

54854

2003 JAN 20.

54854

163

TANÍTÓK
ÉS
TANÁROK
SZÁMÁRA

MÓDSZERTANI KÖZLEMÉNYEK

2003. 43. ÉVFOLYAM

1

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 dr. Huhn Ágnes (Szeged); Dr. Wirth Lajos (Jászberény); Dr. Zsukovits 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

Takács Gábor: Minél több pedagógus legyen példakép!	1
Gálosiné Kimle Mária: A matematikatanítás alkalmazott módszerei az általános iskola felső tagozatán a kerettanterv jegyében	4
Fekete Andrea: Középiskolások hallásértésének mérése	9
Dr. Füle Sándor: Az iskolai napköziotthoni nevelőmunka minőségének fejlesztése II.	17

MŰHELY

Takács Mária: Ifjú fizikusok találkozója Öveges József nyomában	24
Bereczkiné Gyovai Ágnes: <i>J. S. Bach: C-moll fuga – Elemzés</i>	25
Németh Sándorné: „A múltat tiszteld a jelenben...” – Egy műveltségi vetélkedő írásbeli feladatai, 7–8. osztály	26
Dr. Domonkos János: Kossuth születésének bicentenáriuma emlékezve	32

ÖRÖKSÉG

Dr. Szendrei János: Emlékezés Bolyai Jánosra	34
--	----

SZEMLE

Balogh Terézia: <i>Dr. Siposné dr. Kedves Éva, Horváth Balázs, Péntek Lászlóné: MS-2608</i> Kémia 7. tankönyv	37
Dr. Nagy Andor: A nevelés korszerű elmélete	40
Dr. Hajzer László: <i>Gárdonyi Béla: Tamás könyve</i>	41
Nanszákné dr. Cserfalvi Ilona: A szociális hátrányok leküzdésének esélyei és az iskola Demokratikus nevelés, polgári értékek, európai tudat	43
Dr. Domonkos János: A régmúlt örökségéből: <i>Erdélyi Zsuzsanna: Aki ezt az imádságot</i>	44
<i>Molnár József: Misztótfalusi Kis Miklós</i>	45
Dr. Dobcsányi Ferenc: <i>Méhes György: Öseinkről, hőseinkről</i>	46
	47

Minél több pedagógus legyen példakép!

A tömegoktatás gondjaival küszködő közoktatásunkat már jó néhány éve lefoglalják az iskolaszervezeti reformok, az oktatott tananyag tartalmának, a közvetítés módszereinek változásaiból adódó feladatok. Közben a magyar társadalom valóságos viszonyai az utóbbi évtizedben ugyancsak megváltoztak. Ezekkel a viszonyokkal együtt változott az egyes emberek és a társadalom számára is fontosnak tartott anyagi és tárgyi, intellektuális, művészeti és erkölcsi értékek tartalma, egymáshoz viszonyított jelentősége az életcélok megfogalmazásában, kitűzésében és megvalósításában. Az egyes rétegek, személyek által elfogadott értékek jelentős differenciálódása az értékközvetítő értelmiséget talán jobban megzavarta, mint az értékbefogadókat. Remélhetőleg a pedagógusokra ez kevésbé igaz, mert eredményes nevelés nehezen képzelhető el a normák és értékek szilárd egységes rendszere nélkül. A pedagógus folyamatosan, percről percre, óráról órára, nap mint nap szavaival és tetteivel közvetít valamilyen értékrendet az emberi erőfeszítésről, a teljesítményről, az erkölcsről.

Napjaink társadalmi valósága, a társadalmi lét problémái rendkívül összetettek, és ebből adódóan gyakran a nevelési problémák is bonyolultak. Az eredményes nevelői tevékenységhez alapos pszichológiai, szociológiai, szociálpszichológiai, pedagógiai kulturáltság szükséges. Ez még akkor is igaz, ha elismerjük (és miért ne tennénk?) az egyéniség hatásának jelentőségét. Ancsel Éva szavaival: „nincs az a pedagógiában való járatlanság, amely megakadályozhatná, hogy egy ember meggyőződése, ha erős és szenvedélyes, hatással ne legyen másokra.” Minden pedagógus hat a tanítványaira, csak a hatás eredményessége különbözik. Az egyéniségek hatása maradandóbb az egyidejű, de más irányú hatásoknál. Sok és sokféle hatás éri a fiatalokat. Ahhoz, hogy a sok hatás közül a pedagógusé ne csak az egyik legyen, hanem a pozitív irányú befolyásoló, személyiségformáló szerepét is betöltse, a pedagógus egyéniségének varázsa is szükséges. Ezért kíváncsi, hogy egyéniségek álljanak a katedrán.

Csak hogy a magasztos elvek és a mindennapi gyakorlat között van egy kis(?) különbség. Egyre kevesebb az egyéniség a katedrán. Ennek okai sokrétűek, de a kialakult helyzet alapvetően összefügg azzal, hogy a pedagógusok bérszínvonala az elmúlt fél évszázadban hazánkban mindig legalább kétfegyű számmal meghaladható százalékkal maradt el a többi értelmiségietől. Tisztelet a pedagógus pályán lévőknek, de nem feledkezhetünk meg azokról, akiknek a katedrán volna a helyük, de még sincsenek a pedagógus pályán. Természetesen a hiányzók közé nemcsak a pedagógus pályát elhagyók közül a minőségi munkát végzettek, hanem azok a tehetséges fiatalok is beleértendőek, akik más bérarányok esetén a pedagógus hivatást választották volna.

Pedagógiai közvéleményünk már hozzászólt ahhoz, hogy nagy dolgokat vitassunk meg: iskolarendszerünk strukturális átalakítását, nevelési és oktatási koncepciókat, tanterveket, tankönyveket. Jó néhány pillanatnyilag is használatban lévő matematika tankönyv társszerzője lévén, feljogosítva érzem magam (a tantervek készítői, a tankönyvek szerzői megsértésének szándéka nélkül), annak felvetésére, hogy a tanterveknek, a tankönyveknek vagy netán a pedagógus személyiségének van-e nagyobb jelentősége az oktatás-nevelés (a sorrend nem értékítélet) folyamatában. Hiszen alapvetően minden azon áll vagy bukik, hogy miként viselkedik a pedagógus a katedrán. Megkérdőjelezzük kortársainkat kisiskolás-iskolás emlé-

keikről. Nem a tantervekre, nem a tankönyvekre emlékeznek, hanem a tanáraikra (már akikre!).

A gyerekek tanulási készségét és eredményes tanulását meghatározó feltételek rendkívül sokrétűek, bonyolult kapcsolatban vannak egymással. A tanulási eredmények alapvetően a tanulási készségtől függenek. A tanulás lényegében képességfejlesztés. Viszont a fejlődés alapfeltétele a tevékenykedés (intellektuális értelemben is!). A képességek a megfelelő tevékenységek gyakorlása során alakulnak ki, ehhez viszont erőfeszítésre van szükség. Tartós erőfeszítés motiváció nélkül elképzelhetetlen. A megfelelő motiváció biztosítása a konkrét tárgyi ismeretek, az aktuális ismeretanyag feldolgozásához kapcsolható lehetőségek kihasználásánál (bár ez is lényeges) sokkal tágabb értelemben fontos. A tanulás korszerű felfogásmódjának jellemző vonása a motivációs-érzelmi szféra fontosságának felismerése. Ugyanis napjainkban már nyilvánvaló, hogy a tanulás eredményessége messzemenően összefügg az iskola és az egyes tantárgyak iránti kötődések, érzelmi-akaratú beállítottságok kialakulásával, illetve ezeknek a kötődéseknek esetleges hiányával. Eredményes nevelő-oktató tevékenység nem végezhető az érzelmi-motivációs szféra figyelembevétele nélkül. A motiváció (a képességek mellett) a tevékenység hatékonyságának legfontosabb tényezője. Meghökkenetek azok a különbségek, amelyek a hasonló képességű (szándékos, hogy nem az egyenlő adottságúakat hasonlítjuk össze), de eltérően motivált tanulók teljesítményszintjeit jellemzik. Eredményes személyiségfejlesztés megfelelő motiváció nélkül elképzelhetetlen. A tanulói motiváció kialakítása, erősítése, fenntartása nehezen képzelhető el a kedvező tanár-diák viszony nélkül. A pedagógus személyisége e viszony kialakításában alapvető jelentőségű.

Az eredményes képességfejlesztés a következetes igényességgel vezetett tanítási órákon alapszik. Ez az igényesség a tartalmi kérdések mellett a feldolgozás módjára is vonatkozik. Tudjuk, hogy nincs egyetlen üdvöztető módszer. Nincs legjobb módszer. Csak jó módszerek léteznek. Mindig az a jó módszer, amely a konkrét közösségben az aktuális didaktikai feladat vonatkozásában a legjobb eredményt adja. A közösség tevékenységének eredménye elválaszthatatlan a pedagógus személyiségétől. Ezért legtöbbször még ugyanazokkal a tanulókkal, ugyanazon didaktikai feladat megoldásakor is más-más a jó módszer a nevelő szaktudásától, beállítottságától, kreativitásától függően. Ez még inkább igaz a különböző didaktikai feladatokat tekintve.

A következetes igényességgel végzett szaktanári munka a legjobb alap a megfelelő kötődés kialakításához. Az a mód, ahogyan a szaktanár a lényeget kiemeli, éppen olyan fontos, mint maga a lényeg. A nevelési eljárások hatékonysága és a tanítási órán folyó tevékenység – ezen belül az oktatás – színvonala között szoros korreláció áll fenn. Közhely, de igaz: nevelői tevékenységünk legfontosabb színtere a tanítási óra. Az oktatási eredmények egyúttal nevelési eredmények is. Ezért nem mindegy, hogy kik vannak a katedrán.

Nem dughatjuk homokba a fejünket. A tanári pálya ugyancsak elnöiesedett. Kollégáink többsége mindennapi gondjai közé tartozik a háztartás vezetése, saját gyermekeinek nevelése, a 'napszám' kiegészítése is. Van-e elegendő ideje és anyagi lehetősége mindezek mellett a pedagógusok többségének a nevelés különböző kérdéseivel foglalkozó szakirodalom, a szaktárgyi ismeretekhez kapcsolódó tudományos és módszertani publikációk tanulmányozására, a napi sajtó, a folyóiratok, a rádió, a televízió, a helyi közművelődési intézmények biztosított nevelési-oktatási vonatkozású információk befogadására, feldolgozására? Pedig a 'jó tanárnak' szaktárgyi és metodikai ismereteiben is naprakésznek, biztosnak kell lennie. Tekintélyének megalapozásához fölülményes tudásra is szüksége van.

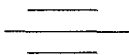
Konfliktusmentes élet csak a mesében létezik. Mindenki él a másságnak és a megfelelésnek az igénye. Mindenki kisebb-nagyobb mértékben más szeretne lenni, mint a többiek, hogy ez a tény kiemelve vagy eltakarja. Mindenki előbb-utóbb felszínre kerül annak

igénye, hogy megfeleljen valamilyen mintának, amelyet értéknek tekint. Megtalálásához élettapasztalat szükséges. Fiatal korban a másság igénye dominál, e nélkül a személyiség kiteljesedése, megvalósítása elképzelhetetlen. A gyerekeknek gyakran kibogozhatatlanul összefonódik a tárgyira-tantárgyra irányuló őszinte érdeklődés, a megszállottakra jellemző erőfeszítés és mások túlszámnyalásának, a pusztán kitűnni vágyásnak az indítéka. De talán nem is fontos kibogoznunk. Hiszen a szándéktól függetlenül a tényleges erőfeszítések az alapjai a fejlődésnek, az önmegvalósításnak. Fiatal korban a megfelelés igényének legfontosabb szerepe, hogy megakadályozza a másság devianciába torkollását. Ehhez a pedagógusok az egyéni bánásmód elvének a körülmények engedte legteljesebb alkalmazásával járulhatnak hozzá.

A gyerekek igénylik az egyéni bánásmód jeleit. Nagyon fontos a fiatalok személyiségének alakulása szempontjából, hogy mindegyiküknek legyen olyan nevelője, akivel közvetlen, bensőséges kapcsolatba kerül. Ez biztosítja számukra, hogy szükség esetén tanácsot kaphassanak problémáik megoldásához, kritikus helyzetbe kerülve támogatásra, védelemre számíthassanak. Az egyéni bánásmódnak erre a szintjére a hivatástudattal tevékenykedő pedagógus személyisége sokkal nagyobb valószínűséggel jelentheti a biztosítékot, mint az oktatásügy többi közreműködője.

A megismerés folyamatában lényeges szerepe van a modellezésnek, a modelleknek. A valóság természetes (vagy mesterséges) objektumai, rendszerei, jelenségei gyakran olyan sokoldalúak és bonyolultak, hogy törvényszerűségeiket nem tudjuk közvetlenül feltárni, kénytelenek vagyunk megalkotni modelljeiket, és azokat vizsgálni a törvényszerűségeik, összefüggéseik megértése céljából. A pedagógus nagyon ritkán ismeri az egyéni sajátosságokat a fogalomalkotásban. Sőt a szaktudományok által biztosított eszközrendszer is hiányos a fogalomalkotás egyéni sajátosságai megismerésének vonatkozásában. Ezért indokolt minél több modell alkalmazásával, minél több lehetőséget biztosítani a tanulóknak, hogy különböző struktúrákon fedezzék fel azt az egy lényegeset, hiszen nem tudhatjuk, egy-egy tanuló mikor jutott el az absztrakció megfelelő szintjére. Nem véletlen, hogy a természettudományos tantárgyak tanításának nélkülözhetetlen módszere a modellezés.

A problémamegoldó gondolkodási képesség fejlesztésén, az eredményes ismeretszerzés segítségén túl van a modellnek mint mintának egy jelentős individuális szerepe is az oktatás-nevelés folyamatában. Pontosabban abból az aspektusból, amikor a pedagógiai tevékenységnek a kisgyermek, a tanuló, a hallgató, valamint a tanító, a tanár, a professzor együttműködését a nevelés-oktatás értéksorrend szerint vizsgáljuk. A tanulók számára a pedagógus személye modellt is jelent, a pedagógus viselkedéséből is tanulnak. Amennyiben ez a tapasztalat a tanulók személyiségét pozitívan befolyásolja, a pedagógust, mint modellt példaképként is tekinthetjük. Ebben az értelemben fontos, hogy minél több pedagógus legyen példakép!



GÁLOSINÉ KIMLE MÁRIA

matematika–fizika szakos középiskolai tanár

Bezerédj Általános Iskola

Paks

A matematikatanítás alkalmazott módszerei az általános iskola felső tagozatán a kerettanterv jegyében

Hallottuk, olvastuk a különböző továbbképzéseken, a kerettantervekkel kapcsolatos kiadványokban, hogy matematikából inkább kevesebbet tanítsunk, de alaposabban, jobban gyakoroltassunk a gyerekekkel. Fejlesszük a tanulók kreativitását, alkotó és problémamegoldó képességét, hogy az élet minden területén helyt tudjanak állni. Mindezt gyakorlatorientáltabban (grafikonokkal, függvényekkel, valóságos szituációkból vett példákkal) és több szöveges feladattal próbáljuk megoldani. Ehhez értő-elemző olvasásra, szövegértésre és -készítésre is szükség van.

Annak megértéséhez, hogy mi hogyan terveztük ennek megvalósítását, és eddig milyen próbálkozásaink voltak, be kell mutatnunk iskolánkat. Essék hát pár szó rólunk! Intézményünk egy kisváros egyik általános iskolája, melyben három párhuzamos osztály található. A gyerekanyag vegyes, mind a szülők iskolai végzettségét, mind anyagi hátterét tekintve. Megtalálható itt a diszkalkuliás, diszgrafiás, magatartászavarral küszködő kisgyerek is, de az országos versenyeken jól szereplő kisdíjak is. A középiskolák (8, illetve 6 osztályos gimnáziumok) elszívó ereje nem jelentős. Évente csupán néhány tanulót érint, akik nem a legkiválóbb tanulók, inkább gyenge négyesek, s akiknek szülei így szándékoznak biztosítani a bejutást a gimnáziumba. Tehát itt maradnak a leggyengébbek is (a „szakmunkásjelöltek”), a legjobbak (a majdan egyetemi, főiskolai továbbtanulásra aspirálók) is, akiket céljuk elérését biztosító, színvonalas középiskolába kell felkészítenünk. Az utóbbiak vidéki tagozatos vagy két tannyelvű (ún. elit) gimnáziumokba pályáznak, ahol kemény felvételit kell írniuk. S marad a „jó” eredményt produkáló középhad is. Ők a kevésbé híres középiskolákban találják majd meg helyüket, biztosítva azok fennmaradását.

Az alsó tagozaton, a 3-4. osztályban a matematikát olyan tanítónők oktatják, akiknek szaktanítói képesítésük van vagy erre specializálódtak. A felső tagozaton négyen vagyunk matematika szakosok. Nagyon jól megértjük egymást, és közös megegyezéssel döntünk mindenről, még arról is, amit a közoktatási törvény a szaktanár személyes hatáskörébe utal (pl. tankönyvválasztás, tanmenet stb.). Ezt tettük a kerettanterv készítésekor is.

Mozgásterünket kitégította, hogy az iskolavezetéstől a szabadon tervezhető órakeretből a matematika tanítására 1 újabb órát kaptunk a 6-7-8. osztályokban is. Ezeket az órákat az adott osztály (csoport) felkészültségének ismeretében a tantervi tananyag gyakorlására, ismételésre, megerősítésére szánjuk. A kerettantervet 100%-nak tekintjük. Kiegészítésére esetleg szakkörön törekszünk.

A munkaformák tekintetében az iskola hagyományait folytatjuk, mert azok jól beváltak. A 7-8. osztályokban ún. nívócsoportos oktatást folytatunk, azaz a párhuzamos osztályt négy csoportra bontjuk a tanulók hatodikos év végi matematikajegye alapján. De természetesen figyelembe vesszük a matematikatanuláshoz szükséges személyiségjegyeiket (munkaintenzitás, problémameglátó-képesség, kreativitás, szorgalom stb.) is. Sok gyakorlással a gyenge csoportban dolgozó tanulókkal is el tudjuk érni, hogy a továbbhaladás feltételeinek eleget tegyenek. A középső csoportban a tananyag nagyon alapos begyakorlása történik, mely biztos alapokat nyújt tanulóinknak a középiskolai tanulmányaik megkezdéséhez. Ugyanakkor a jó

csoportban, a legjobbakkal kiegészítő anyagot is venni tudunk, a középiskolai felvételikre is fel tudjuk készíteni őket.

Ezek a nívcsoportok természetesen átjárhatók. A tanév (félév) folyamán a korábbinál jobb vagy rosszabb teljesítményt nyújtó tanulóknak – a szüleikkel történő megbeszélést követően – lehetővé tesszük a csoportváltást.

Egy-egy évfolyam matematikaórái természetesen egy időben vannak, s azonos ütemben haladunk, persze ki-ki a saját egyéniségének megfelelő órát tart, s csoportja színvonalának megfelelő módszerekkel dolgozik. A témazárókat együtt készítjük, ugyanazt íratjuk, és egyformán pontozzuk. A feladatlapon minden feladattípushoz három különböző nehézségi szintű és pontszámú feladat tartozik, melyek közül a tanuló választ tudása és a pontszám ismeretében. Ha a tanuló a legkönnyebb feladatokat választotta minden típusból, akkor maximum hármasa lehet. Elég nehéz ilyen feladatlapot összeállítani, de vállaljuk. A feladatlapokat felváltva készítjük, megíratásuk előtt megbeszéljük, s ha szükséges, módosítjuk.

A választási lehetőséggel a tanulókat önálló döntésre ösztönözzük. Ugyanakkor ez lehetőség arra is, hogy a gyermek az adott feladattípusból inkább könnyebb, alacsonyabb pontértékű példát oldjon meg, mint semmilyen. Ezzel motivatív értékű sikerélményhez juttatjuk.

A 7-8. osztályosoknak összevont szakkört tartunk heti egy órában. Ezen verseny- és felvételi előkészítés folyik.

Az 5-6. osztályban is ugyanabban az órában, ugyanazt a témazárót íratjuk, s azonosan pontozzuk. Így nem mondhatja egyik csemete sem, hogy bezzeg a másik osztályban jobb jegye lenne. Itt A és B csoportok vannak. A témazárókat itt is felváltva készítjük, előzetes megbeszélés alapján. Mindegyik ötödik osztályban heti 1 óra korrepetálást tartunk. Ezen felzárkóztathatjuk a gyengébb vagy éppen hosszasan hiányzó tanulókat. Ide sokan szívesen járnak még a jobb tanulók közül is. Az 5-6. osztálynak összevontan önálló szakköre is van. Ide is a legjobbak járnak, a versenyekre készítjük fel őket is. Minden évben van évfolyamonként néhány tanuló, aki a megyei versenyeken szép sikereket arat.

Nagyon fontosnak tartjuk a pontos órakezdet. Ezt az iskola vezetősége szigorúan be is tartatja velünk. Ezt nemcsak időtakarékoságnak tekintjük, hanem nevelési tényezőnek, példamutatásnak is a tanulók számára:

„Dolgozni csak pontosan, szépen,
ahogy a csillag megy az égen,
úgy érdemes.”

Az órarendkészítéskor is gondolnak ránk, mert matematika csak első 5 órában van.

Hagyomány még, hogy amíg a tanár becsengetés után nem ér be az osztályba, addig a hetes feladata, hogy a táblára írjon egy írásbeli osztást, amelyet mindenkinek ki kell számolnia csöndben a helyén. Ezzel is készítjük a gyerekeket a szorzótábla használatára, ugyanis nem tudjuk ellenőrizni, hogy otthon mivel számolja ki a házi feladatát: fejben vagy számológéppel. Az osztályba érve az eredményt tisztázzuk, s megbeszéljük, hány gyermeknek sikerült maradéktalanul s helyesen megoldania a feladatot.

Az iskolában az órákon nem engedjük a számológép használatát, csak nyolcadikban az év eleji ismétlés után. Szerintünk a bővülő számkörben a számolási készséget először ki kell alakítani, s ezt csak fejben lehet elvégezni. A táblánál dolgozó diáknak minden mellékszámítást le kell írnia, amit fejben nem lehet elvégezni.

Tankönyvként a Hajdú Sándor-féle tankönyvcsaládot használjuk felmenő rendszerben. Az iskolások szüleinek csak a tankönyvet és a gyakorlót kell fizetniük. Az egyéb feladatgyűjteményeket az iskola vásárolja meg tartós tankönyvként, amelyeket a tanulók a megfelelő évfolyamon kapnak kézhez.

