

2004 DEC 14.



ÁF 339

TANÍTÓK
ÉS
TANÁROK
SZÁMÁRA

MÓDSZERTANI KÖZLEMÉNYEK

2004. 44. ÉVFOLYAM

5

A szerkesztőbizottság elnöke:

Dr. Szendrei János

Helyettes: Dr. Varga István

A szerkesztőbizottság tagjai:

Bácsi János (Szeged); 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. Zukovits Imre (Pécs).

Főszerkesztő:

Rozgonyiné dr. Molnár Emma

Szerkesztők:

Dr. Békési Imréné

Dr. Galgóczi Anna

A lap az Oktatási Minisztérium és a Szegedi Tudományegyetem

Juhász Gyula Tanárképző Főiskolai Karának támogatásával jelent meg.

TARTALOM

Nagy Zoltánné: Az európai reformpedagógia tanítási módszerei (Ovide Decroly alapján)	193
Nanszákné dr. Cserfalvi Ilona: A környezeti nevelés gyakorlata az iskolában	196
Dr. Démuth Ágnes: Az értékelő megnyilatkozásokról	198
Kecskés István: Vallomás a pedagóguspályáról	201

MŰHELY

Kocsor András–Kovács Kornél: A Beszédmester beszédorientált részeinek használata	203
Habók Anita: A szociális készségek játékos fejlesztése az idegennyelvi órákon	215
Tamusné Molnár Viktória: Személyiségfejlesztés múzeumi órákon	218
Németh Sándorné: Emlékműsor a magyar kultúra napjára	223

ÖRÖKSÉG

Agárdy Sándor: A hagyományok megteremtése és ápolása Tornyospálca általános iskolájában .	228
Dr. Domonkos János: Világörökségünk Hollókő	230

SZEMLE

Nanszákné dr. Cserfalvi Ilona: <i>Dombi Alice–Oláh János: A XIX. századi magyar pedagógusok a polgárosodásért</i>	233
Dr. Nagy Andorné: <i>Kiss Judit: Kulcsszavak</i>	234
Dr. Oláh János: <i>Albert Jacquard–Axel Kahn: A jövő nincs megírva – A gének titkai</i>	235
Dr. Farkas Olga: A szegedi személyiségközpontú kísérlet 10 év távlatából (Tájékoztató)	236
Dr. Balogh Tiborné: A cigányság az oktatás tükrében	237
Dr. Domonkos János: Erzsébet napja	239

Az európai reformpedagógia tanítási módszerei (Ovide Decroly alapján)

1. A globális módszer fogalmának kialakulása

A reformpedagógia első szakaszának kiemelkedő személyisége Decroly belga orvos-pedagógus volt, aki pszichológiai-pedagógiai alapelveit 1907-ben alapított magániskolájában próbálta ki Brüsszelben. Nevelési-ismeretelméleti felfogására hatással volt A. Comte „Pozitívista kátéja”, aki a családi nevelés menetét röviden így összegzi:

„... a szellem tapasztalati úton mindennemű ismereteket gyűjt, melyek majdan az igazi rendszerezésnek anyagot szolgáltatnak.” (1)

Ebből következik, hogy mindig a tapasztalatból, a gyermek érdeklődési köréből kell kiindulnia a tanításnak, mert minden ismeret, melyet a növendék maga szerzett meg, minden probléma, melyet maga oldott meg, a birtokbavétel jogán sokkal inkább lesz sajátjává, mint bármi más.

Decroly ezt az elvet kiegészíti az ún. **globalizációs megismerési formával**, sok-sok tapasztalati ténnyel magyarázza meg ennek létjogosultságát, a kisgyermek eszmélésétől kezdve az iskolák tantárgyi rendszeréig.

