. A tanárközpontok által szervezett továbbképzésen való részvétel az alapja a kezdő tanári III. fokozatból a II., ill. az I. fokozatba való lépésnek. Vidéken a pedagógusok mintegy egyötöde nem szakképesített tanár. A tanárok munkáját szakfelügyelők ellenőrzik (300 tanárra jut 1).

A diákoknak pedagógiai dossziéjuk van, mely tartalmazza a tesztek eredményeit és a pályaválasztási bizottság ajánlatát a továbbtanulást illetően. A nyolcadikosoknak kb. 24-28%-a nem tanul tovább.

Az oktatási reformnak nagy lökést adott az 1993-ban kiadott Reform és oktatás Romániában: feltételek és perspektívák c., a Pedagógiai Tudományok Intézete által kiadott és az érintettek által kedvezően fogadott tanulmány.

Ezt az alkotó, megújító folyamatot mutatja be az említett kötet. Szerzői elismert romániai szakemberek: Bajcsi Ildikó (igazgató, Bod Péter Tanítóképző Főiskola, Kézdivásárhely), Beder Tibor (főtanfelügyelő, Hargita Megyei Tanfelügyelőség, Csíkszereda), dr. Fodor László (egyetemi adjunktus, BBTE), dr. Murvai László (vezérigazgató, OM, Bukarest), Szabó Gábor (tanfelügyelő, Kolozs Megyei Tanfelügyelőség, Kolozsvár), Szócs Judit (alelnök, Romániai Magyar Pedagógusok Szövetsége, Gál Kelemen Területi Oktatási Központ, Kolozsvár), Szőke-Milinte Enikő (egyetemi tanársegéd, BBTE), Szabó Thalmeiner Noémi (egyetemi gyakornok, BBTE), 2 kolozsvári egyetemi hallgató: Kovács Zsuzsa és Székely Noémi (BBTE) és egy magyarországi szakember: Nanszákne dr. Cserfalvi Ilona (főigazgató-helyettes, Kölcsey Ferenc Református Tanítóképző Főiskola, Debrecen).

A könyvben a következő témákról lehet olvasni: a tanügyminisztérium a reformfolyamatban, a pedagógusképzés korszerűsítési törekvései, a főiskolai tanítóképzésről, tanfelügyelőségek a tanügyi reform szolgálatában, a pedagógusok házána (tanárközpontok) feladatai, az elemi oktatás problémái, a tanárképzés új feladatai, a tankönyvírás megújulása.

Az új kor követelményeinek megfelelő feladatok megvalósítása nem könnyű, hiszen Románia nagy és kis földrajzi tájegységekből áll, melyek (és a bennük élő emberek) jelentősen különböznek egymástól. Az egészséges székely humor sűrűsödik abban a vélt állításban, amely szerint Székelyudvarhely egyik temetőjében van egy sírkőre felírva (Beder Tibor szerint): „Itt is jobb mint Csíksban.” Ebben egy igen erős regionális tudat jut kifejezésre, mely szerint a világ legbiztonságosabb helye a Szülőföld. Így azonban sok olyan dolgot kell tudnia egy székely tanulónak, amely nem feltétlenül szükséges egy Szeben megyei román nemzetiségi tanulónak. Minden Hargita megyei diák azáltal, hogy magyar, többlet hordozója, amely azonban a román nyelv elégtelen ismerete nélkül hátrányára válhat, ezért írta Benedek Elek: *„Az állam nyelvét meg kell tanulnod, az anyanyelvet nem szabad elfelejtened.”*

A fentiek is bizonyítják, hogy a kötet nemcsak érdekes, hanem hasznos olvasmány is.

Educatio Kiadó, Kolozsvár, 2000, 86 p.

Trianon és Sajó Sándor költészete

Mint ismeretes: Trianon következtében elcsatolták az ezeréves történelmi Magyarország területének kétharmad részét. Minden harmadik magyar a megcsonkított Magyarország határain kívülre került. Soknemzetiségű utódállamokat hoztak létre. A mohácsi vésznél súlyosabb csapást mért nemzetünkre ez a „béke”. Ezért eleven és fájó ma is. Nemcsak a semmibe futó utak, a gazdasági központjuktól elvágott kis tájak, a félbevágott városok, hanem az utódállamokban élő jelentős tömegű magyar nemzeti kisebbség révén is.