* * *

Az ötödik osztályban a jelenlegi kisdíákok már a kerettantervnek megfelelően tanulnak. A gyakorlatorientált oktatást sugallta már az őszi központi felmérés is, amelyben szinte minden negyedik osztályban tanult tananyag szerepelt, legfeljebb az eddigiektől kissé szokatlan feladattípusokban. Sok táblázattal, grafikonnal találkozhattunk, s a szöveges feladatok is a kisgyerekek életéből valók voltak. Ez azt sugallta számunkra, hogy mi is ilyen oldalról közelítsük meg teendőinket.

A tananyag gyakorlatilag nem változott, csupán szemléletváltás történt: inkább kevesebbet, de jobban és közelebb a gyakorlathoz. Most sem tanítunk halmazelméletet, csupán halmazszemléletet. Csupán eszközként használjuk, de külön definíciókat, szabályokat nem kérünk a gyerekektől. (Mivel ebben nőttek fel, ezért ez különösebb gondot nem is jelent számukra.) A kombinatorikát csak konkrét feladatokon keresztül ismertetjük a tanulókkal, bennük az efféle gondolkodásmódot próbáljuk kialakítani, hogy jelentkezék náluk a több megoldás keresésének igénye. (A versenyeken is mindig találkoznak ilyen feladatokkal, ezért szakkörön sokat foglalkozunk a kombinatorikai feladatokkal.) Nincs függvényfogalom sem az ötödikben, viszont rengeteg lehetőség van annak előkészítésére. Táblázatokba lehet foglalni a mérési adatokat, amelyeket tapasztalatból gyűjtünk, s grafikonon ábrázolni is tudjuk. Félkész táblázatokhoz szabályt lehet keresni, majd folytatni a kitöltést; megkezdett sorozatokhoz szabályt keresni és folytatni. Derékszögű koordináta-rendszerben lehet ábrázolni szám-szám függvényeket stb. Tehát mindezekkel színesíteni lehet a tananyag feldolgozását.

Eddig (az 1. félévben) a természetes számok, a terület, kerület, felszín, térfogat és az egészségről szóló témát tanítottuk. Az órákon és a felmérés javítása során tapasztaltuk, hogy a tanulóknak mi megy nehezebben, mire kell nagyobb hangsúlyt fektetni. Ezek a következők:

Számolás fejben és írásban. Bizony sok gyereknek nem megy eléggé a fejszámolás. Sajnos, a házi feladatot otthon sokan számológéppel számolják ki, s ezt a szülők elnézik. A szülőket néha kérem, hogy napi 5-5 percet számoljanak a gyerekekkel játékosan fejben, de – úgy tűnik – erre nincs idejük vagy energiájuk. Ezért nekünk kell ezt pótolnunk azzal, hogy órán mindent kiszámoltatunk, a gyengébb tanulókat sokszor küldjük a táblához, mert ott kénytelenek gondolkodni (a helyükön sokszor a másik által felírt eredményre várnak), vagy önálló feladatot adunk és értékeljük is. (Az óra eleji osztásgyakorlással is ezt szolgáljuk.)

A nyelv logikai elemeinek helyes használata rendkívül fontos. A tanítónőket dicséri, hogy nagyon pontosan tudják mondani a „tag”, „tényező”, „osztó” stb. elnevezéseket, és a relációs jeleket is jól használják. Problémákat okoz viszont a „legalább”, „legfeljebb”, „nem nagyobb”, „nem kisebb” szóhasználat. Igyekszem minden gyakorlati feladatban jelek helyett ezen elnevezésekkel megfogalmazni a kérdést. (Pl.: számegyenesen való ábrázolásakor, halmazok elemeinek megadásakor, szöveges feladatokban stb.)

A mértékegységek átváltása sem megy könnyen. A negyedik osztályban nagyon jól megtanulták a hosszúság és az ürmérték átváltását, viszont a terület mértékegységeit (főleg a ha-t), és az idő mértékegységeit (főleg melyik hónap hány napos, vagy pl. azt, hogy fél 5-től 7-ig mennyi idő telik el) rengeteget kellett gyakorolnunk. A szinten tartás végett rendszeresen olyan feladatot is vennünk kell, amelyben ezeket a váltásokat gyakoroljuk (pl. arányos következtetésekben is).

A becslés, a megfigyelőképesség fejlesztése is ide tartozik. Néhány tanuló a távolságok becslésével is küszködik. Az órán sokszor szerepel a teremben található tárgyakkal kapcsolatos szöveges feladat, ahol a tárgy méretét kell megbecsülni. (Pl. Mekkora a faliújság területe? Hány szalvétát használjunk a díszítéshez? A terem falának festéséhez mennyi festéket ve-

gyünk? Mekkora a szekrény térfogata?) A sok mérés érteti meg igazán a tanulókkal a mérés fogalmát, a mértékegységek közötti kapcsolatot, a mértékváltás gondolatát.

A *térszemlélet fejlesztése*, testek készítése témakörben az őszi központi felmérésben a kocka éleinek számát kellett leírni, s ez sokaknak nem sikerült. A térmértani fogalmakat, ismereteket és szemléletet a tanulói cselekvés útján szerzett tapasztalat alakítja. Különböző régi és újonnan kidolgozott sík és térmértani modellezőkészletet használunk az órákon, de úgy gondolom, hogy ha a témakör tanulásakor a gyerekek kezében van a kocka, akkor ez nem gond. A felszín-térfogat témában minden tanulónál legyen „kocka” (mokkacukor vagy dobókocka) és gyufásdoboz (2 fehér, 2 fekete, 2 színes lappal a téglatest felszínéhez). Sokszor hajtogattunk orvosságos dobozokat. Ennek eredményeként a témazáróban mindenkinek sikerült a hálót jól felrajzolni. Itt is sokat gyakoroltuk a becslést, a mértékegységeket.

Helymeghatározás számegyenesen elég jól megy a gyerekeknek, sőt az intervallumok ábrázolása és olvasása is. Itt is inkább a „legalább-legfeljebb” szóhasználatot kellett gyakorolni, s vele együtt a teli vagy üres karikák használatát a végpontokban.

A *táblázatok, grafikonok* értelmezésére is nagyobb hangsúlyt fektettem, mint eddig. Az őszi felmérésben sok ezzel kapcsolatos feladatot láttunk, ezért – ahol csak lehetett – készítetünk diagramokat, táblázatokat (matekjegyek-gyerekek száma; cipőméret-gyerekek száma; adott héten a hajnali hőmérsékletek; gyerekek-testvérek száma stb. témákból). A félkész táblázatokhoz a szabály keresése és a táblázat folytatása elég jól megy. A többi megoldás keresésére itt is van lehetőség. A derékszögű koordináta-rendszerben pontokat jól tudnak ábrázolni. Élvezik, hogy színes krétával dolgozhatnak a táblán, s ha kész az ábra, számukra érdekes lesz. A jelzőszámok leolvasása is jól megy.

A *következtetési képesség* fejlesztésére is nagy hangsúlyt fektettünk: az arányos következtésekre (egyenes és fordított arányosság), a fogalom nevét természetesen nem hangsúlyozva. Rengeteg feladatot oldottunk meg. Ezt úgy gyakoroltuk, hogy felváltva mindenki ki-mehetett a táblához, és róla szóló feladatot oldhatott meg. Kezdetben én mondtam a feladatot, majd a tanulók találták ki egymásnak. Ezt nagyon élvezték, ezért mindenki figyelt. Örültem, hogy jó kedvvel, a gyengébbek is nagy önbizalommal dolgoztak. Változatos tartalmú szövegek születtek. (Szólt feladat a menzafizetésről, a csöpögő csapról, az iskolaboltbeli vásárlásokról, kerékpározásról, ruhavásárlásról, tornaórai futásról stb.) Itt is volt lehetőség a legalább-legfeljebb szavak és a mértékegységek használatára. Ezek után a könyvből olvasott feladatok megoldása sem okozott gondot.

Az *értő-elemző olvasás fejlesztése*, az önálló problémamegoldó képesség új elem a tantervben. Nagyon örültünk, hogy ez bekerült a kerettantervbe, mert fontosnak tartjuk. A kisgyerekek zöme ugyanis a matematikai feladatokat is úgy olvassa, mint ha az „mese” lenne, holott a feladatokban szinte minden szónak fontos szerepe van. Ebből fakadóan a szöveg értelmezésével baj van, főleg akkor, ha a szöveget tanuló olvassa. (Ha én mondom a feladatot, vagy én olvasom fel, akkor jobban megértik. Talán a megfelelő hangsúlyozás hiánya miatt van ez így. Ezért a könyvbeli, feladatgyűjteménybeli feladatokat is velük olvastatom, s gyakran többször is el kell olvasniuk, miközben figyelmeztetem őket arra, mi a fontos, a lényeges az olvasott szövegben. A felesleges adatok kiszűrésére is figyelünk. A szöveg készítését, kiegészítését is folyamatosan gyakoroljuk (pl. az arányosságok tanulásakor). A negatív egészek feldolgozásakor is mondhattak egymásnak feladatokat. Valódi tartozásokról, adományokról szóltak a feladatok, sokszor hosszú lére eresztve. Itt is „töröltük” a felesleges részeket a példából, együtt rövidítettük. A szöveges feladatokra adandó válaszokban is gyakoroljuk a pontos megfogalmazást. Amikor valamit meg kellene indokolni, inkább rajzolniak vagy jelekkel dolgoznak, minthogy szöveget fogalmazzanak meg. Azt szorgalmazom (főként a 7. és 8. osztályban), hogy – ha van rá idejük – próbálkozzanak mind a szöve-

ges, mind a „grafikus” megoldással. Tantárgyközi együttműködés keretében, számítástechnikai órákon jól szemléltethető, hogy (főleg Linux disztribúciókban, de Windowsban is) gyakori egy feladat szöveges (parancssorból történő) és grafikus (ikonról indított) megoldásának lehetősége.

A matematika tanítását segítő egyéb eljárások:

Az Olvasókönyvbe egy szakszöveget is belecsempészhette a tankönyvrő, melynek feldolgozásával a tanítónő megalapozhatná a szakszövegek értelmezésének készségét.

A tervezés, önellenőrzés igényének fejlesztése is fontos. Tanítónő kollégáink ezt is jól megalapozták. A tanulók ügyesen kiírják kezdőbetűvel, hogy adatok felvétele, terv, becslés, megoldás, ellenőrzés, válasz.

A fegyelmezettség, következetesség fejlesztése is nagyon fontos. A műveletek sorrendjét és a zárójelek használatát elméletben nagyon tudják kis ötödikeim. Ugyanakkor, ha egyenrangú műveletek vannak egy sorban (pl. kivonások és összeadások), akkor vannak, akik ebben hibáznak. Ezt rendszeresen minden számkörben gyakorolni kell!

A kombinatorikus gondolkodás fejlesztésére minden témában lehetőség van. Szeretik a gyerekek a számkártyás feladatokat, ahol a számok közé műveleti jeleket teszünk. Még a gyengébb tanulók is többféle sorrendben fel tudják írni a számokat, és eredményt számolnak, a jobbak megmondják, mikor lesz az eredmény a legnagyobb vagy a legkisebb. A téglatest hálójának készítésekor is élvezték, hogy hányféle módon lehet a hálót felrajzolni.

* * *

Egy pedagógus egész életében az alábbi körben mozog: tapasztalatgyűjtés $\Rightarrow$ az összegyűlt tapasztalatok elemzése $\Rightarrow$ tervezés a tapasztalatok ismeretében $\Rightarrow$ kísérleti megvalósítás $\Rightarrow$ az eredmények elemzése $\Rightarrow$ korrekció $\Rightarrow$ újabb elemző vizsgálat stb. E sziszifuszi munka természetesen csak akkor lehet sikeres, ha a tanár a folyamat minden pontján szembesíti saját tapasztalatait kollégái (szakmai munkaközösség), az iskolavezetés, a szülőközösség stb. észrevételeivel.

A folyamatba külső tényezők is beleszólhatnak (szakmai irányítás, tantervmódosítások stb.), ugyanis számtalan visszajelzést nyújtanak, többé-kevésbé objektív támpontot, megerősítést vagy figyelmeztetést adnak e korrekciókhoz, például:

- a helyi belső méréseink (eddig az 5.-ben alapszámok a természetes számok körében; továbbá a 7.-ben alapszámok a racionális számok halmazán),
- a központi mérések (legutóbb 2001 őszén az 5. osztályban),
- a felvételi eredményesség,
- a továbbtanuló diákjaink eredményei vagy kudarcai a középfokú iskolákban.

E cikk szerzője a Paksi Bezerédj Általános Iskola érintett osztályaiban feldolgozta e felmérés eredményeit, s nyilatkozni tudna annak tapasztalatairól, de célszerűbbnek tartja, ha az országos mérés standard adatainak közzétele után, annak ismeretében szól majd azokról.

Középiskolások hallásértésének mérése

1.0. Bevezetés

Az idegen nyelv használata során a hallásértésnek nagyon fontos szerepe van. A gyakorlati életben megelőzi fontossági sorban az olvasást, az olvasott szöveg értését, hiszen a mindennapi kommunikáció során feltétlenül szükséges a partner beszédének a megértése. Ez azt jelenti, hogy ha a nyelvtanuló német nyelvtérületre utazik, akkor számára a legfontosabb a hallásértés fejlesztése. Egyúttal azonban a hallásértés az egyik legbonyolultabb idegen nyelvi tevékenység, mivel a vevőnek a kommunikációs csatornán keresztül időbeni egymásutániségben érkező hangokat kell felvennie és egyidejűleg fel is kell dolgoznia, tehát a kódolt jeleket dekódolnia. Nincs lehetősége arra, mint az írott szöveg olvasása során, hogy többször elolvassa az egyes szavakat, visszatekintsen a korábbi tartalomra, és a szótárazásra sem nyílik lehetősége. A korábban tanult nyelvi jelenségeket újra fel kell ismernie, kapcsolatba kell hoznia azokat a szöveg mondanivalójával és a szituációval, amelyben végbemegy a társalgás, azonnal meg kell értenie a történéseket. Azonnal képesnek kell lennie a meg nem értett szavak, kifejezések helyettesítésére, vagy a zavaró háttérzörejek által okozott hiányosságok pótlására. Az információátvitel és feldolgozás folyamata magas követelményeket támaszt az emlékezettel szemben. Az új információkat fel kell vennie, és ezzel egyidejűleg az új tartalmat be kell építenie a már ismertek közé.

A „hallgatónak” figyelmesen kell hallgatnia, és ezzel egyidejűleg logikusan gondolkodnia. Eközben a következő gondolkodási műveleteket kell végeznie: összehasonlítás, általánosítás, az okok közti összefüggések felfedezése és a hatás felismerése.

A hallottak értelmét tudatunk is befolyásolja, mivel saját gondolatainkat is hozzáadjuk a szövegtartalomhoz, feltételezéseink befolyásolják a bennünk kialakuló képet. Ezért fordul elő gyakran az, hogy azt halljuk, amit szeretnénk, és nem azt, amit a beszélő valóban mond számunkra. Mind az olvasott, mind a hallott szöveg értése során fontos szerepe van az előzetes ismereteknek, amelyek nagymértékben befolyásolják a közvetített tartalom megértését.

Az írott szövegben a szavak, mondatok, bekezdések, a szöveg értelmi egységei jól láthatóan tagolódnak, a hallott szöveg megértését pedig a szünetek, a hangsúly, a hangerő és az intonáció segíti. Az olvasás során ezek a segítő jegyek minden esetben megtalálhatók, azonban a hallásnál nagyon sok függ a beszélőtől. Nem mindegy, hogy a beszélő ismert vagy ismeretlen, a kapcsolat közvetett vagy közvetlen. A nyelvtanulók legkönnyebben tanáruk beszédét értik meg, míg nehézséget okoz számukra az anyanyelvi beszélő közlésének megértése. Az idegennyelv-tanítás célja azonban a célnyelv megértése anyanyelvi környezetben. A cél ebben az esetben nem az apró részletek megértése, hanem a szelektív és a globális hallásértés stratégiájának fejlesztése.

1.1. A beszédértés

A hallásértés hátterében igen bonyolult, többszörösen összetett fiziológiai rendszer működik. A biológiai szervek megfelelő működése mellett még sok egyéb más tényező is létezik, amelynek jelentős differenciáló szerepe lehet a hallásértésben. A hallott szöveg értését befolyásolhatja az empátia, az általános ismeretek mennyisége és minősége, az intelligencia fejlettsége.

sége, a kombináló, következtető képesség, a kommunikatív kompetencia szintje és nem elhanyagolható a memória fejlettsége sem.

A beszédértés szerkezetének feltárásához Bárdos Jenő² három kategóriát határozott meg:

1. a sematikus tudás szintjét (pszichológiai értelemben),
2. a kontextust és
3. a nyelvi szintet.

Az *első* szint magába foglalja a világról szóló tudás összességét, amelyek sémákba tömörülnek. Ezeket a mentális szerkezeteket a tanulás útján szerzett tudás, a tapasztalat és a memória tartja életben. Minden nyelvnek megvan a sajátos, egyedi „forgatókönyve”, amely megmutatja, hogyan kell használni a nyelvet a beszéd folyamatok során. A *második* kategória a szituáció ismeretét feltételezi, a beszéd körülményeihez kötődő előismereteket. Az előbbi két kategória ismeretében juthat el a beszélő a *harmadik*, a nyelvi szintig, amely egy működtethető rendszerben érzékeli a nyelv fonológiai, szintaktikai, szemantikai, pragmatikai szintjeit. Mind a három szintnek fejlettnnek kell lennie ahhoz, hogy az üzenetdekódolást a vevő elvégezhesse.

A hallásértésnek különböző típusait különböztethetjük meg aszerint, hogy milyen céllal hallgatjuk a szöveget.

1. *Extenzív* hallásértésről beszélhetünk akkor, amikor a hallásértés célja az általános információ megértése.

2. Az *intenzív* hallásértésnél a részletekre, a speciális információk megfigyelésére irányul a figyelem.

3. *Manipulatív* hallásértésről iskolai keretek közt lehet beszélni, ahol az értést különböző feladatok segítségével méri.

Az iskolai idegen nyelvtanítás során anyanyelvi szövegek hallgatására magnó, videó közvetítésével, fejlesztő feladatok segítségével nyílik lehetőség. A hallásértés mérésére a pedagógusok az évek folyamán gazdag feladatrendszerrel dolgoztak.

1.2. A hallás utáni értést mérő feladatok

A hallásértés vizsgálatára két módszer különböztethető meg, az *integrált* és az *izolált* vizsgálat. Az integrált vizsgálatot a beszédképesség méréséhez használják, mivel ebben az esetben a beszélő bekapcsolódhat a kommunikációba. Az izolált vizsgálati módszert a hallásértés mérésére alkalmazzák, mert a „hallgató” ebben az esetben passzív befogadó, nem vehet részt aktívan a szóbeli kommunikációban.

Az idegen nyelvtanítás története folyamán a hallás utáni szövegértés mérésének három generációja fejlődött ki.

Az első időkben a tanár olvasta fel a szöveget, melynek forrása írott, irodalmi szöveg volt. A feladatok röviden megválaszolandó kérdésekből, feleletválasztós ütemekből, valamint apró, lényegtelen részletek felidézéséből álltak. Ezt követően alakult ki a szövegértés mérésének új módja, mely a kiejtés elemeinek teszteléséből állt. A kommunikatív korszakhoz tartozó harmadik generációs tesztelők a spontán beszéd kontextusban történő mérését tűzték ki célul. Autentikus szövegekhez, autentikus feladatokat alkottak. A diákoktól olyan válaszokat vártak, amely a szöveg hallgatás céljából következett, és a valós életben is előfordulna.

Hock Ildikó, Beile kategóriái alapján a hallás utáni értést vizsgáló feladattípusoknak két csoportját vázolta fel: *Nem produktív* feladatoknak tekintette a hallásértést tiszta, objektív módon tesztelő feladatokat: feleletválasztós és igaz/hamis ütemeket, feleletválasztós szöveg kiegészítését, passzítását és sorba rendezését, valamint az információ átvitelét. A *produktív* feladatok a hallásértést, az írást és beszédet bevonva vizsgálják: nyitott végű ütemek, hamis ütemek kijavítása, szövegkiegészítés, összegzés, reprodukálás, jegyzetelés, valamint diktálás/transzkripció.

2.1. A hallás utáni értés vizsgálata a középiskolában

A középfokú nyelvvizsgán a hallásértés mérésének fontos szerepe van a szóbeli vizsga során, egyrészt méri az élőbeszéd értését, azt, hogy a vizsgázó mennyire érti meg a vizsgázató tanár által feltett kérdéseket és feladatokat. A laborvizsga folyamán pedig a gépi szövegértésnek izolált vizsgálata történik autentikus szövegek és a hozzájuk kapcsolódó produktív feladatok segítségével.

Ezzel szemben a középiskolai szóbeli érettségi vizsga a beszédértésen kívül kizárólagosan az olvasott szöveg értését méri, a hallás utáni szövegértéssel egyáltalán nem foglalkozik. Tehát itt jelentkezik az az ellentmondás, hogy a középiskola az érettségi vizsgára készít fel, és nem a mindennapi kommunikáció során használható nyelvtudást ad. Az iskolai idegennyelvtanítás elsődleges céljának a célnyelv megértésének, az írott szöveg és a hallott anyanyelvi beszéd megértésének, valamint a célnyelvi kommunikációnak kellene lennie. Ezt azonban a jelenlegi középiskolai vizsgarendszer nem segíti elő, mivel a hallott szöveg értése a vizsgakövetelményekből teljesen kimaradt.

A pedagógusnak az érettségre kell felkészítenie a tanulókat, ezért tehát a nyelvi órákon az idegen nyelvi beszéd értésének tanítása során az olvasásra koncentrálnak, az olvasott szöveg értését fejlesztő stratégiákat gyakorolják. A magnóhallgatás háttérbe szorul, kevés lehetőség nyílik a gyakorlásra. A hallott szöveg képi kiegészítésére pedig csak kevés iskolában adódik lehetőség az audiovizuális eszközök hiánya miatt.

2.2. A vizsgát körülhatárolása

Mérésemet 17-18 éves, középiskolás harmadik és negyedik osztályos tanulók körében végeztem. A német nyelvet az iskolai tanulmányaik során első idegen nyelvként tanulták, kilencedik és tizedik évfolyamon heti öt, majd azt követően heti négy órában.