„Az anya nem részletekben, elemeiben, hanem a maga teljében jelentkezik a gyermek szeme előtt... a közvetlen környezet és egyes tárgyai szintén ilyenén mód tárulnak mohó kíváncsisága elé, anélkül, hogy bárki is gondoskodnék a szabályszerű rendezésről; saját lénye is a maga egészében nyilvánul meg előtte mindannyiszor, valahányszor képzele keletkezik saját énjéről... személye nincs részekre oszolva, hanem a maga egészében van meg.” (2)

Így jut el a hagyományos pedagógiai gyakorlat kritikájához, amely mindig a részekről halad az egészre, az egyszerűtől az összetettre. Ezt a szisztemát mutatja be az olvasás, írás, rajz, vegytan, földtan, nyelvtan, történelem, mennyiségtan tanításában, s csak abban az esetben tartja indokoltnak, ha a felnőttek gyártotta alapelvet elfogadjuk. Ez azt jelenti leegyszerűsítve, hogy az egyes elemeket könnyebb megismerni, elsajátítani, mint az összetett egészet.

Az ilyenfajta ismeretszerzést Claparède is leírta már (saját kisfiát említve példának) és **szinkrétikus percepciónak** – elegyítő észrevevésnek – nevezte.

De visszanyúlik ez az ismeretelméleti tény Kantig, ő ugyanezt a jelenséget **szkematizmusnak** nevezi, és a figyelemmel kapcsolja össze.

Decroly összegyűjti az ebbe a körbe tartozó – nemcsak látáshoz fűződő – jelenségeket, és egyszerű példákkal bizonyítja, hogy a globalizáció megtalálható a hallás, tapintás, mozgásos percepcióban (érzékelésben).

Egységében fogjuk fel környezetünkben a tárgyakat, házakat, utcákat, személyeket, festményeket, az általuk ábrázolt eseményeket. Térképrészletről azonosítunk országot, országrészt, mozgásáról megkülönböztetjük az időset és fiatalt, vonatot és lovat, sötétben is felismerjük a kulcsot, szerszámot – azonosítunk alakot, csoportokat. De nemcsak az érzékelhető világra vonatkozik: megtalálható a szellemi tevékenység minden területén, a kifejezésben, cselekményben és az irodalmi művekben. Ugyanaz a személy másképp nézi a dolgokat, eseményeket különböző életkorban, társadalmi helyzete, foglalkozása, vallási felfogása, érdeke szerint.

„Ami pedig e különleges szellemi tevékenység elnevezését illeti, a magunk részéről a globalizáció műszt hozzuk javaslatba, mint amely általánosabb értelmű a **szinkretizmusnál**

és szkematizmusnál: az előbbi ugyanis főképp csak a percepció folyamatára illik, az utóbbi pedig az előzetes elemzéssel bonyolult és tudatos összefoglalást tételez föl. Megjegyezzük azonban, hogy a globalizáció fogalmának sem kell egyazon pontra rögzödni: ... mindinkább közeledhetik valamely összefoglaló rendszerhez, mint különböző időbeni elemzésnek gyümölcseéhez, de emellett a szükség és érdek mindvégig fenntartja uralmát.” (3)

A globalizáció megismerésére a legjobb példa az anyanyelven folyó beszéd és ének, amire a gyermeket a család készíti fel, s az iskola erre építi tantervét.

„Az anya a környezet segítségével, anélkül, hogy bármely szentesített módszerre támaszkodnék, megtanítja a gyermeket a nyelv minden nehézségére: nem elemez, nem építi fel egymásra a fokozatos gyakorlatokat, hanem apránként megérteti és utánoztatja magát. Ha a nevelők jobban ismernék az ismeretközlésnek ezt a csodáját, amely minden alakosság, tudatos logika híján van, de amelyben mégis van logika, akkor bizonyára világosabban látnák azt a problémát, amellyel itt foglalkozunk. Az anya eljárása ugyanis globális (vagy ha úgy tetszik, szinkrétikus avagy szkematikus) eljárás.” (4)

De ugyanígy tanul a gyermek énekelni hallás után, a kotta ismerete nélkül, és vitatkozik társaival, vagy ismételt szavakat az élőszóval folyó leckéből.