A problémák jó része ma is megoldatlan, pedig nyolcvan éve (1920–2000) történt mindez, 80 szomorú, megalázó év múlt el fölöttünk. Szomorú, de valóság, hogy egész Európában csak mi, magyarok érezzük, fájjaljuk Trianon következményeit. A világ megfedkezett róla, hogy az 1848–49-es forradalom és szabadságharc népe és 1956 nemzete vagyunk!

Idegen szolgálatba szegődöttségünk következtében még tudni sem akartak Trianonról, legnagyobb történelmi tragédiánkról, s ki akarták iktatni ezeréves hazánk fogalmát is. Elhallgatták, elfelejtették, betiltották *Sajó Sándor* (1868–1933) verseit is, kinek költészetében ott tükröződött Trianon minden szomorúsága és embertelen igazságtalansága.

A 2000-ben közreadott válogatott magyarság-verseinek szomorú aktualitást ad az eltelt 80 esztendő bizonyossága: az utódállamok érdemtelennek bizonyultak „egy méltóságos ország becstele-nül szerzett darabjaira”.

„Uram tudd meg, hogy nem akarok élni,
Csak magyar földön és csak magyarul.
Ha bűn, hogy lelket nem tudok cserélni,
Jobb is, ha szárnyam már most porba hull.”

(Részlet a *Magyar ének 1919-ben* c. versből)

A kötet *Nem akarok gyáva csendet* címmel jelent meg. Szerkesztette: *Medvigy Endre*. Felelős kiadó: *Fejes Imre, Ménrói Kiadó, Budapest, 2000*.

Sajó Sándor még 1919-ben alkotta meg híressé vált versét, a magyar etnikai öntudat himnuszát. A *Magyar Ének 1919-ben* című költemény 1920. február 8-án a Kisfaludy Társaság ünnepi ülésén a szerző előadásában hangzott el, nagy sikert aratva. Első verseskötete, a *Tegnaptól holnapig* is 1920-ban jelent meg, a Franklin Társulat kiadásában. E kötet legkorábbi énekei még az első világhégés előtt keletkeztek (*Vagyunk még magyarok*).

Sajó Sándor 1919-től 1933-ban bekövetkezett haláláig sok versében tiltakozott Trianon családokat családtól elválasztó embertelensége, igazságtalansága ellen. Költeményei lírikusi módon fejezik ki azokat a fájó érzéseket, amelyek nemzetünket a trianoni béke idején gyötörték. Költészete a maga mély erkölcsi értékén és nemzetindító hatásán kívül nagybecsű esztétikai kincs is.

Nemeskürty István Magyar irodalomtörténetében (1993) hangsúlyozza: „A hazafias elkötelezettségű költők közül férfitársi őszinteségével és becsületességével tűnik ki Sajó Sándor.”

Magyarnak lenni büszke gyönyörűség!
Magyarnak lenni: nagy és szent akarat,
Mely itt reszket a Kárpátok alatt.

(*Magyarnak lenni*)

Sajó Sándor leggyakrabban szavalt költeménye, mely 1910-ben jelent meg, elnyerve a Magyar Tudományos Akadémia kitüntető Farkas-Raskó jutalmát is.

Sajó Sándor (*Heringer Sándor*) 1868. november 13-án született a Hont megyei Ipolyságon. Középiskoláit Petőfi és Mikszáth egykori iskolájában, a selmecbányai evangélikus liceumban végezte. Hosszabb ideig a felvidéki Nyitrán, majd a délvidéki Újverbászon volt középiskolai tanár. 1894-ben hivatalosan is felvette a *Sajó* nevet.

1897-től Apponyi Albert városában, Jászberényben tanít, ahol erőteljesen hat rá a nagy államférfi nemzetföltétele. 1903-tól a budapesti III. kerületi főgimnázium tanára, majd a kőbányai Szent László Főgimnázium igazgatója, c. tankerületi főigazgató. Az Országos Középiskolai Tanáregyesület főtitkára, majd a Magyar Középiskolai Tanárok Nemzeti Szövetségének elnöke. 1917 óta a Kisfaludy Társaság tagja. 1932-ben *Szász Károly*, a Magyar Tudományos Akadémia levelező tagságára ajánlja.