Az érettségre készülők csoportját 42 negyedik osztályos tanuló alkotta, akiknek céljai közt az érettségre történő készülés szerepelt, nyelvvizsgát azonban még nem szándékoznak tenni.

A vizsgát másik csoportját 36 középfokú nyelvvizsgával már rendelkező harmadik és negyedik osztályos tanuló alkotta.

Tanulmányi eredményeket tekintve mindkét csoport összetétele heterogén volt, 3,8-es tanulmányi átlagtól 5.00-es tanulmányi átlagig. A nyelvvizsgás csoport kiválogatása véletlenszerűen, az érettségizőké pedig tudatosan történt. A tanulmányi eredmények alapján történő kiválasztást úgy végeztem el, hogy megnéztem a nyelvvizsgával rendelkezők tanulmányi átlagát, és olyan érettségizőket kerestem, akiknek tanulmányi átlaga ebbe a tartományba esett.

Nemek tekintetében is heterogén volt a csoport, bár ez a szempont a csoportok összeállításában nem szerepelt. 28 fiú és 50 leány vett részt a mérésben, összesen tehát 78 középiskolás tanuló.

A vizsgát kiterjedt: – a tanulók hallásértési teljesítményére

– az érettségiző tanulók és a nyelvvizsgázók teljesítménye közötti feltételezett különbségre.

Jelen esetben nem vizsgálom a nemek és a teljesítmények közötti összefüggéseket és a tanulmányi eredmények szerinti lehetséges teljesítmény-megoszlást sem.

A vizsgát módszere: – egy fordulós vizsgát,

– izolált, a hallgató nem szólhat bele a beszélő szövegébe,

– produktív feladattal, mely a hallásértést integráltan, anyanyelvű írást bevonva vizsgálja.

A feladat: A feladatot a középfokú nyelvvizsga feladatai közül választottam. Leíró, realisztikus szöveget választottam. A szöveg témája a dohányzás, egészségvédelem. Erről a témá-

ról mind anyanyelven, mind célnyelven sokat beszélnek a diákok, tehát a szókincs ismerős. A szöveg kevés új szót tartalmaz. A szöveghez hét kérdés tartozik, amelyek közt találhatók rövid, egyszerű és hosszú, többrészből álló, összetett választ igénylő kérdések is. A kérdések magyarul vannak megfogalmazva, és a válaszokat is anyanyelven kell adni, ezt azért tartottam fontosnak, mert vizsgálatom célja kizárólagosan az idegen nyelvi hallás mérése és nem az íráskészség vizsgálata.

A vizsgálat időtartama: - a mérés összeitartama 60 perc, amely magába foglalja a feladatlap kiosztását, az előkérdések kitöltését és a feladatmegoldás módjának magyarázatát is. Az idő elegendő, hosszabb ideig írhatják a megoldásokat, mint a nyelvvizsgán, mert vizsgálatom nem terjed ki az időtényezőre.

A vizsgálat helyszíne: nyelvi labor, ahol mindenkinek egyéni fejhallgatója van, a hangminőség jó, a hangerősséget mindenki egyénileg állíthatja, nincs zavaró tényező.

2.3. A vizsgálat célja

A vizsgálatot azért végeztem el, hogy meggyőződjek arról: van-e különbség a hasonló tanulmányi eredményt elért középfokú nyelvvizsgálattal rendelkező tanulók és az érettségire felkészült, de nyelvvizsgát tenni még nem szándékozó tanulók hallásértése között. Mindkét csoport az iskolai idegennyelv-oktatásban egyforma mennyiségben foglalkozott a gépi szöveg segítségével történő hallásértéssel.

3. A vizsgálattal kapcsolatos hipotéziseim

Vizsgálatom során abból a feltételezésből indultam ki, hogy a megközelítőleg azonos képességű diákok közül az érettségire készülők és a középfokú nyelvvizsgálattal rendelkező tanulók hallásértése között jelentős különbség mutatkozik.

Úgy vélem, hogy az érettségiző tanulók a felkészülés során az olvasott szöveg értését gyakorolják többet, ezért a hallásértés mérése során gyengébb teljesítményt nyújtanak.

Véleményem szerint a nyelvvizsgálattal rendelkező tanulók a vizsgára történő felkészülés során többet gyakorolták a hallott szöveg értését, tehát a hallás utáni szövegértés mérése során jobb eredményt fognak elérni.

Feltételezem azt, hogy a tankönyvekben a leckékhez tartozó hallásértési feladatokat a nyelvi órákon megoldják a tanulók.

4. A vizsgálat lebonyolítása

A mérést nyelvi laborban, minden zavaró körülményt kizárva, 18 fős csoportokban végeztük március végén. A tanulók a labor használatát már ismerték, nem volt idegen számukra a környezet, nem jelentett gondot a fülhallgatók kezelése és a hangerő önálló beállítása.

A feladat ismertetése után a tanulók először a kérdőívet töltötték ki, majd azt követően osztottuk ki a hallásértési feladatot. A diákok a szöveget háromszor hallgathatták meg. Első hallgatás után ismerkedhettek meg a hét kérdéssel. Majd azt követően szünetek után még kétszer nyílt alkalmuk a feladat megoldásának kontrollálására.

A feladatot a középfokú szóbeli nyelvvizsga hallásértési feladatai közül választottam, a különbség csak az volt, hogy az időtényezőt nem vettem figyelembe, több időt kaptak a diákok a szöveg meghallgatása után.

A mérés elvégzése után került sor a kérdőíven adott válaszok összegzésére és a kérdésekre adott feleletek értékelésére. A diákok összpontszámai alapján átlagot, szórást, móduszt és mediánt számoltam.

4.1. A tanulók válaszainak értékelése

A kérdőívet 28 (36%) fiú és 50 (64%) leány töltötte ki, tehát összesen 78 tanuló. Közülük 36 diák (46%) megszerezte már a szóbeli középfokú nyelvvizsgát, 42 tanuló (54%) még nem, ők az érettségi vizsgára készülnek.

Arra a kérdésre, hogy gyakorolták-e az iskolai nyelvórákon a hallás utáni szövegértést, a tanulók 24%-a (19 fő) felelt úgy, hogy rendszeresen, 76%-a (59 fő), pedig azt írta, hogy csak ritkán. Egyetlen tanuló sem nyilatkozott úgy, hogy soha. Ez az eredmény meglepő volt, mivel a kerettantervi idegen nyelvkönyvekben minden leckéhez tartozik legalább egy hallás utáni szövegértést fejlesztő gyakorlat. A feladatok típusának sok változatával találkozhatunk:

- a hallott szöveg tartalmának összefoglalása,
- a szöveg alapján idegen nyelvű kérdésekre adott idegen nyelvű válaszok,
- a szöveg alapján magyar nyelvű kérdésekre adott magyar nyelvű válaszok,
- a szöveg alapján kiegészítéssel feladatok megoldása,
- idegen nyelvű szövegrészek sorrendbe állítása,
- hibás szöveg javítása.

Ha a könyvekben szerepelnek ezek a feladatok, a diákok pedig ennek ellenére úgy nyilatkoztak, hogy nem sokat foglalkoztak a hallásértéssel, akkor ennek feltehetően az az oka, hogy a nyelvet tanító pedagógusok az érettségi követelményeket szem előtt tartva, élve a tanári szabadsággal, szelektálnak a feladatok között. Mivel a középiskolában a „hallgatólagos” cél az érettségire történő felkészítés, ezért a hallásértési feladatok háttérbe szorulnak. A nyelvvizsgával rendelkező tanulók és az érettségire készülők válaszai között nem mutatkozott számottevő különbség.

A szöveg forrásaként a diákok 71%-a (55 fő) a magnót nevezte meg, 26%-uk (20 fő) pedig a videót. Csak 3 tanuló (4%) nevezte meg a hallott szöveg forrásaként a tanári felolvasást. A szöveg forrásaként alkalmazott magnófelvételek jó lehetőséget nyújtanak arra, hogy a diákok különböző forrásokból származó anyanyelvi beszédet halljanak, így jobban fel tudnak készülni a valós élet kommunikatív helyzetének megoldására. Sajnos, meglehetősen kevés helyen nyílik alkalom azonban a hallott szöveg vizuális eseményekkel történő kiegészítésére, holott a hétköznapi kommunikáció folyamatában egyszerre és közel hasonló mértékben érik az embereket akusztikai és vizuális ingerek.

Arra a kérdésre, hogy a hallásértést csak az iskolában gyakoroltam, az összes tanuló 55%-a (43 fő) igennel, a 45%-a (35 fő) nemmel felelt. Viszont ebben az esetben nem az összedatok, hanem a részeredmények a figyelemre méltóak, mivel a nyelvvizsgás tanulók 83%-a (30 fő) nem az iskolában, az érettségizőknek 89%-a (37 fő) pedig csak az iskolában gyakorolta a hallás utáni szövegértést. A nyelvvizsgásoknak csak 17%-a (6 fő) nyilatkozott úgy, hogy kizárólagosan az iskolában gyakorolt. Tehát a két csoport közti eltérést ezek az adatok is igazolják, mert azok a tanulók, akik jobb teljesítményt nyújtottak a felméréskor, az iskolai tanórán kívül is gyakoroltak, fejlesztették ez irányú készségüket. Igazolódott, hogy az iskolai gyakorlás hiánya okozhatja a különbséget a nyelvvizsgával rendelkező és az érettségire történő tanulók hallásértése között, mivel a vizsgálatban részt vevő diákok hasonló képességűek, mert a tanulmányi átlageredménye a két vizsgált csoportnak megegyezik (3,8 és 5,00 között van).

A gyerekek jövőbeli céljait figyelembe véve azonban nagy szükségük lenne a hallás utáni szövegértésükre, mert a szóbeli kommunikáció során is meg kell érteni a partner által közölt információt. A hétköznapi társalgásoknak is elengedhetetlen feltétele a média által közvetített információ megértése, az aktuális témák ismerete, ahhoz, hogy be tudjunk kapcsolódni a társalgás folyamatába. A tanulók 56%-a (44 fő) a vizsgálat pillanatában úgy vélte, hogy az iskolalapadból kikerülve csak a szóbeli kommunikációban lesz szüksége a német nyelvre. 21%-uk (16 fő) véleménye szerint pedig a szóbeli és írásbeli kommunikációban egyaránt fogja használni az idegen nyelvet. Csak 18 tanuló (23 %) vélekedett úgy, hogy kizárólagosan az írásbeli

kommunikációra lesz szüksége. Vitathatatlan azonban, hogy az idegen nyelvi kommunikáció szerves része a hallott szöveg megértése, mivel nélkül nem jöhet létre a reakció.

4.2. A hallásértési vizsgálat eredménye

Csoport	Átlagos pontszám	Szórás	Módusz	Medián
Érettségiző tanulók	8 pont	2,82	8	8
Nyelvvizsgás tanulók	11 pont	2,36	10	11

Pontszám	Pontszámot elért érettségizők száma	Pontszámot elért nyelvvizsgások száma	Összesen
1	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)
2	3 (7%)	0 (0%)	3 (3%)
3	2 (4%)	0 (0%)	2 (2%)
4	1 (2%)	1 (2%)	2 (2%)
5	2 (4%)	0 (0%)	2 (2%)
6	3 (7%)	1 (2%)	4 (5%)
7	6 (14%)	2 (5%)	8 (10%)
8	7 (17%)	2 (5%)	9 (12%)
9	6 (14%)	3 (8%)	9 (12%)
10	5 (12%)	8 (22%)	13 (17%)
11	4 (10%)	5 (14%)	9 (12%)
12	2 (4%)	6 (17%)	8 (10%)
13	1 (2%)	4 (11%)	5 (6%)
14	0 (0%)	4 (11%)	4 (5%)
15	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)

A fenti táblázatot megtekintve, egyértelműen megállapítható, hogy a nyelvvizsgálóval rendelkező tanulók jobb teljesítményt nyújtottak, többet megértettek a hallott szövegből, mint az érettségire készülő diákok. A csoport átlagos elért pontszáma 11, míg az érettségire készülőké 8 pont volt. Egyik csoportban sem volt hibátlan feladatmegoldás, senki nem szerzett 15 pontot.

A nyelvvizsgálók csoportjában azonban 4 tanuló (11%) 14 pontot, és ugyanennyien értek el 13 pontot is. Még többen, 6-an (17%) írtak 12, és 5-en (14%) 11 pontos feladatlapot. Ebben a csoportban a legtöbben, a diákok 22%-a (8 fő) 10 pontot ért el, tehát az összes pontszám 67%-t szerezték meg, teljesítményük jónak értékelhető. A nyelvvizsgálóval rendelkező tanulók közül 1, 2, 3 és 5 pontos feladatlapot nem írt senki sem, 4 és 6 pontot egy-egy (2%), 7 és 8 pontot 2-2, (5%), míg 9 pontot 3 (8%) tanuló szerzett.

Az érettségire készülő feladatlapjai között 14 pontos megoldás nem akadt és 13 pontos munka is csak 1 (2%), 12 pontos, pedig 2 (4%). 4 tanuló (10%) 11 pontot, 5 (12%) 10 pontot szerzett. Ebben a csoportban a legtöbben, 7-en (17%) 8 pontot értek el, 6 (14%) tanuló írt 9 pontos feladatlapot, és ugyanennyien értek el 7 pontot. Jelentősen több tanuló került az érettségizők közül a gyengébb teljesítményt nyújtók közé. 1 pontot nem kapott senki sem, de 3 (7%) diák csak 2, 2 tanuló (4%) 3 pontot, 1 pedig (2%) 4 pontot tudott csak összegyűjteni. 5 pontot 2 (4%), 6-ot pedig 3 tanuló (7%) ért el. Tehát az érettségire készülő diákok 40%-a nyújtott 50% alatti teljesítményt, vagyis a hallott szöveget csak részben, illetve alig értették meg.

Az eredmények alapján végzett számítások is megmutatták a két csoport közti különbséget. A módusz, amely a legnagyobb gyakorisággal rendelkező kategória, ebben az esetben az a pontszám, amelyet a legtöbb tanuló ért el, az érettségizőknél 8 pont, a nyelvvizsgáló tanulóknál, pedig 10 pont volt.

A medián, amely a középső értéket jelöli, ahonnan jobbra és balra az adatok 50-50%-a helyezkedik el, szintén különböző. Az érettségiző tanulók pontértékei a 8 pont, míg a nyelvvizsgás diákoké 11 pont körül találhatók. A szórás is különböző, az érettségizőké nagyobb 2,82, míg a nyelvvizsgázóké 2,36, azonban mindkét esetben kicsi, elfogadhatónak tekinthető.

Tehát az előfeltevésem, hogy a szóbeli középfokú nyelvvizsgát szerzett tanulók jobban megértik a hallott szöveget, a számítások alapján is igazolódott. Közülük több tanuló ért el magasabb pontszámot, nagyobb gonddal és aprólékossággal fogalmazták meg válaszaikat, míg az érettségire készülők kevesebb pontot értek el, válaszaik legtöbbször csak részlegesen, rövidebbek és egyszerűsítettek voltak, annak ellenére, hogy több időt kaptak a feladat megoldására, mint amennyi a nyelvvizsgán áll rendelkezésükre.

4.3. Az eredmények összehasonlítása a kérdéseket tekintve

A kérdések sorrendje a történet időbeli sorrendjét követte. Kettő közülük 1 pontos, amelyekre egyszavas, rövid válasz adható. Az első kérdésre szinte mindenki helyes választ adott. Ez azzal indokolható, hogy a szöveg elején lévő információ könnyebben megjegyezhető, hiszen ekkor még más információra nem kellett koncentrálni. A másik ok a kérdés egyszerűsége, ugyanis nem összefüggésre utal, és nem a tartalomról kell kikövetkeztetni, hanem a megoldás szó szerint megtalálható a szövegben. A harmadik kérdés szintén 1 pontot ért, azonban mégis nehezebbnek bizonyult, mert a helyes megoldásra a szövegösszefüggésből kellett következtetni. Kevesebb tanuló adott erre a kérdésre helyes választ, és számottevő különbség mutatkozott a nyelvvizsgás és az érettségiző diákok válaszai között. Az előbbi csoport könnyebben kombinált, fel tudta fedezni az összefüggéseket, feltehetőleg jobban ismerték a stratégiákat, és megfelelően tudták alkalmazni őket.

A legnagyobb különbség a két csoport között a 3 pontos kérdésekre adott, többszörösen összetett válaszoknál mutatkozott. A nyelvvizsgás tanulók jobban ügyeltek az apróbb részletekre, pontosságra törekedtek. A másik csoport megelégedett a részleges válaszokkal, nem törekedtek arra, hogy az egy kérdésre adható, minden lehetséges megoldást megtaláljanak. Ezeknél a kérdéseknél már nemcsak a nyelvtudásra és a figyelemre van szükség, hanem a memóriát is erősen igénybe veszik, mert ekkor már jelentős mennyiségű információ halmozódik fel, amelyet emlékezetben kell tartani, és ezek segítségével következtetéseket kell levonni. A válaszokat azért kellett anyanyelven adni, hogy ne kelljen a figyelmet az idegen nyelvű szöveg alkotására fordítani.

A 2 pontos kérdések a hatos és hetes kérdések voltak. Az ezekre megfelelő helyes válaszokat, jeleket a szöveg végén hallották a diákok, mégis többen adtak helyes választ, mint a 3 pontos kérdésekre, és kisebb különbség mutatkozott a két csoport válaszai között. Ez azzal magyarázható, hogy kevesebb részletre kellett ügyelni, és egyszerűbbek voltak a kérdések, olyanok, amelyekre a választ részben konkrétan megtalálták a szövegben.

Az összes választ együtt vizsgálva, a nyelvvizsgával rendelkező diákok anyanyelvi kifejezőmódja választékosabb, feleleteiket teljes egész mondatokban fogalmazták meg, míg az érettségizők sokkal egyszerűbben fejezték ki magukat, mondataik gyakran csak szó szerkezetekből, befejezetlen kifejezésekből álltak. A tanulók könnyebben tudtak válaszolni azokra a kérdésekre, amelyekre rövid egyszerű választ kellett adniuk, és a helyes megoldást nem a szövegösszefüggésből kellett önállóan kikövetkeztetniük.

5. Összegzés

Vizsgálatom során arra törekedtem, hogy meggyőződjem arról: van-e különbség a középfokú nyelvvizsgával már rendelkező és az érettségi előtt álló tanulók hallás utáni szövegértése között. A különbség létét a követelményekből adódó eltérés miatt feltételeztem.

A szóbeli érettségi vizsgán kizárólagosan a beszédértést és az olvasott szöveg értését kérik számon, tehát az idegen nyelvet tanító pedagógusok a tanórákon ezeket a követelményeket állítják a fókuszba.

A szóbeli nyelvvizsgára történő felkészülésnek részét képezi a hallás utáni szövegértés készségének fejlesztése, tehát e vizsga megszerzésére törekvő tanulók ehhez a területhez tartozó feladatokat is megoldják.

A feltevéssem a vizsgálat során igazolódott. Jelentős különbség mutatkozott a két csoport teljesítménye között. A nyelvvizsgával már rendelkező tanulók sokkal jobb teljesítményt nyújtottak, több pontot értek el a feladatlap megoldása során.

A hallás utáni szövegértés a mindennapi kommunikáció szerves részét képezi. Elengedhetetlennek bizonyul beszédpartnerünk közlésének megértése, a média, a televízió és a rádió által közvetített információk felfogása és értelmezése. Ennek következtében a középiskolai követelmények részét kellene képeznie a hallás utáni szövegértés mérésének. Az olvasott szöveg megértése nagyon fontos, de a kérdőívekből egyértelműen kiderült, hogy a diákok többsége nem az írott nyelvet, hanem előreláthatólag a szóbeli kommunikációt fogja használni a mindennapi és az üzleti életben egyaránt. A diákok kisebb hányada nyilatkozott úgy, hogy az írott nyelvre lesz szüksége.

Természetesen ez nem jelenti azt, hogy az írásbeliség elhanyagolható az idegen nyelv tanulása során. A mérési eredmények azonban arra figyelmeztetnek, hogy meg kell teremteni az egyensúlyt a készségek fejlesztése során. Nem hanyagolható el az érettségire történő készüléskor sem a hallás utáni szövegértési stratégiák tanítása, gyakoroltatása.

Mérésemből általános következtetést levonni nem vagyok jogosult, mert kis létszámú populációra terjedt ki a vizsgálat. Tapasztalataim alapján azonban szeretném a kollégák figyelmét arra irányítani, hogy nagyobb hangsúlyt kell fektetni ennek a területnek a művelésére. Az érettségi vizsga követelményeit pedig közelíteni kellene a társadalmi szükségletekhez, és meg kellene teremteni az összhangot az érettségi és a nyelvvizsgai elvárások között. El kell fogadnunk azt a tényt, hogy a középiskola az érettségire készít fel, éppen ezért az érettségi követelményein kellene kicsit változtatni, a szóbeli érettségi vizsgán szükséges lenne a tanulók hallás utáni szövegértését is mérni. E módon elérhető lenne az is, hogy a hallásértési feladatok nem maradnának ki a középiskolai tananyagból, diákjaink pedig jobban tudnának ezáltal kommunikálni, nemcsak a hallásértésük fejlődne, hanem az anyanyelven elhangzó, eredeti kultúrát közvetítő szövegek hallgatása során a kommunikatív kompetencia területén is előrehaladás válna érzékelhetővé.

FELHASZNÁLT IRODALOM

1. Heyd, G.: Deutsch lehren. Grundwissen für den Unterricht in Deutsch als Fremdsprache. Diesterweg, 1991.
2. Dr. Bárdos Jenő: Az idegen nyelvek tanításának elméleti alapjai és gyakorlata. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó, 2000. 127-128. p.
3. Némethné Hock Ildikó: Idegen nyelvi mérés- és vizsgatechnika. Veszprém, Veszprémi Egyetemi Kiadó. 1998. 107. p.
4. Antal Mária: Hallás utáni szövegértés a nyelvvizsgán. Rigó Nyelvvizsga Könyvek. Akadémiai Kiadó. 1998.

DR. FÜLE SÁNDOR

ny. főiskolai tanár, a neveléstudomány kandidátusa
Budapest

Az iskolai napköziotthoni nevelőmunka minőségének fejlesztése II.