2. A globális tanítás lehetőségei az egyes tantárgyakban Decroly elmélete szerint

Elsősorban a hangjegyolvasás, írás, rajz, helyesírás tanításában ad rövid módszertani tanácsokat, majd részletesebben leírja a földrajz és a történelem globális taníthatóságának menetét. A két tantárgy a „térben lefolyó élet” és az „időben lefolyó élet” kapcsán kerül egy tanítási egységbe. Mindkettő kölcsönösen kiegészíti és támogatja egymást, a hely és az idő a gyermeki tevékenységben is összekapcsolódik, együtt éli meg kezdetben ezeket az ismereteket – saját életében is. A tanítás során ehhez kell kapcsolni a környezeti elemeket, majd a történelmi eseményeket; rengeteg képpel, képes levelezőlapokkal, postabélyegeket, történelmi arcképek gyűjtésével illusztrálva. A tevékenységek köre szélesíthető képes albumok összeállításával, kirándulásokkal, prospektusok és útmutatók gyűjtésével, illusztrált történelmi és földrajzi atlaszok használatával.

Foglalkozhatnak a tanulók a múzeumok természetrajzi, kép- és szobrászati gyűjteményeinek képes katalógusaival, híres tudósoknak, nagy történelmi személyiségeknek életrajzával, gazdagon illusztrált földrajzi és a történelmi munkákkal.

Jól felhasználhatók a múzeumi séták, a történelmi emlékek látogatása, az utazások során gyűjtött és tapasztalt ismeretek a földrajz és történelem tantárgy tanítása során.

A nyelvek és a nyelvtan tanításában is hasonló módon alkalmazhatjuk a globalizáció elvét, mint az anyanyelv tanulásakor. Fontos az idegen nyelv hallása élő nyelvi környezetben. Nem veti el a grammatika tanítását, bár a legtöbb ember éppen emiatt nehezen tanul nyelvet. Helytelen a nyelvten irányította elemzés – különösen pedig a szabályoknak és a kivételeknek emlékeztetbe vésése – mert nem ezek a nyelvtenulás legfontosabb mozzanatai. Alaktani tanulmányok nélkül is – csupán a szöveggyűjtés gyakorlásával – elsajátítható az idegen nyelv is, de a nyelvtenulás kezdetén mindenképpen hatékony.

A kézügyesség és az önellátással, önkiszolgálással megtanításával foglalkozó tantárgy tanítása is megoldható a globális szemlélet felhasználásával, hiszen bármely kézimunka elkészítése tervezéssel, egységben látással kezdődik – de visszautalhatunk a kisgyermek építési kedvére, amikor kockából épít – elképzelt vagy utánzott építményt. Ugyanez vonatkozik az öltözködés, tisztálkodás tevékenységére.

Megjelenik a globális elv a testgyakorlás során, amikor a tanítók ének-zeneszóra végeztenek táncokat vagy egyéb mozdulatokat. A gyermek a járást, futást, mászást nem elemeiben gyakorolja, hanem egészében tanulja, s legfeljebb később válik egy-egy elem tudatossá.

A mennyiségtani alapfogalmak módszertanát is részletesen kidolgozza, a kiindulási alap itt is az ismeretszerzés szolgálatába állított tevékenység. Megállapítja ennek fokozatait:

„... a természeti tárgyak belső képei a gyermekben eleinte csak globálisak, a számokkal kifejezhető terjedelem-, felszín, mennyiségkülönbségek is elmosódtak. Ugyancsak homályosak és globálisak a számmal, mozgással mérhető időfogalmak is. ... A pontos mérés felé csak lépésről lépésre szabad közelednünk. A főbb állomások:

1. a tárgyak nem mérhető sajátosságainak megállapítása (szín, szag, íz stb.)
2. globális mennyiség-kifejezés (sok, kevés, több stb.)
3. természetes egységekkel történő mérés (pl. bab, makk, vadgesztenye, fenyőtoboz, kukorica, füzérek a súly mérésére, – üvegek, kanalak, gyűszűk stb. a köbtartalom, – tenyér, zsebkendő, kötény a felszín, – hüvelyk, láb, testhosszúság stb. a hosszúság mérésére)
4. az egyezményes egységekkel történő mérés.” (5)

3. Decroly globális olvasástanítási elmélete

Decroly részletesen foglalkozik az általánosan alkalmazott alfabétikus és az analitikus-szintetikus olvasástanítási eljárással. Az előbbinek az az uralkodó eszméje, hogy minél előbb meg kell tanítani az elemeket; a hangokat és a betűket, hogy a gyermek ezeket összekapcsolhassa, és a legvégén minden lehető kombinációjukat el tudja olvasni. Az utóbbi módszer arra törekszik, hogy fölkeltsék a gyermek érdeklődését, azaz gyermeki tevékenység kapcsolódik az egyes betűk tanításához: meg kell keresniük a jelölt hangokat a szövegben. Később áttérnek a két vagy több betűvel ábrázoltakra, majd szótagokat, szavakat kell felismerniük, legvégül mondatok olvasására térnek át. Újabb elemeket akkor tanulnak, ha az előzők már ismertek.

„A tanuló valamely adott szöveget csak abban az esetben tud elolvasni, ha az előzményeket is átvette. Ilyen körülmények között az a tanuló, aki bármely okból mulaszt, vagy aki tanév közben iratkozik be, a legnagyobb nehézségekkel kénytelen megküzdeni, hogy tanuló-társával – ha ugyan képes rá –, egy szintre emelkedjék, amihez a természetadta jó képességeken, az önszereteten és a vasakaraton kívül még különórák vétele is szükséges...” (6)

A továbbiakban hivatkozik az általa 1907-ben végzett kísérletekre. Az új módszert ideovizuális, azaz fogalomlátó olvasásnak nevezte el. A kísérlet lényege a következő volt:

5-6 éves – írni-olvasni nem tudó gyerekek betűket, szótagokat, képeket kaptak, amelyeket meg kellett jegyezniük. Bizonyos idő elteltével ismét kipróbálták emlékezetüket, amelyből kiderült, hogy elsősorban a képekhez fűzött mondatokat jegyezték meg. Ezen a kísérlet soron alapszik az olvasástanítás új módszere, az ideovizuális, másképpen szóképes módszer, amely a mondat és a szó gyakorlásával kezdődik. Két alapelve van: nagyszámú mondat és szókép álljon rendelkezésre, és ezek legyenek kapcsolatban a gyermek érdeklődésével.

„Hogy a globalizáció tevékenységének kedvező feltételeket teremtsünk, olyan mondatokkal és szókkal kell a gyakorlatokat folytatnunk, amelyek a gyermek sugallta eszmékkel állnak összefüggésben, vagy amelyeket ő maga fogalmazott, és így érzelmeivel, érdekeivel összehangzatosak (játékok, táplálékok, a helyváltoztatás eszközei, élőlények, társainak és saját magának cselekedetei, mozzanatai).” (7)

A módszert már korábban is alkalmazták, érdekes módon Rousseau és Pestalozzi is megemlíti, később német és francia, majd amerikai pszichológusok kísérleteznek a bevezetésével. Decroly először süket-néma gyermekek tanításában próbálja ki sikeresen, – majd alkalmazza normális gyermekek tanításában is.

A tanítás menete a következő:

- „1. teljes cselekvést kifejező mondat olvasása, frása;
2. szavak elvonása, és végül, megfelelő hosszú idő elteltével –
3. a szótagokra és hangokra való bontás.” (8)

A technikai megoldást nem ismerteti Decroly, de ez természetes is, hiszen a rendszer nem merev – a gyermeki érdeklődés kell épülnie, egy-egy korcsoport mindig más és más képhez kapcsolódhat.