Négyesy László egyetemi tanár, az esztétika professzora (akinek stílusgyakorlatain korábban Babits, Juhász Gyula és Kosztolányi tanulta a formaművészet mesterfogásait) így méltatta Sajó Sándor költészetét: „...*Köteteidben igazi, eredeti lírai tehetség szólal meg. Magyar lelked a művészet varázsával szólal meg nemcsak a szorosan vett hazafias költészetekben, hanem a fájdalmasan időszerű dalaidban is.*”

Sajó Sándor költő és drámaíró 1933. február 2-án hunyt el. Áprily Lajos gyászbeszédében így méltatta: „*A szenvedélyes nemzetszerelm a meghatározó vonása költészetének. A „magyarnak lenni” hősi és gyönyörűsége sorsvállalása tragikus keresztihordozássá súlyosul. ... Fogadalmi líra ez, a nemzetért égő lélek állandó tűzrakása.*”

TISZTELETTELJES KÉRÉS ELŐFIZETŐINKHEZ!

Bízunk abban, hogy továbbra is töretlen támogatói, előfizetői maradnak lapunknak. Ennek reményében kérjük minden kedves Előfizetőnket, régieket és újakat, hogy a 2002. évi előfizetési díjat, amely ettől az évtől 1000 forint, az alábbi számlára befizetni szíveskedjenek: OTP Csongrád Megyei Igazgatóság, Szeged, Módszertani Közlemények, 11735005-20003933.

Köszönjük megértésüket és támogatásukat.

A MÓDSZERTANI KÖZLEMÉNYEK KIADÓHIVATALA

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 előfizetés díja: 1000 Ft.

A címlapot tervezte: *Fischer Ernő*

Megjelent: 2500 példányban

Juhász Nyomda Kft. Szeged

Felelős vezető: *Juhász Péter* ügyvezető

ISSN 1219-0608

A MÓDSZERTANI KÖZLEMÉNYEK KÖNYVTÁRÁNAK EDDIG MEGJELENT KÖTETEI

1. Óraleírások és elemzések, 1967.
(Előszó: Miklósvári Sándor – Szerkesztő: Németh István)
2. A pedagógusképző az „Olvasó népért”, 1969.
(Előszó: Fischer Ernő – Szerkesztő: Németh István)
3. Hazaszeretetre való nevelés, 1970.
(Előszó: Drien Károly – Szerkesztő: Németh István)
4. Petőfi az iskolában, 1972.
(Előszó: Miklósvári Sándor – Szerkesztő: Hegedűs András, Miklósvári Sándor)
5. A korszerű matematikatanítás néhány témaköre az általános iskolában, 1974.
(Előszó: Szendrei János – Szerkesztő: Szendrei János)
6. Kunstár Jánosné: Feladatgyűjtemény az általános iskolai ideiglenes matematika tantervhez, 1977.
(Előszó: Szendrei János – Szerkesztő: Szendrei János)
7. Az osztályközösség megismerése, 1981.
(Előszó: Gácsér József – Szerkesztő: Gácsér József)
8. Az orosz nyelv tanítása az általános iskola 4. osztályában, 1982.
(Előszó: Hanga Mária – Szerkesztő: Fülöp Károly, Lengyel Zsolt)
9. Gácsér József: Demokratizmus és általános iskola, 1985.
(Előszó: Dobcsányi Ferenc – Szerkesztő: Dobcsányi Ferenc)
10. Mágoriné Huhn Ágnes–Puskás Albert: Számítógép az általános iskolában, 1986.
(Előszó: Szendrei János – Szerkesztő: Dobcsányi Ferenc)
11. R. Molnár Emma–Vass László: Stilisztikai ábécé a magyar nyelv és irodalom tanításához, 1989
(Előszó: R. Molnár Emma – Szerkesztő: Dobcsányi Ferenc)

*

A Módszertani Közlemények Kiadóhivatala tájékoztatásul közli, hogy 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.*