A magyar napközi otthonok elmúlt száz éves működése során kialakult az a tevékenységrendszer, amely ezt a nevelési intézményt hatékonyná teszi, illetve teheti. Így a tanulás mellett az értelmes szabadidőtöltés, a sport, a séta, a kirándulás, a levegőn történő játék, a sokféle szobai játék, a technikai foglalkozások, a képzőművészeti-, az ének-zenei foglalkozások, a bábozás, a drámajáték, a rádióhallgatás, a televíziónézés, a videózás stb. kiemelt szerepűek. (1)

A napközi otthoni nevelőmunka minőségi mutatói, minimum kritériumai, továbbá a tehetség felismerése és gondozása, az esélyegyenlőség növelése, a továbbtanulás és a pályaválasztás, az egészséges életmódra nevelés naponkénti tennivalói, a viselkedéskultúra fejlesztésének hatékony megoldásai biztosan jelzik, hogy a napközi otthon komoly nevelőintézmény, nem csak „szükséges rossz”, egy „megőrzőhely” és nem is csak „tanulószoza”.

A minimális krétiumrendszer elemei

A tanulás irányítása:

A napközi otthoni nevelőmunka időben legnagyobb részét a tanulási tevékenység irányítása tölti ki. A munka minőségét (alapkritériumát) ezen a téren az mutatja, hogy a pedagógusok ezeket *a foglalkozásokat hogyan szervezik meg és hogyan építik fel*.

A tanulási foglalkozás vezetésének legáltalánosabb didaktikai felépítését (közel 100 kiváló napközi otthoni pedagógus munkájának elemzése alapján) 1960-ban dolgoztam ki más foglalkozásokéval együtt. Ebben a munkában Somogyi Elek (akkor a Fővárosi Pedagógiai Szeminárium Gyakorló Iskolájának napközi otthoni pedagógusa, később Budapest XI. kerületi iskolaigazgató) volt segítségemre.

A szóbeli (verbális) tanulás módszerének az ismerete a pedagógusok és a tanulók részéről is minimum minőségi mutató. Lehet és fontos mérni, hogy a napközi otthonban az önálló tanulási képesség fejlesztése milyen eredményeket mutat. A tanuláshoz nélkülözhetetlen motivációs rendszer kiépítése hogyan történik. A napközi otthonban nem fordulhatna elő, hogy a tanulók nem szeretnek tanulni.

Ahol naponta délelőtt és délután is diplomás pedagógusok foglalkoznak a napközisekkel, azoknak nagy tanulási kedvvel kellene rendelkezniük. Ez is minimális kritérium lenne! A napközi otthoni nevelőmunka minőségét legjobban az mutatja, hogy képes-e a napközi otthon pedagógusa a napi tanulási feladatokkal kapcsolatos *problémák tisztázására*. Ismeri-e azokat a speciális napközi otthoni módszertani eljárásokat, amelyek az osztályban működő pedagógusokkal, de a szülőkkel való párbeszéd alapján képes a zavartalan és eredményes tanulás biztosítására. Az egri főiskolán a négy féléves napközi otthoni specializációt végző hallgatókkal ezeket a sajátos módszereket minden esetben alaposan megismertetem. (2) A legtöbb napközi otthoni nevelőt erre a munkára nem készítik fel.

A tehetség felismerése és gondozása:

A napközi otthoni nevelőmunka minőségének egyik mutatója ezen a téren, hogy a pedagógusok a szülőkkel és az osztályban tanítókkal felismerik-e a tehetség ígéretére utaló tulajdonságokat. Ehhez dr. Harsányi István egy kitűnően használható anyagot állított össze. (3) Bár ismernék mindezt a napközi otthoni pedagógusok és a szülők!

A másik minőségi mutató e nevelési tennivalókkal kapcsolatosan az, hogy az IPP-ben, a napközi otthon korábban már említett éves, havi, heti, napi terveiben, főként a mindennapok munkájában szerepelnek-e a konkrét tehetségnevelési feladatok. Az is idetartozó kérdés (minimum kritérium), hogyan miképpen oldják meg az érdeklődő, tehetséges tanulók napközi otthonból szakkörökre, sportkörökre, művelődési házak gyermekfoglalkoztatásaira stb. való eljutását. Egy jó napközi otthon ezt is biztosítja!

Az esélyegyenlőség növelése:

A napközi otthoni tanulók összetétele, gyakran „bizonytalan” családi háttere miatt mindig kiemelt kérdés volt a hátrányos helyzetből adódó problémák megoldása. Méginkább azok megelőzése (a prevenció). Itt az a (minimum és optimum) minőségi mutató, hogyan foglalkoznak a nem megfelelően, egyenlőtlenül fejlődő (*inadekvát*), a nem alkalmazkodó (*inadaktív*), a felbomló (*disszociális*) körülmények között élő vagy a közösséggel ellenséges (*antiszociális*) magatartásból adódó helyzetekkel, az ilyen csoportokba tartozó gyermekek problémáival. (4) A nagyszámú roma gyermekek napközi otthoni nevelésének kedvező megoldási lehetőségeit az ott dolgozó pedagógusok ismerik. És az eredményre vezető eljárásokat tudják-e alkalmazni. (5) Az e témával kapcsolatos mérések során, a pedagógiai gyakorlati tények alapján választ kell keresni még az alábbi minőségfejlesztési kérdésekre. A tanulásban lemaradó tanulók (külön az egész speciális halmozottan hátrányos helyzetben lévő roma tanulók) milyen, a gyakorlatban már bevált programok alapján kapnak fejlődésüket biztosító támogatást. A tanulók (külön a roma tanulók) lemorzsolódási aránya a napközi otthoni nevelő munkájának hatására javul-e.

Az iskolai kudarcok, a tanulási zavarok csökkentésében milyen eredményeket érnek el a napközi otthoni pedagógusokkal együtt az osztályban dolgozó kollégák. E témának számos más tennivalója vár megoldásra, és azok is fontos mutatói a napközi otthoni nevelőmunka minőségének. „Két lépcsőben” (minimumot és az optimumot) ki kell dolgozni a minőségfejlesztési kritériumokat. (E témát érintem is.)

A továbbtanulás és a pályaválasztás:

A tanulás, a tehetséggondozás, az esélyegyenlőség növelése és a továbbtanulás, a pályaválasztás segítése egymással szoros összefüggésben van. (6) A minőség mutatója, hogy ismerik-e a napközi otthoni pedagógusok ezeket az összefüggéseket. A kollégiumok neveléstanából, ezzel kapcsolatban gyakorlatából számos jól bevált eljárást a napközi otthoni pedagógusok is átvehetnének. (7)

A nevelőmunka minőségének egyértelmű minimum mutatója, hogy a napközis tanulók közül a középfokú iskolákban hányan tanulnak tovább. Ez a kérdés néhány éven belül (a 18 éves korig tartó tankötelezettség miatt) országosan, de a napközi otthonok tanulóinak összetétele miatt várhatóan nagy problémát jelent majd. A középfokú intézményekben való továbbtanulás, valamilyen szintű érettségi megszerzése minden tanuló (a roma tanulók!) számára kötelező lesz.

A pályaválasztás napjainkban is sok gonddal jár. Néhány éven belül hazánkban is a 18 éves kor utánra tolódik a pályaválasztás. Ez a tény a gondok jó részét bizonyára enyhíteni fogja. De addig is meg kell oldani a pályaválasztás hagyományos feladatait. El kell érni, hogy minden napközi otthoni tanuló (a roma tanulók is) elvégezzék az általános iskolát. Tanuljanak tovább, vagy tudjanak pályát választani (ott is tovább kell tanulni) biztos megélhetést nyújtó

szakmákban. A magasabb szintű, a 18 éves kor utáni pályaválasztási feladatokra pedig már most meg kell kezdeni a felkészülést. A pedagógusképzésnek, a pedagógus továbbképzésnek és a pedagógusok önképzésének ebben nagy szerepe lenne.

Sokkal pezsgőbb szakasz lehetne ebből a szempontból már ma is, mint amit a legtöbb napközi otthonban tapasztalunk. Az előrelátás az említett minőségi mutatókkal kapcsolatos fejlesztési terveket és a napközi otthoni kötelező pedagógus továbbképzéseket hamarosan jelentős szerephez juttatja. Magyarországon már ma is többségében megvan a lehetőség az általános iskolát végzett tanulók továbbtanulására, illetve egy szakma elsajátításának megkezdésére. Amelyik gyermek nem kerül ilyen helyzetbe, arra szomorú sors vár! A napközi otthoni tanulók mindegyikének biztosítani kell a továbbtanulást. Ez alapvető minőségi mutatója (minimum kritériuma) ennek a fontos nevelési intézménynek.

A szabadidő irányítása:

A napközi nevelőmunka rendkívül fontos, minimális minőségi mutatója, hogy ott a tanulók szabadidejüket értelmesen töltik-e. Sajnálatos, hogy e témában a napközi otthoni pedagógusok többsége számára még a legalapvetőbb elméleti kérdéseket sem tisztázták. Kivéve az e témában, a pedagógusok egy része számára tartott magasabb színvonalú képzéseket és továbbképzéseket. A minőségfejlesztés lényeges mutatója, hogy a különböző életkorokban hogyan szervezik meg és milyen módszerekkel irányítják a napközi otthoni nevelő által segített (*kötött*) és a „teljesen önállóan” alakuló (*kötetlen*) szabadidőt. Milyen a kötött és a kötetlen foglalkozások aránya. Nyilván az életkorok növekedésével ez az arány a kötetlen foglalkozások javára növekedni fog. De csak abban az esetben, ha a tanulók a kötött foglalkozásokon rendszeresen már értékes tartalmú szabadidővel töltik idejük egy részét. A csak „teljesen kötetlen”, a pedagógus segítése nélküli szabadidő szakmailag képzetlen hívei valószínűleg nem értenek a pedagógiához, a tudatosan irányított személyiségfejlesztéshez. Nem értenek a kötött és a kötetlen szabadidő folyamatainak irányításához. Úgy tűnik, hogy a napközi otthoni nevelőmunkában jelenleg – a tanulás mellett – ez az egyik legnehezebb elméleti és gyakorlati kérdés. A napközi otthoni nevelés szakemberei között is ebben a kérdésben volt korábban lényeges véleménykülönbség. A szabadidő minőségének leginkább az a mutatója, hogy annak a tartalma mennyire értékes és hasznos a tanulók számára. A Nemzeti Alaptanterv műveltségi területeinek és a 2001-től bevezetett Kerettantervnek a hasznosítása rendkívüli gazdagítást jelenthet e téren. Döntő minimális kritérium, minőségi mutató (és ezt is kellene mérni), hogy milyen színvonalú a napközi otthonba járó tanulók játékkultúrája, ének-zenei, képzőművészeti, magyar néprajzi stb. kultúrája.

Tapasztalataim – a kivételektől eltekintve – meglehetősen rosszak. Ki és mikor tanítja a napközis gyermekeket a szabadtéri és a szobai játékokra? Gyakran énekelnek-e, és hallgatnak-e értékes zenét? A „teljesen önálló” szabadidőben (mert ezek arányát fokozatosan növelni kell) csak ilyen előzmények birtokában lehetne (tudnának) választani a már ismert nevelő hatású játékok, énekek, zenék stb. közül. A napközi otthoni nevelőmunka minőségi mutatója, hogy a szabadidőben megjelennek-e az aktív tanulás–művelődés tartalmai. Működnek-e a napközi otthonban (vagy az iskolában a napközis tanulók számára is) amatőr művészi csoportok? Vannak-e szaktárgyi versenyek? A szakköri, a korábban sokféle fakultatív tevékenységek közül melyeket lehet a mindennapi munkában fellelni? A napközi otthonban a passzív művészeti és tudományos művelődés milyen kötött és kötetlen formái találhatóak meg? Járnak-e a napközis tanulók rendszeresen (ahol ezek a lehetőségek elérhetőek) múzeumba, könyvtárba, színházba, moziba, hangversenyre, mint a „jó családok” nem napközis gyermekei? Ezekhez kik biztosítják a szükséges anyagiakat? Olvasnak-e ezek a tanulók értékes könyveket? Tanulmányozhatnak-e régebbi és újabb folyóiratokat, a napilapokból akár a tananyaghoz kapcsolódó cikkeket? Ezeket a szülők egy része talán tudná biztosítani. Néznek-e és milyen nevelő hatású

videofilmeket? Szerveznek-e legalább időszakonként számukra ismeretterjesztő előadásokat? Barkácsolnak-e? Vannak-e, lesznek-e internetezési lehetőségeik? (8)

A magyar közoktatás alapvető célja (mint az például a Horthy-rendszer iskoláiban volt), hogy középpontba helyezze, újra megerősítse a nevelési-oktatási intézményekben a nevelést. A nevelésről szép és tartalmas gondolatokat megfogalmazók a kollégiumok mellett a napközi otthonokra is gondolhatnánk.

Az eddig nem érintett napközi otthoni nevelési tennivalók (minimum kritériumok) közül még megemlítek néhányat. A minőségbiztosítás mérési mutatóinak (a minimális majd az optimális kritériumrendszerek) általam leírt szempontjainak főbb forráshelyére, az „Alkalmazott pedagógia” c. könyvemre utalok. A napközi otthoni nevelőmunka minőségének vizsgálatakor kiemelt helyet foglaljon el az egészséges életmódra nevelés, a személyi és a környezet-higiéniai szokások és készségek kialakítása. Fontos annak mérése, hogy a napközi otthonokban mit tesznek a dohányzás, az alkoholizálás, a drogozás megelőzése terén, mit tesznek a túl korai szexuális élet megkezdése ellen.

A leghatározottabb felvilágosító nevelőmunkát kell folytatni a homoszexuális jelenségek, a „melegek” programjainak ajánlásai ellen. (9) A pedagógusok a szülőkkel szoros együttműködésben felelősek azért, hogy szexuálisan is egészséges nemzedék legyen hazánkban. Tiszteljük a más felfogást képviselőket. De ők is tiszteljenek és értsenek meg bennünket, akik ezen a téren mások vagyunk, mint ők.

Egyéb minimum kritériumok, minőségi mutatók még az alábbiak:

Milyen a napközi otthonokban a *viselkedéskultúra* fejlesztése, az illetlen elsajátítása, az erőszak, az agresszivitás, a „gyűlöletbeszéd” (egyes politikusok rossz mintái ellenére) megátálása érdekében megoldott nevelési tennivalók színvonala. Mik ezen a téren a napközi otthonokban elért eredmények, a meglévő hiányosságok és a mutatkozó problémák. (10) Az erőteljes és az eredményes nevelés jelenti a minőséget!

A nevelőmunka minőségének vizsgálatakor (ez már a minimum és az optimum követelmények összegzését igényli) arra is figyelmet kell fordítani, hogy a napközi otthonban milyen (szinte azonnal látható) gyakorlatát teremtettk meg a *társas-közösségi kapcsolatok* működésének és fejlesztésének. (11) Hogyan alakul a napközi otthon közösségi élete, a spontán és a nevelő által tudatosan irányított módon történő társas közösségi kapcsolatok szerveződése. (Ehhez Kereszti Zsuzsa: „Bevezetés az egésznapos nevelés” című könyvének fejezete adja a minimális kritériumokat.)

A napközi otthoni nevelés minőségi mutatói között a *gyermek- és az ifjúságvédelem* kérdésköre is jelentős. Mértéknél szükséges azt, hogy e területnek milyen eredményei jelennek meg a napközi otthoni életben. (12) Meggyőződésem, hogy az eddig kiemelt napközi otthoni nevelési tennivalók mind a gyermekvédelmet is jelentik. De a gyermekvédelem kérdései között – nyilván ezek már az optimum kritériumrendszerében kidolgozandók – az egészséges, a normális felnőtt életre, a magyar nemzet megmaradását is szolgáló, a férfiak és a nők közötti családalapításra, a gyermekek szülésére ösztönzést is hangsúlyoznom kell. A minőség mérésekor azt is vizsgálni szükséges, hogy a napközis tanulók mindezekről milyen ismeretekkel, nézetekkel és meggyőződésekkel rendelkeznek.

A minőségi mutatók között (mint minimális kritérium) vizsgálandó a napközi otthoni tanulók *életrendjének, napirendjének* minden vonatkozása. Ezen belül annak a vizsgálata is, hogy az iskolai és a napközi otthoni tevékenységek közös (naponta 7-8 órán át tartó) munkájának hatására a kifáradt napközis tanulók feszültségeinek csökkentése érdekében: milyen lazítási (relaxációs), feltöltődési lehetőségeket biztosítanak. (13)

Lényeges minőségi mutató (minimális kritérium) az is, hogy az *otthonosság biztosításának* döntően az emberi, a napközi otthoni nevelői és a külső környezeti, esztétikai feltételei

menyire teremődtek meg. (14) Fontos lenne azt is elemezni, hogy a *gyermekközpontú napközi otthon* milyen minőségi mutatókban (kritériumokban) nyilvánul meg. (15) Tudják-e a napközi otthoni, de az osztályban működő pedagógusok, az iskolavezetők, a napközis gyermekek szülei, hogy mit jelent ebben a nevelési intézményben a *gyermekközpontúság*? S tudják-e azt, hogy mit tesznek ennek biztosításáért a napközi otthoni pedagógusok? Vagy mit kellene tenniük az igazi gyermekközpontú napközi otthonok megteremtéséért? A témakör bonyolultságát mutatja, hogy az iskolában, a napközi otthonban (ha a minőségfejlesztést nem csak gépiesen hangsúlyozzák) milyen elemeket építenek be a különféle alternatív pedagógiai irányzatokból, rendszerekből a napközi otthon „sokszor szürke”, mindennapi gyakorlatába. Ismerik-e a napközi otthoni nevelők a *Montessori*, a *Waldorf*, a *Freinet* stb. pedagógiai rendszereket? És azt, hogy ezek elemeinek felhasználásával hogyan növelhetnék a napközi otthon nevelő munkájának minőségét? Pl.: a Montessori rendszerből a napközi otthon helyiségeire, az időbeosztásra, a napi leckék megtanulására, a kerti munkára, a kisállat gondozásra, az agyag- és papírmunkákra, a fonásra-szövésre, a sportra, a játékokra, a büntetésre, a jutalmazásra, a nevelői példamutatásra, a csendgyakorlatokra, a fejlődést szolgáló taneszközökre, az írás, az olvasás, a matematika tanítás előkészítésére vonatkozó elveket ismerik-e, alkalmazzák-e az ott dolgozó pedagógusok? Ez napjainkban, 2002-ben már a minimum kritériumokhoz tartozik!

A minőség mérésének elméleti és gyakorlati kérdései

A minőségfejlesztés témával való foglalkozás – gondolom, ezt a szakképzett olvasó tudja – a pedagógiában nem a 20. század végén kezdődött. A színvonal, a hatékonyság, az eredménymérés (a „kimenet”) kérdései minden Magyarországon alkalmazott pedagógiai rendszernek és reformirányzatnak része volt. A napközi otthonokat érintően már 1962-ben írtam az igazgatók napközi otthonokat, azok minőségét ellenőrző és értékelő tevékenységéről. (16) Ezt követően 1979-ben e témához dr. Abrudbányai János készített egy figyelemreméltó munkát. Majd 1983-ban az Országos Pedagógiai Intézet munkatársai állítottak össze egy értékes Útmutatót az igazgatók napközi otthonokat irányító munkájához. (17) Ebben a nevelőmunka eredményességének ellenőrzéséről, értékeléséről a módszereket érintően is olvashatunk. Ebben a munkában a nevelők számára adott önértékelési szempontok mellett az egészséges életmódra nevelés, a közösségformáló tevékenység, a „teljesen önálló” szabadidő felhasználásra nevelés (csak azt hangsúlyozzák helytelenül), a szünidei foglalkoztatás, a tanulásirányítás, a munka- és önkiszolgálás eredményességének, mai szóhasználattal minőségének vizsgálati szempontjait (kritériumait) részletezik a szerzők. Jó lenne, ha a napközi otthoni nevelés és a minőségfejlesztés eddig írásban is megjelent elméleti és gyakorlati kérdései alapján egy átfogóbb munka, akár egy kézikönyv készülné a minőségbiztosítási tevékenység végzéséhez. Ehhez az „Alkalmazott pedagógia” c. főiskolai jegyzetem is bizonyára felhasználható. A „kétlépcsős” minőségbiztosítási rendszer, a minimum és az optimum kritériumok kidolgozásában szakértelem hiányában nem lehet szó a napközi otthoni nevelőmunka minőségének szakszerű méréséről és tárgyilagos, elfogulatlan (objektív) értékeléséről.

A tárgyalt témával az I. és a II. részben foglalkozó (Jegyzetben) feltüntetett szakirodalom részben választ ad a minőség mérésének lényegi kérdéseire, pl.: mit, miért, hol, kik és hogyan mérjenek, értékeljenek. Ebben az önértékelés, a helyzetmeghatározás, a napközi otthoni munkaközösség, az iskolavezetés, a fenntartó, a Pedagógiai Szolgáltató Központ, a külső közoktatási szakértő vagy szaktanácsadó szerepeit, tennivalóit is meg kellene határozni. A mérés szervezeti és módszertani vonatkozásainak és a már említett lényegi, tartalmi kérdések (kritériumrendszer-elemek) elmélyültebb ismerete nélkül nem lehetne végezni a napközi otthoni nevelő-

munka minőségi vizsgálatát. Igazi eredményeket, valódi minőségeket alapos szaktudás nélkül nem lehet kimutatni. Erre a napközi otthoni nevelőket is képessé kell tenni! (18)

A napközi otthoni pedagógiai gyakorlat minőségének értékelése

A fentiekben azokat a lényeges napközi otthoni nevelési témaköröket, témákat és főként a szükséges vizsgálati szempontokat emeltem ki, amelyeket minimális, a jelzett esetekben optimális kritériumoknak tekintek. A felsoroltak felfogásom szerint a minőség, az eredmények, a színvonal ellenőrzése alapján a napközi otthoni nevelőmunka értékelésének alapjai lehetnének.

Legfontosabb lenne a minimum kritériumok kidolgozása, összegzése után az iskolai napközi otthoni nevelőmunka helyzetének legjobb kritériumait, mutatóit és az eléricsükhöz szükséges követelményrendszert, tennivalókat meghatározni. Hasznos lenne, ha az illetékes országos szervek és intézmények a napközi otthoni nevelőmunka minőségének mérése és értékelése témakörben hozzáértő szakemberekkel országos ajánlást készítenének. Ennek alapján elmaradhatatlan lenne, hogy *fenntartóként és iskolánként* (az IPP konkrét részeként) a napközi otthoni nevelőmunka minőségének értékeléséhez *egy meghúzóható mértéket (standardot) állítanának össze.* Hangsúlyozom, különösen ügyelni kellene a minőség legalacsonyabb fokának, a minimum kritériumoknak kidolgozására! Jelenleg az ilyen minimum kritériumok sem egyértelműen meghatározottak hazánk iskolai napközi otthonaiban. Ezért vannak a 21. század elején is megengedhetetlenül nagy különbségek a napközi otthonok nevelő munkájában!