Az érdeklődésre és a szükségletekre hivatkozó motivációval visszautalhatunk Claparède funkcionális elméletére:

„A gyermek igényét, szükségleteit, valamilyen célra irányuló érdekét annak az aktivitásnak mozgatójaként fogja fel, amelyeket fel szeretnénk kelteni benne... legyen aktív ... támaszkodjék a játékra, a gyermeki cselekvés kiváltójára.” (9)

IRODALOM

1. Fináczy Ernő: Nevelélméletek a XIX. században, Budapest, MTA, 1934, 136. 1.
2. Decroly: A globális módszerről, Néptanítók Lapja, 1928, 13-14. Sz., 16. 1.
3. U.o. 1928, 17-18. sz., 10. 1.
4. U.o. 1928, 19-20. sz., 10. 1.
5. Decroly pedagógiai rendszere, Bassola Zoltán, Budapest, 1937, 41. 1.
6. Decroly: A globális módszerről, Néptanítók Lapja, 1928, 11-12. Sz., 4. 1.
7. U.o. 19-20. Sz., 10. 1.
8. Decroly pedagógiai rendszere, Bassola Zoltán, Budapest, 1937, 40. 1.
9. Claparède: A funkcionális nevelés, Budapest, Tankönyvkiadó, 1974, 102. 1.

NANSZÁKNÉ DR. CSERFALVI ILONA

főiskolai tanár

Kölcsey Ferenc Református Tanítóképző Főiskola

Debrecen

A környezeti nevelés gyakorlata az iskolában

A téma aktualitását mi sem bizonyítja jobban, mint az, hogy az intézmény pedagógiai programjában kiemelt szerepet kap ez a nevelési terület. Évek óta sürgető kihívás, hogy a társadalomban elősegítse azt a szükséges átalakítást, amely a fenntartható fejlődés útjára segíti az emberiséget. Ehhez pedig az szükséges, hogy a környezet, a társadalmi és a gazdasági rendszer kapcsolatba kerüljön egymással, rendszert alkosson. Mindez megjelenhet az integrált, a tantárgyi és tudományközi kapcsolatokban, ám ez nem egyértelmű a szaktudományi tantárgyi keretekhez szokott pedagógusnak.

A környezeti nevelés megvalósítása feltételezi azt a célt, hogy kialakuljon egy gyakorlatias tanítási-tanulási modell, amely a környezeti problémák gyakorlati megoldására törekszik, felkészíti a tanulókat és hozzászoktatja őket a döntéshozatalhoz. Fontos tehát, hogy a tanulók megértsék a természet komplexitását, törekedjenek az életkörülmények javítására, az együttműködésre, az ismeretek koncentrikus bővítésére, a tudás és készség elsajátítására, amellyel megoldhatják a környezet problémáit.

Több vizsgálat igazolja: bár a környezeti nevelés hazánkban a hetvenes években megindult, az ismereteket ennek ellenére csak néhány tantárgy hordozta.

Hiányzik az intézményekben a környezeti neveléshez szükséges tárgyi és személyi feltétel, nincs kellő összhang az óvodai és az iskolai környezetvédelem között, a gyermekek a megtanult ismereteket nem tudják alkalmazni a gyakorlatban. A tankönyvekben nem mindegyik érvényesülnek a környezetvédelmi szempontok, s a nevelőtestületekben csak néhány lelkes, felkészült pedagógus ügye a környezeti nevelés.

E nevelési cél hatékony személyiségformálást, az önszabályozás és egyben a társas együttműködés és konfliktuskeresés készségeinek erősítését igényli. Előtérbe állítva azokat a tanulásszervezési módszereket, amelyekben felerősödhet a társas részvétel, a felelős együttműködés.