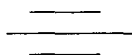
Ilyen viszonyítási alapok (országos ajánlás, helyi minimális és optimális kritériumrendszerek) nélkül nem lehet megoldani az iskolai napközi otthonok már tovább nem halasztható minőségi fejlesztését. Boldog lennék, ha a leírtak megvalósulását a két részből (I. és II.) álló írással segíthetném.

Szerkesztői megjegyzés: A szerző tanulmányának I. részében (2002. 5. sz. 195. l.) tájékoztat, hogy elfogadott akkreditált program még nincs. Azóta az OM 2002. évi határozatával jóváhagyta dr. Füle Sándor 220 órás napközi otthoni nevelők számára alapított továbbképzési programját.

JEGYZET

1. Kézikönyv az általános iskolai napközi otthoni vezetők számára. (Szerk.: Nagy László). Tankönyvkiadó, 1957., és Füle Sándor: A napközi otthoni nevelés kérdései. Tankönyvkiadó, 1963. (Szerkesztés és több fejezet írója.)
2. Uo.: p. 101-113., és Az oktatás eredményessége. IN.: Jelentés a magyar közoktatásról, Országos Közoktatási Intézet, 1976-1978, 200.
3. L.: a már idézett „Párbeszéd a szülők és a pedagógusok között”. p. 83-87.
4. Dr. Várnagy Elemér-Dr. Várnagy Péter: A hátrányos helyzet pedagógiája. Apor Vilmos Katolikus Főiskola. Corvinus Kiadó, 2000.
5. Lakatos Mihály: Cigány gyermekek nevelése és a napközi otthon pedagógiája. (egy cigány pedagógus gyakorlatában). Okker Kiadó, 1999.
6. E témákkal a „Párbeszéd a szülők és a pedagógusok között” című, már idézett könyvben foglalkozom részletesebben, a többi kiemelt tennivalóval együtt.
7. Benedek István: Kollégiumi neveléstan. Országos Közoktatási Intézet, Budapest 1997., és Dr. Füle Sándor: Alkalmazott pedagógia. pp. 117-120.
8. Dr. Füle Sándor: Alkalmazott pedagógia. i.m.: p. 128-135.
9. Uo.: p. 95-101.
10. Uo.: p. 120-125.

11. Uo.: p. 89-95.
12. Uo.: p. 136-161.
13. Uo.: p. 44-51.
14. Uo.: p. 51-57.
15. Szalóky Béláné: Gondolatok a gyermekközpontú napközi otthonról. Mozaik Oktatási Stúdió, Szeged, 1994.
16. Füle Sándor: Az igazgató feladatai a napközi otthoni nevelőmunka irányításában és ellenőrzésében. Köznevelés, 1962. február 20.; és Dr. Abrudbányai János: Útmutató a napközi otthoni munka igazgatói irányításához. Pest Megyei Pedagógus Továbbképző, 1979. Ebben az anyagban a méréshez kidolgozott szempontsorozatok is találhatók.
17. Útmutató az általános és kisegítő iskolákban folyó egésznapos foglalkoztatás igazgatói irányításához. (Szerk: Bognár Mária és Horváth Judit). Országos Pedagógiai Intézet, 1983.
18. L. ehhez Trencsényi László: Iskolai minőségbiztosítás – hogyan? – Makkai Katalin: Iskolai önértékelés – hogyan? Módszertani füzetek I., II., III., IV., V., VI. kötetek. Ezekben a kötetekben friss bibliográfiai adatok is találhatók. Megtálalhatóak az Okker Kiadó pedagógus könyvesboltjában.



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 „géppelt”, 8–10 lapnál nem nagyobb terjedelmű kéziratokat fogadunk el. A kéziratot jól áttekinthető hármassortávolsággal, normál géppapíron, a „gépelési hibák” gondos javításával, a használt szakirodalom pontos feltüntetésével (szerző, cím, hely, kiadó, lapszám) kérjük. A közérthetőség megkívánja azt is, hogy az elkerülhetetlen idegen szakkifejezések magyar megfelelőzéséről, értelmezéséről se feledkezzünk meg. Kérésünk az is, hogy csak nagyon indokolt esetben éljünk a szövegbe iktatott rajzos, ábrás, illusztrációs megoldásokkal.

Nagyon fontos, hogy külön lapra fölírják *beosztásukat, munkahelyük, iskolájuk pontos nevét, helyét, valamint irányítószámot és lakcímüket*.

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

A SZERKESZTŐSÉG

TAKÁCS MÁRIA

szaktanár

Öveges József Általános Iskola

Pér

Ifjú fizikusok találkozója Öveges József nyomában

Iskolánk 1997-ben vette fel Öveges József nevét. Úgy gondoltuk, névadónk emlékét úgy ápolhatjuk igazán, ha folytatjuk azt a fizikát népszerűsítő munkát, amelyet ő elkezdett. Ennek szellemében hirdettük meg az *Ifjú fizikusok találkozója* címmel megyei versenyünket.

A versenyen részt vevő diákok megismerkednek Öveges József életével és munkásságával. Készítettek már Öveges-albumot, életrajzi térképet, töltötték ki tesztlapokat. A találkozó keretében saját maguk készített eszközökkel Öveges-kísérleteket mutatnak be, amelyeket szakszerű magyarázattal kísérnek. A legjobbakat két kategóriában – életrajz, kísérletek bemutatása – oklevéllel, díszdobozos emlékéremmel, könyvvel jutalmaztuk.

Kezdeményezésünket kezdettől fogva támogatta a szombathelyi Berzsényi Dániel Tanárképző Főiskola Fizika Tanszéke. A tanszék oktatói, dr. Kovács László, Molnár László, dr. Szunyogh Gábor, Ruszkai Zoltán, Boncz Ildikó látják el a zsűrizés nehéz feladatát. Értékelik a kísérlet ötletességét, az előadási módot, az övegesi szellem érvényesülését, a kísérleti eszköz kivitelezését, a magyarázat szakszerűségét. Általában előnynek számít, ha ritka kísérletet mutat be a versenyző, ha az előadás gördülékeny, nincsenek hosszú szünetek benne, addig is folyamatos a beszéd, míg a kísérlet fejlődik, alakul. Pozitívként értékelik, ha a mindennapi életből emel ki az előadó jelenségeket egy-egy fizikai törvény bemutatására, ha valaki gondosan kivitelezett saját eszközt használ, s nem kész eszközöket alkalmaz. A magyarázat pedig nemcsak szakszerű, hanem kiter a fizikai jelenség gyakorlati alkalmazására is.

A verseny befejezése után a főiskola tanárai mutatnak be érdekes kísérleteket a versenyző diákoknak és a kísérő nevelőknek. A kísérleti eszközöket a főiskoláról hozzák magukkal. Láttunk már lézeres, mechanikai, tömegvonzási, hőtani kísérleteket.

Az Ifjú fizikusok találkozója tulajdonképpen egy érdekes és nyilvános fizikanap, amelynek a középpontjában maga a kísérlet áll. A tanulói és tanári kísérletek ráirányítják a figyelmet a természet rejtélyes jelenségeire. A résztvevők nemcsak átadják ismereteiket egymásnak, hanem újakat is szereznek. A természetismeret pedig élményen, tapasztalaton alapul, így maradandóbbá is válik.

A programot mindig kiegészítik az iskola által készített kiállítások. Ezek egyik része híres magyar fizikusokat, Nobel-díjas magyar tudósokat mutatott be, a másik része a tanulók által készített makettekől, munkadarabokból állt.

A versenyen résztvevők száma évről évre nő. A kezdeményezés alkalmas arra, hogy a fizika iránti érdeklődést felkeltse. Részt vehetnek rajta olyan tanulók is, akik a hagyományos fizikai számításokon alapuló versenyeket nem kedvelik, de kíváncsiak egy-egy természeti jelenség okaira, szívesen barkácsolnak, kísérleteznek otthon.

Az Ifjú fizikusok találkozója saját tanulóink számára rendezett tantárgyi napként indult, s ebből nőtt megyei versenné az eltelt évek alatt.

J. S. Bach: c-moll fuga

– ELEMZÉS –

A c-moll prelúdium és fuga a Wohltemperiertes Klavier II. sorozatának 2. számú zongoradarabja. A Wohltemperiertes Klavier első és második sorozata külön-külön 24 prelúdiumból és fugából álló gyűjtemény. Az első sorozat Köthenben íródott 1722-ben, míg a másodikat jóval később, 1744-ben Lipcsében komponálta.

A *fuga* latin eredetű szó, jelentése: futás, kergetőzés. Szigorúan lineáris szerkesztésű mű, valamennyi szólamon végigvonuló jellegzetes témával. A fuga témája olyan zenei gondolat, amely formaalkotó funkcióval bír a kompozíciós feldolgozás során. A témát kezdetben az egyik szólam, minden kíséret nélkül mutatja be. Az alapformában megjelenő téma neve: „dux” (vezér), a másodikként belépő szólam neve: „comes” (társ). Ha comes pontos imitációja a duxnak, akkor a válasz „reális”, ha viszont attól kisebb-nagyobb mértékben eltér, akkor „tonális” válaszról beszélünk.

A *fuga-szerkezet* első szakasza a *fuga-expozíció*. A fuga-expozícióban a téma valamennyi szólamban alaphangnemben jelenik meg. A *c-moll fuga* szerkezeti felépítése több szempontból eltér az általánosságban meghatározott formai felépítéstől. Ez a fuga Bach szólamszám meghatározása szerint négyszólamú, azonban az expozícióban három szólam exponálja a témát. A témát a középső szólam mutatja be, ennek a szólamnak a neve: dux. Az alaphangnem kvintjéről induló téma tonikai terchangra érkezik meg. A válasz a felső szólamban kerül bemutatásra, ennek a szólamnak a neve: comes. A comes tonikai alaphangról indul, és a domináns hangnem tercén zár. A két szólam válasz-típusa: tonális. A dux kezdő tercugrását a comes szekundlépése egyenlíti ki, vagyis a téma és a válasza nem pontos transzpozíciói egymásnak. A 3. ütem felső szólamának „Asz”-hangja visszavezet c-mollba. A 4. ütem alsó szólama újra a téma dux-alakját mutatja be. Két ütemnyi átvezető rész után a fuga-szerkezet kontra-expozícióval bővül.

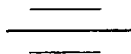
A *kontra-expozícióban* a téma és válasza ellenkező sorrendben követik egymást. Először a téma comes-alakja hallható az alsó szólamban alaphangnemben kisebb színezetbeli eltéréssel. A téma dux-alakja a felső szólamba kerül kisebb ritmikai módosulással. Ennek záró motívuma szekvenciálisan továbbfejlesztett a következő témabelépésig. Ezután a középső szólam szólaltatja meg a téma comes-alakját. A kontra-expozícióban a témák az expozíciótól eltérően más-más regiszterekben szólalnak meg. A 11. ütemben az alaphangnemtől kilendül a fuga. A felső szólamok szekvesziálisan továbbfejlesztett anyagával szemben a basszusban újabb téma jelenik meg f-mollban, majd a 14. ütemben a domináns hangnemben, g-mollban zár. A zárás pillanatát követően ebben az ütemben új szakasz indul c-mollban.

A felső szólam indítja ezt a részt a téma dux-alakjával, amely alatt torlasztással lép be a középső szólam augmentált témával, majd az alsó szólam szerkezetiileg módosult témafordítással. A 16. ütemben a középső szólamban a comes eredeti alakja hangzik el, amelyre a felső szólam g-mollba transzponált témával felel. Újabb dux belépés az alsó szólamban c-mollban. Erre válaszol a szoprán ritmikailag módosult transzformált témával.

A 19. ütemben lép be a negyedik szólam augmentált témával, amellyel egy időben hangzik a szopránban a téma tükröfordítása kisebb dallami eltéréssel. Az augmentált téma után újra a basszusban témafordítással hangzik el a válasz. A 22. ütemben változatlanul a basszus intonálja a comest, de most már eredeti alakban. A 23. ütemben a c-moll zárlat után indul a fuga legintenzívebb torlasztásos szakasza.

A dux és comes alaphangnemben indulnak az expozícióban felállított sorrenddel egyezően. A tenor a témafejet imitálja. A 24. ütemben szubdomináns hangnembe transzponált témát indít a szoprán, a 25. ütemben az alt és tenor, s végül a 26. ütemben a basszus. Ez a szükmenet a 27. ütemben egy alterált szubdomináns harmóniába torkollik, amely a zenei folyamat legfelszítettebb pillanata. Ezután az alaphangnem kadenciális fordulatóval zárul a fuga.

A fuga szerkezeti felépítését összegezve, egyre intenzívebb kontrapunktikus fokozás jellemző, melyet a téma különböző alakjaival és azok kombinációjával ér el a zeneszerző az egyre sűrűsödő tématorlasztásos szakaszokban.



NÉMETH SÁNDORNÉ

magyarszakvezető és munkaközösség-vezető tanár

Paragvári utcai Általános Iskola

Szombathely

„A múltat tiszteld a jelenben...”

– EGY MŰVELTSÉGI VETÉLKEDŐ ÍRÁSBELI FELADATAI –

7–8. OSZTÁLY

I. Állítsátok időrendi sorrendbe az alábbi napokat, írjátok fel a „megemlékezések” pontos idejét / hónap, nap /, valamint azt is, miért vált nevezetessé az adott naptári nap!

A – a magyar szabadság napja (a magyar függetlenség napja)

B – a magyar tudomány napja

C – a magyar kultúra napja

D – a költészet napja

- 1.....
- 2.....
- 3.....
- 4.....

/8 pont

II. Húzzátok alá az állatokat helyesnek ítélt megoldást, majd a megoldás betűjelét írjátok ki a tipposzlopba!

I. Mikor vált Kölcsey Himnusza hivatalosan is állami himnusszá?

Tipp

A) 1848 B) 1990 C) 1844 D) 1956

2. Hol jelent meg a Himnusz és a Szózat először?

A) Hon B) Életképek C) Aurora D) Pesti Divatlap

3. Ki sarkallta Kölcseyt tudományos kutatómunkára, annak felderítésére, hogy ki volt az első magyar térképkészítő?

- A) Kazinczy B) Kossuth C) Wesselényi D) Széchenyi

4. Ki tanította a későbbi szabadságharcos honvédtisztet, Perczel Mórt? Tipp

- A) Kölcsey B) Vörösmarty C) Kisfaludy D) Katona

5. Ki örökölte meg Liszt Ferencet festményen?

- A) Munkácsy B) Székely Bertalan C) Barabás Miklós D) Lotz Károly

6. Melyik nem Erkel Ferenc műve?

- A) Szózat B) Bánk bán C) Hunyadi László D) Himnusz

7. Hol írta első versét Petőfi?

- A) Pápa B) Aszód C) Sopron D) Kiskunfélegyháza

8. Melyik Arany-mű önállóan is ismert része a Rege a csodaszarvasról?

- A) Zalán futása B) Az elveszett alkotmány C) Toldi D) Buda halála

9. Mikor jelenik meg Petőfi egyik verse először nyomtatásban?

- A) 1842 B) 1839 C) 1840 D) 1838

10. Ki az a költő, aki Arany vígeposztát kemény bírálattal illette?

- A) Bajza József B) Tompa Mihály C) Vörösmarty Mihály D) Petőfi Sándor

11. Mikor alakult meg a Tízec Társasága?

- A) 1844-ben B) 1846 tavaszán C) 1836-ban D) 1848-ban

12. Ki volt a Batthyány-kormány kultuszminisztere?

- A) Szemere Bertalan B) Deák Ferenc C) Széchenyi István D) Eötvös József

/12 pont

III. Milyen foglalkozásokról árulkodnak az alábbi családnevek? Írjátok le a mai köznévi változatot a magyarázattal együtt!

Bacsó:

Csiszár:

Kalmár:

Kaszab:

Pintér:

Bognár:
 Szűrscsapó:
 Tímár:
 Gerencsér:
 Gulyás:

/10 pont

IV. Tudjátok-e, hogy mi a Toldi-vers? Arany János művéből vett részlet segítségével igazoljátok a költő zseniális tehetségét!

Mint ha pásztortűz ég őszi éjszakákon,

 Messziről lobogva tenger pusztaságon:

 Magyarázat:

/6 pont

V. Melyik a helyes válasz? Tippeteljenek!

Meghatározás	A magyarázat	B magyarázat	Tipp
<i>vendégoldal</i>	vendégfogadásra alkalmas hely	szekér rakterének szélesítésére szánt rúd	
<i>parlag</i>	megműveletlen termőföld	gyomnövény	
<i>kolonc</i>	az állatnak adott ételmaradék	nehézék a gútgém végén	
<i>olajütő</i>	olajos magvú növények préselése	ütőfegyver	
<i>pányva szurdok</i>	erős vászon hegyek közötti szűk átjáró	állat megfogására használt kötél kuckó a kemence körül	
<i>sajka</i>	csónak	fémedény	
<i>zsombék</i>	szalmából font kosár	mocsaras, lápos talajból kiálló zöld halom	
<i>általvető</i>	hajítófegyver	kettős zsák	

<i>petrence</i>	szénából, takarmányból összehordott rakás	kenyérsütésre alkalmas hely
<i>arisztokrácia</i>	kiváltságokat élvező uralkodói réteg	a hatalmat formailag az egész nép gyakorolja
<i>sarjadék</i>	fiatal hajítás	leszármazott, ivadék
<i>politika</i>	a hatalom megszerzésére irányuló tevékenység	előadásban, írásban tárgyalt témák összessége
<i>költői szent hegy</i>	Helikon	Olimpos
<i>manna</i>	az istenek itala	az istenek eledele
<i>allegória</i>	betűrím	költői kép, amely hasonlatokkal jelenít meg elvont fogalmat
<i>ars poetica</i>	költői hitvallás	az írásműszerkesztés művészete

/17 pont

VI. Ismert versekből öt-öt szót választottunk ki, amelyek a vers gondolatmenetét felvillantják. Ki a vers szerzője, mi a mű címe?

1. lantot, lángoszlop, eldalolni, pusztában, próféták

.....

2. felleg, romvára, árnya, jövőendő, jelenkor

.....

3. költészet, cifra nép, szentegyház, bocskorban, mezítláb

.....

4. sarjadék, ajakimon, törzsömnek, dalra, sorsom

.....

5. erő, zene, pokol, meder, tajték

.....

6. buzog, kötelesség, válhatatlan, függj, mívelni

.....

7. lant, húrjaim, versenyben, lelkem, égtek

.....

8. feldúlnám, eltépném, bérc-nyomta, ékesíteném, szerelmedért

.....

9. bajnok, lant, hősök, dali, száll

.....

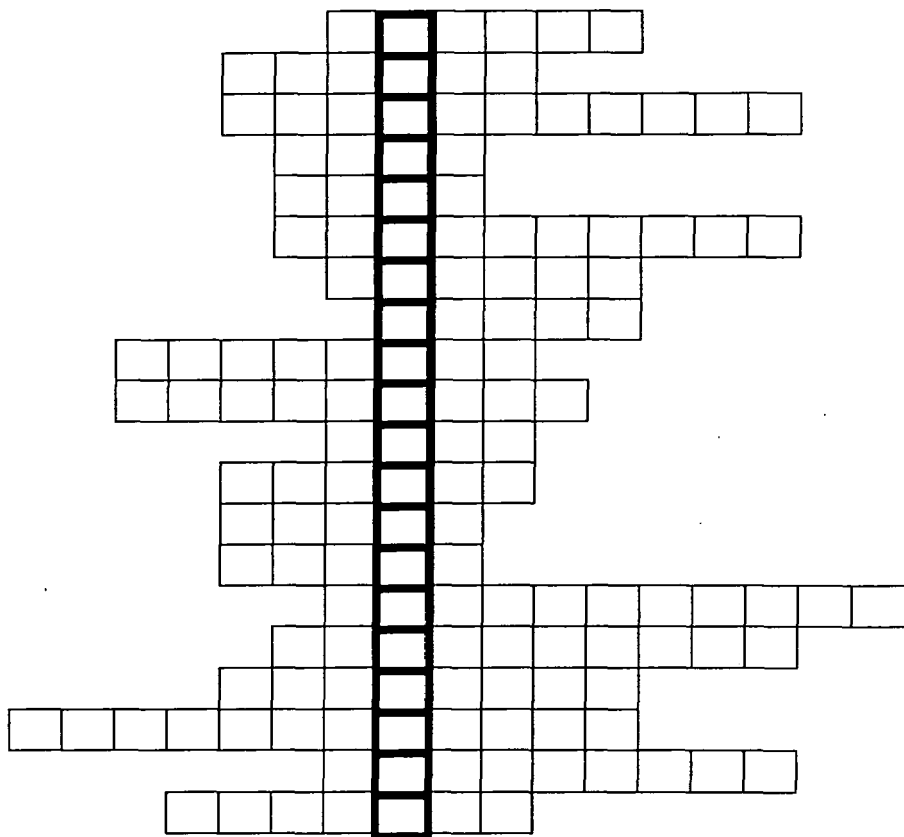
10. puszták, hullatja, dalod, rónákon, harangja

.....

/20 pont

VII. Múltidéző rejtvény....

- | | |
|--|--|
| 1. Petőfi stílusa | 11. A költészet jelképe |
| 2. Panaszos hangú lírai költemény | 12. — a versláb megnevezése |
| 3. Betűrim | 13. „s a haza fényre” |
| 4. Eredetmonda | 14. A Meóti-tenger mai neve |
| 5. Költő, énekmondó | 15. Allegorikus, forradalmi Petőfi-vers kezdete |
| /Arany balladájában fordul elő a szó / | 16. Költészettan, költői hitvallás |
| 6. Petőfi utolsó verse | 17. Nefelejcs nyelvújítási szóval,
Arany-vers címe is |
| 7. Arany költészetére jellemző elnevezés | 18. Arany bökversei, lírai sóhajtások |
| 8. „Reng és a tenger” | 19. Hat verslábból álló verssor |
| 9. — -a jelölt versláb megnevezése | 20. Arany „kapcsos könyvbe” írt versei |
| 10. Költői levél | |



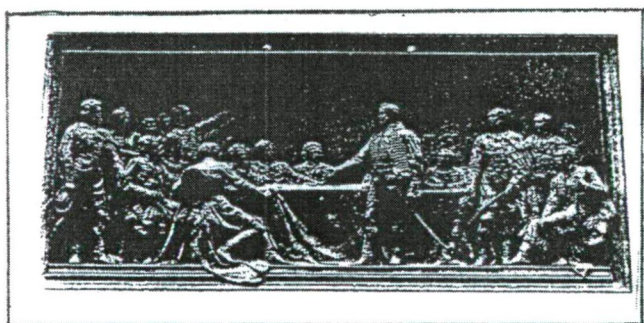
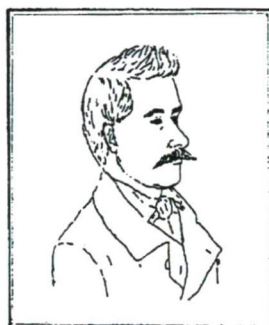
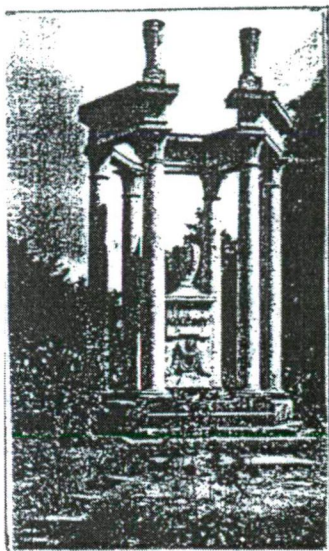
Idézet:.....

Költő neve:

A vers címe:

123 pont

VIII. Felismeritek-e, mi látható a képeken? A megnevezést írjátok a kép alá!



/4 pont

Összpontszám:

/100 pont

Kossuth születésének bicentenáriumára emlékezve

A magyar nemzet egyik világtörténelmi nagysága 1802. szeptember 19-én született Monokon, és 1894. március 20-án halt meg Torinóban. A nemzet élő lelkiismerete volt, a legnépszerűbb magyar államférfi, a magyar nép szószólója: népvezér. Rendületlenül hitt ügye igazságában!

Kossuth Lajos – európaiságunk letéteményese – kitörölhetetlenül a lelkünkbe s szívünkbe véste a demokrácia, a függetlenség, a jogállamiság és a szabadság igényét. Felismerte a szomszédainkkal való jó együttműködésünk fontosságát. Gondolataink „fájdalmas” időszerűségét mutatja a kedvezménytörvénnyel kapcsolatos szlovák reagálás: éppen azokat a magyarokat kívánja sújtani, akik szülőföldjükön váltak hontalanná, idegenné. A kossuthi példa és életmű napjainkban is egyik alapja nemzeti egységünknek, cselekvő hazafiságunknak és összekötő erő az öt kontinens különböző országaiban élő magyarok között is.

Az utókor elszámoltatja a történelem nagyjait. Kossuth Lajos és az 1848–49-es szabadságharc állandó témája történetírásunknak. Irodalma könyvtárakat tölt meg. Sorra láttak napvilágot az összefoglalások, forráspublikációk, bibliográfiák. A történetírás feladata már nem a kutatás, inkább a válogatás. Merész vállalkozás ma újrajzolni életküzdelse egész történetét. Életrajzi adatai, történései időrendbe állítása megkönnyíti a tájékozódást Kossuth Lajos századában. A kormányzó sikerei, reményei és kudarcai páratlan emberi és sajátos nemzeti drámát alkotnak.

Kossuth életének 92 esztendeje bővelkedett eseményekben, találkozásokban. Élete, korszaka bő anyagot nyújt egy tanulmánykötet megalkotásához. Hosszú utat tett térben és időben: a protestáns függetlenségi hagyományokat őrző köznemesi értelmiségi családban született, zempléni fiskálisból lett a „turini szent” öreg. Élettörténete átfogja a 19. századot, a reformkor, a szabadságharc, az önkényuralom és a kiegyezés időszakát.

1832-ben került a pozsonyi országgyűlésbe. Szerkesztette az Országgyűlési Tudósításokat: a reformellenzék társadalmi haladását és a nemzeti érdekek védelmében vívott harcát népszerűsítette. A Pesti Hírlap szerkesztőjeként vezércikkeiben lépett fel a feudális kiváltságok ellen, a polgári szabadságjogok és az ország alkotmányos függetlensége követelésével. A Batthyány-kormányban pénzügyminiszter. Toborzó körútján szólította föl az Alföld népét a haza s a jobbágyfelszabadító mozgalom védelmére. A szabadságharcban óriási feladatokat vállalt. Irányította a nemzetre kényszerített önvédelmi harcot. Az orosz beavatkozást követő katonai fordulat után, a világosi fegyverletételt követően, kíséretével török földre távozott. Emigrációjában kidolgozta s tökéletesítette az egyenrangú dunai népek demokratikus államszövetsége, a Dunai Konföderáció tervét. Haláláig turini remeteségben élt. Félig vakon, szakadatlanul dolgozott („Irataim az emigrációból). Nemzete élő lelkiismereteként rendre bírálta a polgári demokratikus szabadságjogok hiányát, a nemzetiségi politika korlátait.

1894-ben bekövetkezett halála, utolsó útja haza és temetése Budapesten – a kormány hivatalos távolmaradása ellenére – a nemzet részvényt nyilvánítása, gyászünnepe volt. Megrendült tömegek kísérték a Nemzeti Múzeumban felállított ravattól a Kerepesi temetőbe.

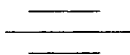
1848–49-ben a nemzeti függetlenség kivívásáért a Kossuth–Petőfi–Táncsics eszméitől vezérelt magyar nép hősiek küzdelse Európa elismerését vívta ki. A feudális rendet a szabadságharc vérbefojtása után sem lehetett visszaállítani. A forradalom és a szabadságharc modern

történelmünk legnevezetesebb eseménye, mely rányomta bélyegét minden későbbi nemzedékre. A magyar reformmozgalom és kiegyezés nélkül nem következhetett volna a hatalmas fejlődés, amely a 19. században kialakult Magyarországon.

Kossuth rendkívüli történelmi személyiség volt. A magyar történelemben legendákat, dalokat szőttek alakja köré.

Bár Kossuth a 19. század szülötte volt, gondolkodása, magatartása a 21. század emberét sem hagyja közömbösen. Aki figyelmesen elolvassa írásait, látni és érezni fogja ezt.

Nagysága immár túlnőtt az ország határain, mert a nagy szabadsághős iránti rajongás és népszerűség egyre tovább erősödött az egész magyarság körében. Széles körű társadalmi mozgalmat ösztönzött arra, hogy ércbe öntse, faragja az Ő alakját: a magyar szabadság és függetlenség szimbólumát. Negyedszázada dr. Ádámfy József értékes könyvet állított össze *A világ Kossuth-szobrai* címmel. Benne pontos katalógust kapunk az addig hazánkban felállított 102 Kossuth-szoborról, a zárt helyeken, a magántulajdonban lévőkről, sőt a külföldi köztereken álló nagyszámú Kossuth-szoborról is, továbbá közli név szerint a szobrok alkotó művészeinek nevét is.



TISZTELETTELJES KÉRÉS ELŐFIZETŐINKHEZ!

Bízunk abban, hogy továbbra is töretlen támogatói, előfizetői maradnak lapunknak. Ennek reményében kérjük minden kedves Előfizetőnket, régieket és újakat, hogy a 2003. évi előfizetési díjat, amely változatlanul 1000 forint, az alábbi számlára befizetni szíveskedjenek: OTP Csongrád Megyei Igazgatóság, Szeged, Módszertani Közlemények, 11735005-20003933.

Köszönjük megértésüket és támogatásukat.

A MÓDSZERTANI KÖZLEMÉNYEK KIADÓHIVATALA

DR. SZENDREI JÁNOS

ny. főiskolai tanár

Budapest

Emlékezés Bolyai Jánosra

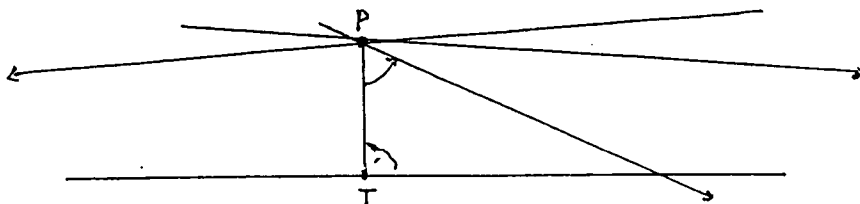
Bolyai Jánosra emlékezni ebben az időpontban két okunk is lehet. Egyrészt a múlt év december volt születésének kétszázadik évfordulója, másrészt ez év januárjában emlékezhetünk halálának évfordulóján a tragikus sorsú, s az eddigi idők legzseniálisabb magyar matematikusára. Apja Bolyai Farkas K. F. Gaussnak, volt göttingeni egyetemi hallgatótársának, barátjának Kolozsvárról küldött levelében a következőket írta: „...1802. December 15-én egy szép fiúgyermekkel áldott meg az ég, akit Jánosnak kereszteltünk... egészséges, szép gyermek, vonásai finomak, haja, szemöldöke fekete, égő sötétkékszeme olykor úgy ragyog, mint két drágakő.” A Bolyai család hamarosan Domáldra költözik az örökölt kisbirtokra. 1804-ben a kiváló matematikus Bolyai Farkas kinevezést kap a marosvásárhelyi kollégium matematika, fizika és kémia professzori állására. Az igen értelmes kis Bolyai rendkívül érdeklődik a matematika és a csillagászat iránt. Hatévesen megtanul olvasni, hétévesen kezd hegedülni, és német nyelvet tanulni. Rendszeres oktatásban csak kilencévesen vesz részt. Matematikai oktatását az apja végzi, akinek feljegyzései alapján a tételek bizonyítását, a feladatok megoldásait pillanatok alatt átlátja. Tizenkét évesen iratkozik be a kollégiumba, s ekkor már ismeri Euklidész geometriai munkáit, a kúpszeletek elméletét, az analitikus geometriát. Két év múlva ismeri a harmad-, negyedfokú egyenleteket, sőt a differenciál- és integrálszámítást is. Apja 1816-ban Gaussnak írt levelében ez áll: „... (fia) kedveli a tiszta mély elméleteket és a csillagászatot, én a matematikának szántam őt, ő maga is ennek szentelte magát...” Erre a levélre Gauss nem válaszolt. Farkas pedig régóta tervezte, hogy fiát régi barátjához, Gausshoz küldi egyetemi tanulmányok folytatása céljából. János 1817-ben letette az utolsó kollégiumi szigorlatát, majd szeptemberben felsőoktatási évfolyamra iratkozik be filozófiát tanulni, de ezt csak egy évig folytatta.

Továbbtanulási lehetősége Gaussnál – a várt válaszevél hiányában – meghiúsult, ezért mecénások révén János 1818 augusztusában elindult Bécsbe, s sikeres felvételi vizsgát tett a császári és királyi mérnök akadémián. Itt három évig tanult matematikát a katonai és mérnöki szaktárgyak, valamint több idegen nyelv mellett. A mérnökképzés négy évig tartott. Évfolyamának végig második legjobb hallgatója volt. Matematikai tehetsége itt is kitűnt, matematika-tanára nagyra értékelte teljesítményét. Matematikai kutatásaival, elsősorban geometriával – ebben az időben is intenzíven foglalkozott. Az alapvető probléma, ami a matematikusok már régóta foglalkoztatta, az ún. párhuzamossági axióma.

A síkgeometria egy axiomatikus tárgyalása azt jelenti, hogy a fogalmakat már előbb értelmezett fogalmakkal értelmezzük (definiáljuk), az állításokat (tételeket) pedig már előbb igazolt állításokból helyes logikai következtetések segítségével bizonyítjuk. Ezeket a lépéseket visszafelé végtelenségig nem folytathatjuk, s azokat a fogalmakat, amelyeket nem definiálunk s józan ésszel és tapasztalat alapján elfogadunk, alapfogalmaknak, s azokat az állításokat, amelyeket nyilvánvalóan s a tapasztalattal egyezően igaznak fogadunk el, axiómáknak nevezük. A síkgeometriában alapfogalom például a pont. Az egyenes, a sík fogalma. Ugyanitt axióma például az, hogy egy ponton át végtelen sok egyenes húzható, két ponton át egyetlen egyenes húzható. Ezeket a szemlélet és a tapasztalat alapján nyilvánvalóknak tekintjük. A párhuzamossági axióma azonban nem ilyen nyilvánvaló. Ez azt mondja ki, hogy egy síkban

adott egyenesen kívül levő ponton át csak egy olyan egyenes húzható, amelyik az adott egyenest nem metszi. Ezt az állítást tapasztalatilag nem áll módunkban ellenőrizni. Ezért ezt az axiómát már korábbi matematikusok (Saccheri, Lambert már a 18. században) a többi axiómából próbálták levezetni. Ugyancsak ezzel foglalkozott Bolyai Farkas is, s ezért írta 1820-ban fiának: „... meg mértem azt a feneketlen éjszakát én is, az életemnek minden világossága minden öröme kialudt benne – az Istenért kérek! – haggy békét a paralelláknak...”

Bolyai Jánosnak zseniális gondolata a következő volt: Az alábbi ábra szerint a síkban adott egyenesre a rajta kívül levő P pontból húzzunk merőleges szakaszt, majd a P ponton áthaladó egyenesek s a PT szakasz által bezárt szöget növelve, az első olyan egyenest, amelyik nem metszi az adott egyenest, elpattanó egyenesnek nevezzük. A P pontnál levő szög kisebb vagy egyenlő a derékszöggel. Ilyen elpattanó egyenes a PT szakasz másik oldalán is van. E két elpattanó egyenes közötti egyenesek egyike sem metszi az adott egyenest, tehát az adott egyenesen kívül levő P ponton át több olyan egyenes is lehet, amely az adott egyenest nem metszi. Ha ezt tekintjük az euklideszi V. posztulátum (párhuzamossági axióma) helyett, akkor is egy logikailag kifogástalan síkgeometria építhető fel:



Bolyai János 1823 szeptemberében alhadnagyként Temesvárra került, és már november 3-án apjának írt levelében áll a következő híres szöveg „A feltételem már áll, hogy mihelyt rendbe szedem, elkészítem, s mód lesz, a parallákról egy munkát adok ki, ...most többet nem szollhatok, tsak annyit, hogy semmiből egy ujj más világot teremtettem, mind az valamit eddig küldtem, tsak kártyaház a toronyhoz képest.”

Bolyai János ezzel az eredményével azt mutatta meg, hogy az V. posztulátum nem következménye a többi axiómának. Ez az új. ún. nem-euklideszi geometria a későbbiek folyamán rendkívüli alkalmazást kapott a modern fizikában és csillagászatban.

Bolyai János ezt a nagyon gondosan kidolgozott munkáját apjának, Tentámen című könyvének függelékeként (Appendix) jelentette meg külön lenyomatként 1831-ben.

Bolyai Farkas Gaussnak két alkalommal is elküldte fia munkáját, mivel az első nem érkezett meg. János és apja is nagyon várta Gaussnak elismerő levelét. Ehelyett azonban 1832. Május 6-án Gauss levelében többek között a következő olvasható: „... ha avval kezdem, hogy nem szabad megdicsérnem, ez azt jelentené, hogy magamat dicsérném: mert a mű egész tartalma, az út, amelyet fiad követ és az eredmények, amelyekre jutott, majdnem végig meg-egyeznek részben már 30-35 év óta folytatott meditációimmal. Ez valóban rendkívül meglepett engem.Nagyon meglepett tehát, hogy a fáradtságtól már most megkímélhetem magam, és nagyon örövendek, hogy éppen régi jó barátom fia az, ki engem olyan csodálatosan módon megelőzött.” Gaussnak ez a válasza igen lesújtotta mind Farkast és Jánost is.

Bolyai János, mint katonatiszt Temesvár, Arad, Lemberg, Olmütz városokban teljesített szolgálatot. Közben különböző betegségekben szenved, Olmützben utazás közben kocsija fölborul, megsérül. Mindezek után 1833. május 28-án saját kérésére nyugdíjba vonul mérnök-kari századosként. Ezután Marosvásárhelyre költözik apjához, majd 1834-ben Domáldra költözik a Bolyaiak kisbirtokára. 1846-ig élt ebben a kis faluban szinte remeteként. Mindeközben

változatlanul foglalkozott matematikai vizsgálatokkal, geometrián kívül a komplex számokkal, számelméleti vizsgálatokkal, különösen a primszámok elméletével. 1835–37 közötti időszakban komplex számokkal foglalkozván e témában Lipcsébe küldött egy rövid tanulmányt *Responsio* címmel. Ez volt második nagy csalódása, mivel pályázatát nem megfelelően értékelték. 1850-ben *Tér tudománya (Raumlehre)* című, kéziratos írása maradt fenn. Elszigeteltségében a matematikán kívül társadalmi problémákkal is foglalkozott, a szabadságharcban is bizonyos értelemben részt vesz. A társadalmi viszonyok jobbítása céljából *Üdvtan* címmel írt egy tanulmányt. 1846-ig élt Domáldon, majd különböző családi problémák miatt beköltözött Marosvásárhelyre. 1860. január 18-án tüdőgyulladást kap. Mindenkitől elhagyottan él, amikor Szóts Julianna szolgálója ez év január 27-én, János öccsének, Gergelynek kezd levelet írni, amelyben beszámol a kapitány úr súlyos betegségéről. Ennek a levélnek az utolsó sorai: „Míg a levelet megírtam adig megholt, így már nints mit tagadni, a kapitány úr nints többé.” Temetésén a kötelező katonai kíséreten kívül, mindössze három személy vett részt. Sírja jeltelen maradt.

Schmidt Ferenc építészmérnök, akinek apja személyesen ismerte Bolyai Jánost, a marosvásárhelyi temetőben meg akarta látogatni Bolyai János sírját, csak egy személy volt, Szóts Julianna, aki meg tudta mutatni a beomlott sírhelyet. Ugyanez a Schmidt Ferenc vette rá Paul Stäckel német professzort Bolyai János matematikai munkásságának feldolgozására, akinek 1913-ban két kötetes könyve jelent meg e témában. 1897-ben teljesül Schmidt Ferenc régi vágya, ugyanis az Appendix ekkor jelenik meg magyar nyelven. Franciául már korábban megjelent, 1868-ban. B. Halsted texasi egyetemi tanár, a texasi akadémia elnöke 1891-ben az Appendixet angol nyelvre is lefordítja, és a következő években Japánban is kiadja.

Bolyai Farkas és Bolyai János a marosvásárhelyi temető különböző helyein lévő sírjait felnyitották (1911), és maradványaikat egy-egy érckoporsóba helyezve, egy közös sírba temették.

Bolyai János meglehetősen rendezetlen, több ezer oldalas kéziratait részben a Magyar Tudományos Akadémia Könyvtárában, másrészt Marosvásárhelyen helyezték el, bár ez a kézirat mennyiség is csak töredéke lehet az eredetinek, mivel János öccse, Gergely a kéziratok egy részét – nem értékelve – nem tartotta meg.

Az utóbbi években a megmaradt kéziratok feldolgozásával Kiss Elemér marosvásárhelyi professzor behatóan foglalkozik és már eddig is számos olyan eredményre bukkant, amelyekkel, ha annak idején János publikál, több matematikus eredményét megelőzte volna. 2002-ben a Magyar Tudományos Akadémia Bolyai János születésének 200. évfordulóján Nemzetközi Konferenciát szervezett, amelyen a világ jelentős, geometriával foglalkozó tudósai vettek részt. Erre az alkalomra jelent meg Bolyai János Appendix c. munkája latin, angol és magyar nyelven, amelyet a POLYGON jelentetett meg. Az Appendixet e konferencia valamennyi résztvevője megkapta.

IRODALOM

Alexits György: Bolyai János, Művelt Nép Könyvkiadó, 1952.

Weszely Tibor: Bolyai János matematikai munkássága, Kritérium Könyvkiadó, 1981.

Kiss Elemér: Matematikai kincsek Bolyai János kéziratos hagyatékából, Akadémiai Kiadó, Typotex Kft, 1999.

BALOGH TERÉZIA

Hevesy György- és Richter Gedeon-díjas kémia tanár

Kosztá József Általános Iskola

Szentes

Dr. Siposné dr. Kedves Éva, Horváth Balázs, Péntek Lászlóné:

MS-2608 KÉMIA 7. tankönyv

A tankönyv a tanítás egyik fontos segédeszköze. A tankönyvpiac széles kínálatából kiválasztani az adott nevelési-oktatási körülményekhez jól illeszkedő tankönyvet nem könnyű, nagyon is felelősségteljes szaktanári feladat.

Az elmúlt évek nemzetközi és hazai méréseiben reflektorfénybe kerültek a természettudományos tárgyak eredményei.

A korábbi évtizedekben a magyar diákok természettudományos tantárgyakból kiemelkedő eredményeket értek el, főleg a tudományokhoz közel álló tudáskonceptiót képviselték. Az újabb vizsgálatok már inkább arra koncentrálnak, hogyan tudják a gyerekek az iskolában *elsajátított tudást alkalmazni*. E vizsgálatoknak már nem az a központi kérdése, hogy a tanulók elsajátították-e a tantervekben megfogalmazott tudást, hanem az, hogy rendelkeznek-e az elvárható tudással, kompetenciákkal. A tanult ismereteket mennyire tudják életszerű helyzetekben alkalmazni (2).

A mérési eredményekből kitűnik, hogy a magyar diákok a problémamegoldásban, a tanult ismeretek gyakorlati alkalmazására irányuló feladatok megoldásában gyengébbek, mint a teljes teszt eredményeiben.

A mérési eredmények a pedagógustársadalmat és az oktatáskutatókat arra figyelmeztetik, hogy az általános iskolai természettudományos oktatásban nagyobb szerepet kell kapniuk az ismeretek valóságyszerű feldolgozásának, valamint az önálló, egyénileg vagy csoportban végzett, problémamegoldó tevékenységeknek (pl. adatfeldolgozás, adatelemzés, értékelés, projekt jellegű önálló feladatok megoldásai) (5).

A mindennapi nevelő-oktató munkában mind gyakrabban találkozunk megváltozott helyzetű pedagógus a tanulók ismeretszerzési gyakorlatában is.

Rohamosan növekszik azon információforrások száma és javul elérhetőségük, amelyek az iskolaival összemérhető mennyiségű és érvényességű tudás megszerzését teszik lehetővé. A számítógépes multimédia, az internet alkalmazásai a tanulás változatos és élvezetes módszereit kínálják, amivel nemcsak mennyiségileg, de motivációs hatások terén is egyre kevésbé versenyezhet az iskola (2).

A magyar diákok korszerű, természettudományos kompetenciákkal való felvértezésének egyik fontos összetevője a kémia tananyagban rejlik. A környezettudatos magatartásra és egészséges életmódra nevelésben óriási szerepe van a korszerű általános iskolai kémia tanításnak.

Az információforrások versenyében is megállja helyét a MOZAIK Kiadó Kémia tankönyvsorozata, mely 7-10. évfolyamig áll a felhasználók rendelkezésére.

A Dr. Siposné dr. Kedves Éva–Horváth Balázs–Péntek Lászlóné szerzőhármast ismert a szakmában.

A 7. évfolyamos tankönyv kerettantervhez igazított, átdolgozott változatával is lehetőség volt megismerkedni.

Mi változott a korábbi kiadáshoz képest?

A kolloidkémia ismeretanyaga kikerült a tananyagból. Az oldatok koncentrációjával kapcsolatos feladatok egyszerűsödtek, könnyebben megoldhatókká váltak.

A gyakorló tanár számára nagy öröm, hogy a kémiai kötések bekerültek a 7. évfolyamos tankönyvbe.

Milyen jellemzők maradtak változatlanul?

A tankönyv esztétikai megjelenése, az egyes tanítási egységek szerkezeti felépítése a már megismert magas színvonalú.

A tankönyvi szöveg irányítja a tanulók munkáját:

- a kísérletek végzésének és elemzésének menetében
- táblázatok, grafikonok adatainak elemzésében
- a balesetvédelmi szabályok betartásában
- a tananyag összefüggéseinek felismerésében, megjegyzésében
- a tantervi követelmények tudatosításában: fontos szakkifejezések, fogalmak szöveges kiemelésével
- ismétlő kérdésekkel és feladatokkal

Motivációs hatása kedvező. A tankönyv érdekessége, sokszínűsége az olvasásra nevelés terén is pozitív hatású.

A színes kidolgozású tankönyv egyik erőssége a kémiai anyagok és kísérletek bemutatásának bőséges tárháza, melyek valóságű, színes fényképeken jelennek meg. A tanítási órán látott vagy a tanulók által is elvégzett kísérletek felidézését jól segítik a fotók. A veszélyesebb, tanítási órán esetleg az adott körülmények között el nem végezhető kísérletek értelmezésére is teljes mértékben megfelelnek a tankönyv ábrái.

Nagy értéke a tankönyvnek, hogy a környezetvédelmi ismeretek és az egészséges életmóddal kapcsolatos tantárgyi vonatkozások igényes, érdekes, szakmailag magas színvonalon, de a tanulók életkori sajátosságaihoz igazodó nyelvezetben jelennek meg. Színessége, szépsége folytán jobban hasonlít egy drága természettudományos ismeretterjesztő könyvhöz, mint a hagyományos tankönyvekhez. A tanulmányok befejezése után is remélhető, hogy a diákok könyvespolcain marad e tankönyv.

A tankönyv anyaga a kiegészítő olvasmányokkal, érdekességekkel meghaladja a tantervi követelményeket, de szerkesztettségében jól elkülönülnek a kiegészítő ismeretek. A tankönyvhöz munkafüzetet és felmérő feladatlapot is készített a szerzőhármas, amelyek a *taníthatóságot teljesebbé teszik*.

A tananyag ugyan alkalmas önálló tanulásra, de szükséges a szaktanár közreműködése is (4).

A taníthatóság egyik fontos követelménye a tankönyv tartóssága. A puha fedelű változat is masszívan kiállta a rendszeres használat próbáját, nem hullott lapjaira. Remélhetőleg e hagyomány a jövőben is folytatódik.

Az elmúlt években szakdolgozati témaként a projektmódszer szerinti tanítással foglalkoztam 7. évfolyamon. A kísérletben részt vevő tanulócsoporthoz e tankönyvcsaládot használták. A csoportokban való tananyag-feldolgozás, az önálló ismeretszerzés, a tanulói egyéni, illetve csoportos kiselőadások rendszeressé váltak tanítási óráinkon. E korszerű tanítási módszerhez is jól alkalmazható a tankönyv. A kiegészítő ismeretek gyakran motiválják a tanulókat más információs csatornán való ismeretszerzésre.

Kérdőíves módszerrel vizsgáltuk a kémia tananyag szeretetét, órai megértését, a tankönyv, az órai vázlat és a kísérletek szerepét a tananyag megértésében, a kémia tanulásában.

(Az értékelés az iskolai osztályzással megegyező, ötfokozatú skálán való besorolás szerint történt.) Táblázatunk a 7. évfolyamos, hat tanulócsoportos vizsgált minta összesített eredményeit mutatja.

Kémia tanulókat érintő tényezők mutatói

	Kémia kedveltsége	Órai megértés	Tankönyv szerepe	Órai vázlat szerepe	Kísérletek szerepe
Átlag	3,8	3,8	3,7	4,4	4,3

Öröm, hogy a 7. osztályosok második félévben 3,8-es tantárgyi attitűd mutatóval kedvelték a kémiát. E rangsorban csak a biológia előzte meg a kémiát (tanítási módszertől függetlenül).

Az alkalmazott tanítási módszertől függetlenül 3,8-es szinten (jó rendű) értik meg a tananyagot órán a diákok. A tankönyvhasználat eredményességének átlaga 3,7. A tanulói egyéni és csoportban való munkálkodásra hangsúlyt helyező tanítási módszernél a tanulók magasabbra értékelték a tankönyv használat eredményességét a felkészülésben, mért tudásszintjük és tantárgyi attitűd átlaguk is magasabb volt, mint a hagyományos módszer szerint tanuló csoportokban.

A kísérletekre, azok nyomtatott formájú, színes megjelenítésére a szerzők nagy hangsúlyt helyeznek. A tanulók megítélése szerint a kísérletek 4-es fölötti átlaggal (magas) segítik a tananyag megértését.

A szerzett ismeretek rendszerezésére igényt tartanak a tanulók. E tankönyvcsalád szerinti tanítás mellett az órai vázlat tanulást segítő hatékonyságát magas, 4,4-es átlaggal tartották fontosnak (1).

Az átdolgozott, a 2003-as megrendelő listában megjelenő tankönyvet kerettanterv szerint, illetve NAT-os tantervvel tanító iskolák egyaránt sikerrel használhatják. A gyakorlati tapasztalatok igazolták, hogy jó képességű és lassabban haladó tanulók, tanulócsoportok egyaránt eredménnyel alkalmazhatják a tankönyvcsaládot.

A tankönyvcsalád felmenő rendszerű. A 9. és 10. évfolyam kerettantervnek is megfelelő tankönyvei is rendelkezhetők. A 8. évfolyam átdolgozása jelenleg van folyamatban.

Az általam bemutatott tankönyvelőd kiadásai a következő díjakat kapták meg:

Hundidac '97, '99, 2001. Arany-díj

V. Budapesti Nemzetközi Könyvfesztivál Budai Könyvdíja

Szép Magyar Könyv '97 Oklevél

Szép Magyar Könyv '98 Különdíj

IRODALOM

1. Balogh Terézia (2002): Projekt módszer, mint a hatékonyabb kémia tanítás lehetősége hetedik évfolyamon. Szakdolgozat, SZTE Pedagógia Tanszék, Szeged
2. Csapó Benő (2002): A tudáskonceptió változása: nemzetközi tendenciák és hazai helyzet. Új Pedagógiai Szemle 2.sz.
3. Siposné, Horváth és Péntekné (2002): Kémia 7. tankönyv, Mozaik Kiadó, Szeged
4. Rózsahegyi Márta (2002): Lektor vélemény: Siposné, Horváth és Péntekné (2002): Kémia 7. tankönyv, Mozaik Kiadó, Szeged
5. Vári, Auxné, Felvégi, Rózsa és Szalai (2002): Gyorsjelentés a PISA 2000 vizsgálatról. Új Pedagógiai Szemle 1.sz.38-48.

Dr. NAGY ANDOR
főiskolai tanár, a neveléstudomány kandidátusa
Eszterházy Károly Főiskola
Eger

A nevelés korszerű elmélete

– MEGJELENT ZRINSZKY LÁSZLÓ PROFESSZOR NAGYON VÁRT NEVELÉSELMÉLETE –

A nevelés elméletének szinte gyökeres változása jelenünkben alig hasonlítható a gyerek-nevelés tudományának egyéb ágához. A változások oka közismert. A rendszerváltozás folyamata a nevelés cél- és eszmerendszerét radikálisan változtatta meg. A média világába születő gyermek számára a nevelés folyamatrendszerében is új elemek jelentek meg. Az uniós csatlakozás perspektívája jelentősen érinti a ma gyermekét, a holnap felnőttjét. A globalizálódás folyamata a pedagógia elméletében és gyakorlatában szintén új feladatok megjelenését eredményezte. A pedagógusok, illetve a pedagógusképzésben oktatók számára talán minden eddiginél nagyobb kihívást jelent korunk.

Mi még az egyetemen Tyeplov pszichológiájából, Kairov pedagógiájából tanultunk, de szerencsénkre *Kis Tihamértől*, *Jausz Béla* professzortól..., ami azt is jelentette, hogy a szovjet szerzők csupán tankönyv formájában voltak jelen.

A Mészáros István professzor által ateista nevelés korának bélyegzett időszak sajátos a történelmünkben, a nevelélmélet történetében is. Jelentősen változott a politika függvényében az előadások és a szemináriumok tartalma a tanárképzésben.

A nevelélmélet újjászületésére az első kísérletet a neveléstörténész *Mészáros István* professzor vállalta magára. Ő fogalmazta meg először a rendszerváltozás neveléstanát. Azt követően örömmel üdvözlöttük *Bábosik István* munkáját, majd *Bábosik-Szarka* 1982-ben született, 1992-ben átdolgozott egyetemi jegyzetét, *Gáspár László* professzor nevelélméletét, majd a *Bábosik István* szerkesztette *A modern nevelés elméletét*, *Kozma Béla: Pedagógia I-II.* című munkáját, illetve *Bábosik István* professzor 1999-ben megjelent „A nevelés elmélete és gyakorlata” című egyetemi tankönyvét.

Zrinszky László professzornak, a neveléstudomány doktorának előző munkája is úttörő-jellegű volt, az 1996-ban megjelent *Andragógia*, amely tankönyvvé vált az egyetemeken és főiskolákon. A korszerű tartalmat, magát a vállalkozást üdvözlöttük örömmel, és vártuk a folytatást. Jól ismertük a szerző tudományos felkészültségét, az életkorát messze meghaladó frissességét, óriási felsőoktatási gyakorlatát, tapasztalatát, tájékozottságát, rendkívül gazdag hazai és nemzetközi szakirodalmi publikációit.

Ismertük szándékát, a sokéves alkotási folyamatot, mert tudtunk a „mű” készülésétől, amely az elmúlt napokban a Műszaki Könyvkiadó gondozásában végre megjelent.

Új nevelélmélet született, az eddigi legkorszerűbb, amit a szerző vizsgaanyagának szánt egyetemistáknak, főiskolásoknak, de véleményünk szerint sokkal több annál.

Forrásul szolgáltak a szerző szerint a „mai hazai standard nevelélméleti könyvek” és a régebbi, hazai és külföldi szakirodalom, de az a sok-sok évtizedes felsőoktatási tapasztalat is, amit a professzori – betűre és jegyzetelésre érdemes –, élményt adó előadások tartalma adott.

A számos kiadvánnyal, a publikációk tömegével rendelkező szerző e mű előszavában a személyiségéből áradó szerénységgel ír könyve sajátos nevelélméleti arculatáról, utalva arra a tényre, hogy „a hazai neveléstudomány sokáig defenziában volt egész sor tudománnyal szemben, főleg azért, mert erre rendezkedett be”.

Jó lenne, ha e megállapítás a múltat jelentené csupán!

Zrinszky László professzor könyvének újszerű tartalma újszerű felosztásban jelenik meg. Előbb az általános-, majd a differenciált nevelésmélet.

Az első fő fejezet értelmezését adja az alapfogalmaknak, a korábban a nevelésfilozófiában is részben megjelent témáknak. Az alapelvek címszó alatt olvashatunk az embereszmény-nyel kapcsolatos új tendenciákról, a nevelés lényegével kapcsolatos álláspontokról, az alternatívák nélküli értéknevelésről, értékorientációról, értékelsajátításról... Újszerű megvilágításban olvashatunk az értékek és a célok összefüggéséről.

A második fő fejezet mutatja be a nevelési színtereket, a családi, az iskolai és a bentlakásos intézményekben folyó nevelést. Itt jelennek meg a nevelés feladatai, köztük a multikulturális nevelés, a globális tanulás, a pályaaorientáció stb. Itt olvashatunk többek között legnagyobb örömeinkre végre a multimédia és a nevelés kapcsolatáról, valamint a rejtettebb médiahatásokról. E sorok írójának évtizedek óta végzett kutatásai igazolják, hogy a média világában születő gyermek, a médiumokkal rendszeresen kapcsolatot tartó, a napirendjébe szervesen épülő médiával való együttlét személyiségalkotó hatása annak ellenére jelen van, hogy a pedagógia szinte tudomást se vesz róla! Zrinszky professzoré az első olyan nevelésmélet, amely e vonatkozásban is példaértékű.

A nevelésmódszertan elve címszó alatt a nevelési kommunikációról kaphatunk a mindennapokban is jól hasznosítható ismereteket.

Nagy érdeklődéssel olvashatunk a nevelés tervezéséről és az eredményesség megállapításáról, amely problémás volta miatt a gyakorló pedagógusok számára is rendkívül új, hasznosítható ismereteket jelenthetnek.

A küllemében is igényes kötet utolsó témaköre a nevelés etikájáról szólva mutatja be a pedagógust mint erkölcsi személyiséget, majd olvashatunk a neveléssel kapcsolatos új paradigmákról és diskurzusokról, az antipedagógiai érvekről, a posztmodernről, végül egy évtized fő tendenciáiról.

Mindezekről a Zrinszky professzortól már megszokott, közérthető, olvasmányos, gyakorlatközelí módon.

A nevelésmélet tartalmának újszerű megjelenítése, a témafeltárás korszerű volta mellett további említést érdemel a jó értelemben vett didaktikusság, az eredményesebb tanulmányozást elősegítő megoldás. A fejezeteket problémafelvető kérdésekkel indítja a szerző, és a tárgyalt tartalomra való utalásokkal, feladatokkal zárja.

A neveléstudomány doktora, Zrinszky László a nevelésmélet, a kommunikációelmélet és a felnőttképzés problémáinak kiváló ismerője tanárnak, tanárjelöltnek egyaránt sok új ismeretet adó kötete, a *Nevelésmélet (Műszaki Könyvkiadó, Budapest, 2002.)*, amelyhez szívből gratulálunk.

DR. HAJZER LÁSZLÓ

ny. egyetemi docens, kandidátus

Pécs

Gárdonyi Béla: Tamás könyve

A Módszertani Közlemények főszerkesztője, dr. Dobcsányi Ferenc a folyóirat 2002/1. számában egyértelműen megfogalmazta – a Szerkesztő Bizottság 2001. október 3-i ülése után – az elkövetkező idők legfőbb „publikációs elvárásait”, amelyek között előkelő helyet kapott A

személyiség- és jellemformálás hatékonyságának elvi és gyakorlati kérdései című téma is (MK. 2002/1. 2. lap).

Ennek szellemében aligha vitatható, hogy érdeklődésre tarthat számot a Pécssett élő Gárdonyi Béla: *Tamás könyve* című munkája, amely 2001 végén jelent meg Baranya megye székhelyén, az 1991-ben létrejött Fogd a Kezem! Alapítvány kiadásában. A 100 lapnyi munka *Végül* címet viselő ajánlása egyértelműen megfogalmazza, hogy *milyen céllal és kinek* is készült ez a szerény terjedelmű – tartalmában annál sokkal érdekesebb – könyvecske, és *miről* is szól tulajdonképpen.

„A könyv egy értelmiségi házaspár szellemi fogyatékos gyermekének története. Arról az erőfeszítésről szól, amit a szülők, a pedagógusok és a társadalom megértő, együtt érző része vállalt, hogy a gyerek megtalálja a helyét a szűkebb és tágabb környezetben, és a lehetőséghez képest teljes életet éljen. A szülők nem állítják, hogy egyedül helyes módszer, csak azt: „mi így csináltuk, ezt az eredményt értük el”. A szerző azt mondja, az anyaggyűjtés és a megírás folyamatosan bővelkedik szívszorító pillanatokban: néha úgy érezte, akár maga is lehetne az érintett felnőttek egyike. A kiadó alapítvány pedig azt mondja: ajánlja a könyvet a hasonló gondokkal küszködő szülőknek és pedagógusoknak, ajánlja a fogyatékosok problémái iránt érdeklődő olvasóknak, és mindenkinek, hogy a távolságtartó előítéletek helyett mindinkább értő segítőkészség vegye körül a hátrányt szenvedőket és családjukat”.

A munka egy rádióműsor (Ön intézetbe adná-e... Kossuth rádió, 2000. május 25-i adás – Iskolapélida, 7–16. lap) szerkesztett változatával kezdődik, majd nívós interjú következik dr. Méhes Károly egyetemi tanárral (POTE, Gyermekklinika), aki 40 év tapasztalatairól nyilatkozik a „Down-állapot” kialakulásának genetikai hátteréről, a szindróma kutatásának nemzetközi szintű történetéről, tüneteiről, és az ilyen gyermekek otthoni és/vagy intézeti nevelésének alternatív előnyeiről, hátrányairól (17–35. lap).

Jóllehet a „Down-kór/állapot” ma sem gyógyítható, de „nincs genetikailag megszabva, hogy a túlnyomó többségnek lent kell lennie intellektuálisan” – állítja a pécsi professzor (34. lap).

A könyv további fejezetei (Anya: Tamás velünk lesz mindig, 35–44.; Apa: mi ketten, férfiak, 44–54.; Gergő: szeretetre és megértésre tanított, 55–59. lap). Tamás szülei és öccse lírai vallomásait, gondolatait, rendkívüli élményeit tárja az olvasó elé, aki betekinthez egy olyan család életébe, amelyik intelligensen birkózik meg a távolról sem mindennapi életsorssal, amely kihatással van valamiképpen mindegyikük egyéni sorsának alakulására.

A következő 3 fejezet (Köszeg: óvodás lett a fiú, 60–65.; Kömlőd: Erzsi néni és a szemüvegek, 66–70.; Győd és Old: tizenhét esztendő, 71–85. lap). Tamásnak az intézeti éveit mutatja be, amelyekből a józan ész számára megemészthetetlen tényekről szerezhet tudomást itt-ott az olvasó. Pl.: Tamás szülővárosában volt megfelelő bentlakásos intézmény, ámde a fenntartó tanács olyan rendeletet hozott, hogy oda helybeli lakót nem lehetett felvenni (60. lap), azért került Tamás Köszegre (!), az ottani gyógypedagógiai óvodába és iskolába – négyévesen (!). Sapiienti sat! Majd következett Kömlőd (Komárom megye) és 1996 tavaszán – 23 évesen – Tamás Baranyába kerül (Old, Győd), közel a szüleihez, s kéthetenként hazamehet.

Az Apa naplója, 2000 (89–96.) és az Anya naplója 2000–2001 (97–98. lap) címet viselő, újabb „lírai vallomások” Tamás „révbe érésének” a tényeit sorolják fel, amely elsősorban azzal teljesebb ki, hogy a felnőtté cseperedett emberke végre Pécsre kerül, és a családi otthon melege mellé párosul a Fogd a Kezem! Alapítvány lakóotthon – Pécs belvárosában. Így egészíti ki egymást Tamás életében a „nagy közösség” és a szülői ház végtelen szeretete, amely példaértékű lehet minden hasonló helyzetben.

A könyv utánvétellel megrendelhető 560 Ft-os áron a következő címen: Fogd a Kezem! Alapítvány Terápiás- és Munkaotthon, 7634 Pécs, Kovács Béla u. 10., telefon/fax. 72/252-322. Gárdonyi Béla: *Tamás könyve, Fogd a Kezem! Alapítvány, Pécs, 2001. 105 p.*

A szociális hátrányok leküzdésének esélyei és az iskola

Trencsényi László nevével gyakran találkozhat a pedagógiai irodalom iránt érdeklődő olvasó. „A szociális hátrányok leküzdésének esélyei és az iskola” című kutatási beszámolója az oktatás területi és foglalkoztatási összefüggései, a szociális hátrányok csökkentésének lehetőségei, az EU csatlakozásra való felkészülés perspektívájában pályázat alapján készült Kassa és Miskolc hosszútávú együttműködési megállapodásának keretei között. Kutatási feladatként jelöli meg: „Újabb adatokat gyűjteni a két város különböző iskolatípusaiban tanuló, szociális hátrányokkal küzdő gyerekekről, fiatalokról, kivételt tenni a hátránytípusok hierarchizálódására, a településszerkezetét, a lakás komfortfokozatát, a kisebbségi származást és a könyvvel való ellátottságot. A fenti paraméterek alapján öt típust különítettek el: 1. nem hátrányos helyzetű, 2. enyhén hátrányos helyzetű, 3. közepesen hátrányos helyzetű, 4. erősen hátrányos helyzetű, 5. halmozottan hátrányos helyzetű. A vizsgálatban alkalmazott kérdőív első alapegységében a családnevelés kultúrájára, majd a tanulóknak a családjukban betöltött szerepére vonatkozóan gyűjtöttek információt. A továbbiakban a tanuló és az iskola viszonyát, osztálybeli helyzetét, a tanárok elfogadó vagy elutasító attitűdjét állították az érdeklődés középpontjába. Végül a tanulók kudarcainak okát keresték, illetve az esetleges győzelemhez vezető segítőket. Összegyűjtötték a családokban alkalmazott „szólásokat”, amelyek életfilozófiákat tükröznek.

A szakirodalmat figyelembe véve hátránygeneráló tényezőként értékelték a családtagok alacsony iskolázottságát, az egyszerűsödő családokat, a testvérek magas számát, az egy főre jutó alacsony jövedelmet, a családtagok foglalkoztatásában elfoglalt helyét, a túlkorosságot az iskolában, a települési szerkezetét, a lakás komfortfokozatát, a kisebbségi származást és a könyvvel való ellátottságot. A fenti paraméterek alapján öt típust különítettek el: 1. nem hátrányos helyzetű, 2. enyhén hátrányos helyzetű, 3. közepesen hátrányos helyzetű, 4. erősen hátrányos helyzetű, 5. halmozottan hátrányos helyzetű. A vizsgálatban alkalmazott kérdőív első alapegységében a családnevelés kultúrájára, majd a tanulóknak a családjukban betöltött szerepére vonatkozóan gyűjtöttek információt. A továbbiakban a tanuló és az iskola viszonyát, osztálybeli helyzetét, a tanárok elfogadó vagy elutasító attitűdjét állították az érdeklődés középpontjába. Végül a tanulók kudarcainak okát keresték, illetve az esetleges győzelemhez vezető segítőket. Összegyűjtötték a családokban alkalmazott „szólásokat”, amelyek életfilozófiákat tükröznek.

A vizsgálat abba az irányba mutat, hogy az életfilozófiák pesszimista megjelenése a hátrányokkal küzdő családokban jelentős, ezt nem kompenzálja az iskolai megfelelés kihívása sem, míg a közepesen hátrányos helyzeteknél az egyéni kitörési lehetőségeket tartják számon. A tanulóknak a családokban vállalt és kapott feladata a hátrányok növekedésével együtt nő.

A családok nevelési szokásait a szabadidő-shokások oldaláról is elemezték. A hátrányskálával növekvő szórakozásfajta a könyvtárlátogatás, tévénézés, sörözgetés, kocsmázás, csavargás – ez körülír egy hátrányos diákéletmódot. A hátrányskálával csökkenő szórakozásfajta általában a múzeum- és mozilátogatás, internetezés, lézerezés, sportolás, önképzőkör, szakkör. A családi nevelési kultúrában jelen van a kikérdezés, a beszámoltatás mint szerepvállalás.

A tanulók iskolai teljesítményét elsősorban a családok befolyása, majd a barátok, a tanár és a környezet hatása irányítja. A halmozottan hátrányos helyzetűek nem tulajdonítanak jelentőséget az iskola szerepének. Az osztályban elfoglalt helyzetükben realitásértékük jelenik meg, ugyanakkor az is tapasztalható, hogy a hátrányos helyzetűek központi figurának érzik magukat. A tanárokkal való kapcsolattartás a közepesen hátrányos helyzetűeknél domináns, talán itt érvényesül jobban a tolerancia, a jövőképet illetően a hátrányos helyzetűekben igen erős a mobilitás vágya, a közepesen hátrányos helyzetűek ambíciója kimagasló. A hátrányos helyzet növekedésével nő a tanulók munkába állási és szakmatanulási elképzelése, csökken a felsőoktatási ambíció. A jövőképben nincsenek illúziók, nem elszántak a kitörésre. Szembetű-

nő a vizsgálatban, hogy az iskolázottság magasabban értékelődik a szaktudásnál minden csoportban. A rátermettséget és a megjelenést a hátrányosabb helyzetűek fontosnak ítélik, valószínűleg saját élményük, tapasztalatuk alapján.

A kudarcokról vallott számadásban a kisebbségi helyzet, a lakás és az anyagi helyzet, a családi körülmények állnak középpontban. Felértékelődő okok között van jelen az egészségi állapot és a jellem. A kudarc legyőzésében segíti a tanulókat a magánélet, a barátság, az anyagi és a közéleti lehetőség, illetve a család, testvér, barát és a rokonok. A sikeresség kérdésében visszafogottak a középiskolás tanulók, árulkodónak tűnik mindkét városban a sikeresség megéléte, az én-tudatban a hátrányos helyzetűség fokozódásával fordított arányban van, vagy a hátrányos helyzet fokozódásával csökken.

A mű egészen végigvonul a nevelés új kihívásainak problémája, a neveléssel kapcsolatos új megoldási lehetőségek kidolgozása, illetve vázolja a további kutatási területeket, majd a tanárok szerepét a kudarcok leküzdésében, a munkatapasztalatok jelentőségét a moralitás alakításában, a diákkultúrák különbözőségének okait, a kiemelkedési esély lehetőségeit a különböző típusú hátrányokkal küzdő csoportokban, valamint az iskolák milyen hátrányledolgozó struktúrákat alakítanak ki, hogyan változtatható a tanulók jövőképe. Úgy vélem, a kötet a közoktatás különböző színterein zajló gyakorlat egészére is pozitívan.

Városi Pedagógiai Intézet, Miskolc, 2001.

* * *

Demokratikus nevelés, polgári értékek, európai tudat

Izgalmas kérdést jár körül *Mihály Ottó*, amikor tanulmányában, kutatási beszámolójában a demokratikus nevelés, polgári értékek, európai tudat összefüggéseit vizsgálja pedagógiai szempontból kutatócsoportjával. Alapvető problémaként jelölték meg a kutatásban, hogy a demokratikus nevelés szintjeinek működése és Európa polgárfogalma hogyan jelenik meg az iskolák életében, a tanulók tudatában. A kutatás nemzetközi összekapcsolódó jellegét igazolja, hogy Miskolc és Kassa város iskoláinak vizsgálati tapasztalatait dolgozták fel. A téma aktualitását az adja, hogy a kutatás eredményeit az iskolák és a városok pedagógiai koncepciójának kidolgozásakor, újragondolásakor, a fejlesztési programok megfogalmazásakor, az oktatáspolitikai koncepciók korrekciójában, a pedagógusképzés és továbbképzés tartalmi továbbfejlesztések, a régió együttműködési elemeinek megvalósításakor hasznosíthatják.

A vizsgálatból kitűnik, hogy az európaiságot és a demokráciával kapcsolatos tanulói ismereteket összekapcsolták a gyakorlati tevékenység realizálásával, ezáltal feltárták a különböző iskolatípusba tartozó tanulók beállítódását az európai tudattal és a demokráciaképpel kapcsolatban.

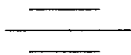
A szerző kutatási eredményeiben a tanulói válaszok alapján az egységes Európa értelmezésében a politikai, államigazgatási és gazdasági egység dominál. Az EU csatlakozástól a kérdezettek elsősorban az életszínvonal növekedését, az életkörülmények javulását várják, illetve a politikai rendszer demokratizálódását. Ugyanakkor nem jár együtt a demokratizálódásra vonatkozó elvárás a szellemi, politikai pluralizmussal. Figyelmet érdemel a pedagógiai munka szempontjából, hogy alacsony értékűként jelenik meg a magyar mintában a határozott fellépés az idegengyűlölet, a kirekesztés elleni európai magatartás. A tanulók több mint 50%-ban támogatják az EU-csatlakozást. Az európai integrációval kapcsolatos információforrásokat a médiákhoz kapcsolják, s úgy tűnik, az iskolák keveset tesznek az európai integráció problémakörének megismertetéséért, pedig a tanulók mindennapjaiban, szubkultúrájukban nincs jelen.

A demokráciára vonatkozó értelmezésben a szabadon választott parlament, a korrupció elleni harc és a sajtószabadság jelenti a legfontosabb jellemzőket. A vizsgálat azt is feltárta,

hogy mindkét mintában igen gyenge a demokrácia és az önkormányzat összefüggésének tételezése, másrésről minimális az elutasítottsága a határok nyitottságának és a külföldiek, idegenek megjelenésének. A munkában központi helyet foglal el a korrupció elleni harc. Fontos információkat szolgáltat a vizsgálat az irányítási, szervezési, pedagógiai és módszertani szempontból is, amely szerint az iskolában dominál a tanári önkormányzat, s ez természetesen összefügg a tanulók kapcsolataival, hiszen az iskolai demokrácia és a tanári önkép összekapcsolódik a tanulók élethelyzetével. További elemzésre orientálnak azok az adatok, amelyekből kitűnik, hogy a tanulók a demokráciához sorolható országokat a volt szocialista országok között keresik, valamint az is, hogy a két ország politikai rendszerének megítélését, a demokratikus választások alulértékelését hogyan értelmezik. Adatokat ismerhetünk meg a vizsgálat alapján az europagár alapvető, ugyanakkor legkényesebb jellemzőiről, a nemzeti, a nemzeti-ségi és az etnikai jellegű diszkrimináció minden formájáról. Mindkét mintában magas a cigány származás elutasítottsága. A demokrácia gyakorlásának legfontosabb gyakorlóterepeül a család, az iskolát, a baráti kört jelölik meg, de az adatokból az is kitűnik, hogy a demokrácia gyakorlására nincs lehetőségük a tanulóknak.

Vizsgálati tapasztalataival a szerző segítséget ad a pedagógusoknak, intézményvezetőknek, a közoktatásban dolgozóknak, hogy a közoktatáspolitikai koncepciókat, az iskolák metodikai rendszerét megújítsák, munkájukat tudatosabbá tegyék a témára vonatkozóan, ugyanakkor a vizsgálatban alkalmazott valamennyi fogalomnak is megtalálják a magyarázatát. A kutatási beszámoló egy-egy példányát érdemes beszerezni az iskolai könyvtár számára.

Városi Pedagógiai Intézet, Miskolc, 2001.



DR. DOMONKOS JÁNOS

ny. iskolaigazgató, irodalomtörténész

Budapest

A régmúlt örökségéből

Erdélyi Zsuzsanna: Aki ezt az imádságot...

Erdélyi Zsuzsanna (1921) Európa-szerte ismert Kossuth-díjas folklorista „*Aki ezt az imádságot...*” című kötete a pozsonyi *Kalligram Kiadónál* jelent meg. Egy tanulmányát és folklórszövegeket, imákat, imázáradékokat tartalmaz, 17 kottával és színes képekkel díszítve.

Magyarországon és a Kárpát-medencében a szóbeliség őrizte meg a késő középkor nemzeti nyelvű vallási lírájából, főként a passióepikából s a Máriasíralom-lírából azt, amit szerencsebb országokban az írásbeliség is. Terjesztésében a ferencesek játszottak fő szerepet. E népi imádságok központi témája a Krisztushalál. Erre utalnak az Európa-szerte fennmaradt imádságzáradékok: *Aki ezt az imádságot...* (ezek adják a kötet címet is!). E záradékokban fejeződik ki az emberek és az égiek közti egyezés. Ha Krisztus szenvedéseit és Mária anyai fájdalmát felidézzük, átéljük, azonosulunk vele, magunk is valamelyest részesévé válhatunk Krisztus megváltó-engesztelő áldozatának, és joggal várhatjuk-remélhetjük a kilátásba helyezett lelki hasznót, kegyelmet, akár az üdvözülést is.

Szerencsés helyzet, hogy a szerző nagysikerű „*Hegyet hágék, lőtőt lépék*” című könyve után, mely summázta, szétterítette a magyar imádsághagyományt, most európai távlatokban tudja láttatni a keresztény értékeket. A kötetben a távoli középkor hangja-szava csendül föl az

Uraltól a Hispán félszigetig, vagy Izlandtól Szicíliáig. Gazdag anyag áll rendelkezésre délszláv, sváb, ruszin, román hazai nemzetiségek többnyire tájnyelvén.

E sorok írója szívét külön is melengeti, hogy szűkebb pátriájából, Vas megyéből, többek közt a Rába-parti szlovénok imádság-hagyományaiból is kapunk egy csokrot: nemcsak Szakonyfaluból, Apátistvánfalvából, Rábatótfaluból, hanem még Felsőszőlőkről is.

Erdélyi Zsuzsannának sikerült bebizonyítani, hogy a magyar anyag – amely ebben a kötetében csak egy-egy összehasonlító példa erejéig található meg – a késő középkori magyar nemzeti költészetünk továbbélése. Összeurópai hagyomány ez, amely ott, ahol nem dült tatár meg török, leírva is megmaradt.

A könyv címe is erre utal, hogy a versek Európa-szerte minden nyelven ezzel a formulával zárulnak (hangsúlyozza a szerző egy mostani interjúban): *Aki ezt az imádságot elimádkozza, annak...* (itt egy változatos szöveg következik) ... például: hét bűne vagy halálos bűne megbocsáttatik, kinyílik számára az ég és bezárul a pokol kapuja stb. Ezek a záradékok bizonyos egyezséget fejeznek ki Isten és az ember között. Az emberek pedig erre fogékonyak, mert üdvözülni szeretnének. Aki ezt az imádságot elmondja, jutalmat kap érte. Már a középkori kódexekben feljegyzett imádságokban is ott található ez a „haszonfogalom”. Imádkozni kell, mert „megéri”. Nyerni lehet ezáltal valamit. Ezért is mondják hathatós vagy üdvös imának.

A kötetben lévő tanulmány (amely azután imádságszövegekkel bővül) néprajzi, történeti, áhítattörténeti, néplélektani s irodalmi összefoglaló az archaikus népi imádságok keletkezéséről, funkciójáról, stílusbeli és zenei értékeiről. Leginkább a több száz éves imádságok jellemző befejező részéről, az imazáradékokról, amelyek egyébként a középkori, pápai búcsúk szövegének emlék-örzői.

Érdemes megemlíteni, hogy Erdélyi Zsuzsanna Dobozi Elemérné a folklorista Erdélyi János (1814–1868) unokája, aki magyar költő, kritikus, filozófus volt, aki felfogásával Petőfi útját egyengette, bár Arany János költészete közelebb állt hozzá. Erdélyi Zsuzsanna apja, Erdélyi Pál (1864–1936) irodalomtörténész, könyvtáros, egyik jeles műve: *Jókai útja Rév-Komáromtól Pestig* (1925). Szerzőnk, Erdélyi Zsuzsanna fő kutatási köre: *a vallásos népköltészet archaikus műfajai, a szájhagyományban megőrzött Mária-líraepika és a passióepika*.

* * *

Molnár József: Misztótfalusi Kis Miklós

Az egyetemes magyar kultúrélet nyilvánossága előtt róhatjuk le köszönetünket a szerzőnek e patinás kötet létrejöttéért kifejtett több évtizedes munkájáért. Molnár József (1918) könyvkiadó gyermekkorát a Vas megyei Csepregen töltötte rokonai közt. 1948-ban elhagyta az országot. Megannyi erős kötelék fűzi Misztótfalusi Kis Miklóshoz (1650–1702), műve hőiséhez. Élete nagyobb részét Nyugaton töltötte. Hazája művelődését legjobban szolgálni ott tudó betűmetsző, könyvnyomtató, kiadó és író. Nyugaton magyar nyomdát, majd az Aurórával magyar könyvkiadót alapított, és kiadta az Új Látóhatárt Borbándi Gyulával. Molnár József arca a vele együtt munkálkodók gondolatvilágában szinte egybeolvadt Misztótfalusiéval. Sors-szerűvé vált, hogy Molnár József egész életműve azt a fő célt szolgálja, hogy elődjének, Misztótfalusi Kis Miklósnak alkotói munkásságát megörökítse.

Az olvasóhoz intézett bevezetés kiemeli, hogy ez a könyv főként a magyar kultúrhagyományok s kultúrtörténet iránt érdeklődők részére ajánlott. Nem kifejezetten szak-könyv. Kitűnően meghatározza Misztótfalusi Kis Miklós – aki Alsómisztótfalu szülőhelyétől járt életútját a kolozsvári végső nyughelyig – helyét az európai művelődés történetében.

Kodály Zoltán már fél évszázaddal ezelőtt – amikor még semmit sem tudhattunk amszterdami betűinek világraszóló sikeréről – ráirányította figyelmét a majdani kutatóknak: „Kül-

földi működésének a helyszínen utánajárni; ha még lehet, betűit összegyűjteni: még le nem rótt tartozása a magyar tudománynak.”

Éppen ezért a könyv Misztótfalusi nyomdokait kutatva részletekbe menően taglalja az európai nyomdászat, de elsősorban a betűmetszés történetét, benne az ő példaképei, a holland könyvnyomtatók és betűszedők tevékenységét, s benne az Amszterdamban metszett remek betűinek fogadtatását és későbbi megtermékenyítő hatását az európai betűművészetre.

Betűmetsző munkássága azonban túlterjedt a latin betűk világán. Könyvünk szerzője beszámol az örmény, főként az alig ismert georgiai betűkészítés körülményeiről.

Misztótfalusi büszke volt még a firenzeieknek készített betűire is, de leginkább a georgiai betűire, mert ezek szerint nem csak a magyar névre, hanem Amszterdamra is dicsőséget hoztak.

Köszönetet, elismerést érdemel Molnár József a remekbeszabott, hézagpótló könyvért. Olvasmányos stílusa, érdekes témaköre révén nagyszámú olvasóközönségre számíthat. Kötete a könyvtárak polcairól nem hiányozhat. Várjuk az örökifjú mester további irodalmi alkotásait!

Balassi Kiadó, Európai Protestáns Magyar Szabadegyetem, 2000.

DR. DOBCSÁNYI FERENC

ny. főiskolai tanár

Szeged

Méhes György: Őseinkről, hőseinkről

– IGAZ MESÉK A MAGYARSÁG TÖRTÉNETÉBŐL –

„Őrizzük meg, tiszteljük mindazt, ami jó volt a múltban,
mert aki nem becsüli meg a múltat, annak jövője sincs.”

Méhes György

Először is hadd szóljunk néhány szót magáról a szerzőről, Méhes Györgyről, Kossuth-díjas írónkra. Szűkebb hazája Erdély. Székelyudvarhelyen született 1916. május 14-én. Tanulmányait Kolozsvárott végezte, itt szerzett jogi diplomát. Élete, írói munkássága is jobbra ehhez a városhoz kötődött. Főleg ifjúsági regényeket, gyermektörténeteket és meséket írt, de fordítói munkássága is jelentős, akárcsak színműírói tevékenysége. Mintegy tizenkét színműve vált a közönség kedvencévé. A 87 éves író jelenleg új regényén dolgozik, amely ezúttal nem a mesevilágban, hanem a valóságban gyökerezik.

Méhes György szóban forgó történelmi meséskönyve – a honfoglalástól a szabadságharcig – a több évtizeden keresztül írt történeteinek a legjavát foglalja magában. A sikeres első kiadás után most második kiadásban jelenik meg. Ez már önmagában is értékjelző. Nem is beszélve arról a tartalomról, amelyet a kötet 120 izgalmas írása bemutat. Ezekben egyaránt felfedezhetjük történelmünk neves és névtelen hőseit, örömteli napjait és tragikus eseményeit éppúgy, mint a háborús éveket és a békét, a megnyugvást hozó víg esztendőket.

A magával ragadó, élményt nyújtó történeteket esztétikailag csak fokozza, még teljesebbé teszi az a 240 színes illusztráció, melyet Szentcs Zsolt készített.

Most ajánlasképpen szabad legyen megidézniünk legrangosabb kortárs íróink, költőink vallomásait Méhes György írói küldetéséről és munkásságáról.

Csoóri Sándor, Kossuth-díjas költő: „... Méhes György lett a Nagy Mesélő. Ő lett Erdély „Láthatatlan embere”, a csendes és titkos ellenálló, hiszen, aki mesét ír diktatúrák ideje

alatt, végig arról beszél, hogy a gonosznak el kell tűnnie, s az igazságnak pedig győznie kell. Arról, hogy az adott szó szent, az együvé tartozás ugyanígy. Egy nemzet gondolkodásának iratlan alkotmánya a mesekincsében van. Minden jogérzék csíra formájában benne fejeződik ki, s ez lesz később a felnőtt ember öröksége. Méhes György kivételes irodalmi szerepét kivételes módon kell újraértékelnünk ma.”

Faludy György, Kossuth-díjas író: „... Én az ő könyvében láttam a Flaubert vagy akár Voltaire kezdte polgári irodalomnak a megtestesítését, igazi alakokat, igazi történetet, és amellet végig leírhatatlanul érdekeset. Egyik oldalt a másik után ettem – ha szabad így mondanom – és gyönyörködtem benne. Nagy élmény volt, mert rendkívül ritka az ember életében, hogy olyan könyv kerül a kezébe, melyben csak gyönyörűsége van.”

Kányádi Sándor, Kossuth-díjas költő: „...Generációk nevelkedtek Erdélyben az ő első-sorban ifjúságnak szánt regényein, elbeszélésein, meséin. Évtizedeken át mindenekelőtt – és nem többek között – az ő írásaiból tanulhattuk, ismerhettük meg az iskoláinkból kirekesztett történelmünket.”

Sütő András, Kossuth-díjas író: „...Mi volt művének a titka? A satirikus hangvétel, a sémákat felborító bátorság. Igen, ez volt a titka. Bátorságot mondok, mert akkor kezdte ő fesszegetni a társadalmi kritika, az aktivista ostobaság ketreceit, amikor azokban még ott volt az oroszlán. Ezt azért nem szabad elfelejteni. És amit a meséiben, kalandos történeteiben a gyerekeknek, az ifjúságnak írt! Ott járt ő bizony a mesemondással Benedek Elek tiszta levegőjű magaslatain. Máig is élő és eleven hatással.”

Szőcs Géza, József Attila-díjas költő: „...A diktatúra alatt végig töretlen moralitással, a hatalomnak tett legkisebb kompromisszum nélkül, közel fél évszázadon keresztül, új meg új generációknak vált tanítómesterévé, akik műveiből sajátították el a humánus és a morál alapértékeit. Pártokhoz a legnehezebb időkben sem tartozó, klikkekhez nem húzódo töretlen tartása, sőtét időkben kitartó szorgalma példaképpül szolgálhat ebben a könnyen megtántorodó világban. Legjobb írásaiban a példázatok La Fontaine-i tisztaságúak. A meseregény álruhájába öltöztetett társadalomkritikai kérlelhetetlenség a társadalmi utópia műfajában a legjelentősebb magyar szerzők művei mellett jelöli ki e könyvek helyét.”

Úgy véljük, hogy e vallomások után fölösleges hangsúlyoznunk: Méhes György 400 oldalas történelmi mesekönyve egyetlenegy iskola könyvespolcáról sem hiányozhat! Nem hiányozhat, mert ez a kötet valóban nélkülözhetetlen eszköze és tiszta forrása lehet – gyermekeink számára – történelmi múltunk, őseink, hőseink megismerésében, jogos nemzeti büszkeségünk, önbecsülésünk kialakításában, magyarságtudatunk megerősítésében. Erre pedig óriási szükség van „ebben a könnyen megtántorodó világban”, nemcsak nekik, hanem mindnyájunknak.

A kötet megvásárolható a Libri, Lira és Lant, Alexandra, Könyvutca, Magyar Könyvklub hálózataiban, valamint a nagyobb könyvesboltokban.

Századvég Kiadó, Budapest – Erdélyi Híradó Kiadó, Kolozsvár, 2002.

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 könyvtársorozatunk 11. kötete még kapható, ára 400 Ft. 10 példányos megrendelés esetén további 25 %-os árkedvezményt biztosítunk mindaddig, amíg a készlet tart. Közzöljük azt is, hogy a Módszertani Közlemények régebbi számai is megvásárolhatóak!

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