A közoktatásról szóló módosított törvény előírása szerint kötelező erejűvé vált a NAT környezeti nevelési és egészségnevelési közös követelményeinek hatékony és tervszerű megvalósítása. A helyi program tartalmazza a környezeti nevelés céljait, feladatait, tanórai és extracurricularis formáit. A program ezen kívül meghatározza a helyi környezeti nevelés tanulásfejlesztési tartalmát, a műhelymunka formáit. A helyi környezeti nevelés átfogja az iskola egész tevékenységét, s ez összehangolt munkát igényel. Elősegíti a tanulók egyéni kompetenciáinak fejlődését, erősíti a tanulási stratégiák hatékonyabb irányba történő alakulását. Ez a program a tanulók egyéni fejlődését szolgálja, alkalmazkodik az iskola hátránykompenzáló, esélybiztosító munkájához. Figyelmet szentel az iskola a helyi társadalomban, közösségekben betöltött szerepének.

Amikor készítjük a környezeti nevelési programot, világosan át kell tekinteni a határidőket, a tennivalókat, a rendelkezésre álló forrásokat, s megnevezni a felelősöket. Jó, ha a folyamatot úgy tervezzük meg, hogy elkészítjük a munkaprogramot, a cselekvési tervet, ezzel együtt a feladatokat és a határidőket is kijelöljük. Emellett rögzíthetjük a sikerkritériumokat, a konkrét lépéseket. Törekszünk arra, hogy ebben a programban a nevelőtestület, a helyi önkormányzat, a civil szervezetek, a szülők is bekapcsolódjanak, részt vegyenek, és véleményt nyilvánítsanak.

A környezeti nevelés a tanulás során valósul meg. A képességeket úgy tudjuk fejleszteni, ha nem a megszokott rutin feladatokat oldják meg. A környezeti neveléshez a hagyományos lecke-tanulás szűk keret. A képességek fejlesztését a családban, az óvodában kezdjük el. Kulcs kompetenciának tekintjük a kommunikációs, probléma-megoldási, együttműködési, tanulással összefüggő képességeket. Ezek folyamatos fejlesztése az iskola célja, hiszen ezekkel találkozunk a munkatevékenységben, az élethosszig tartó tanulásban, az élet különböző szituációiban. Az oktatás világszerte abba az irányba mozdul el, hogy a környezeti nevelés segítse ezeknek a kompetenciáknak az értelmezését, újragondolását és fejlesztését.

A környezeti nevelés a jövőre irányul, ebben megjelenik az aktualitás, az értékek rendszere, az eszmények elfogadása, a hit és a bizakodás. Ha a stílusjegyeket elemezzük, akkor döntő a magatartás és attitűdformálás, amely társas szokásokat és beállítódásokat feltételez (pozitív attitűd a másik iránt, a másság elfogadása, empátiás képesség kialakítása, a segítő magatartásformák és a társadalmi viszonyok közötti kapcsolatok kialakítása, a cselekvések koordinálásának képessége, tolerancia, a cselekvés kontrollálási képessége).

A környezeti nevelésben természetes a racionalitás, de az értelmi és az érzelmi erők együttesen alkotják a magatartás szabályozását. Sok pozitív érzelmeket vált ki: tiszteletet, szeretetet, vonzalmat, kellemes és jó érzéseket. A környezethez való személyes viszonyulások erkölcsi megítélését komoly nevelési feladatnak kell tekintenünk. A természeti környezet megismeréséhez, tapasztalásához vezető úton a legalkalmasabb helyszíneként magát a természetet választja. A szabadban folytatott munka során az élmény hitelessége pótolhatatlan. Ez a nevelés a természetről és a társadalomról szól, középpontjában az ember áll.

A tevékenységközpontúság az a szemléleti alap, amelyre biztonsággal építhetjük rá a környezeti nevelés pedagógiai kompetenciáját. A tevékenységet nehéz standardizálni, hiszen sok helyi és egyéb változótól függ, de értékelni lehet a tanulók öntevékenységeinek fejlesztő hatásában. A legkisebb kortól kezdődően szinte kizárólag a játéktevékenységben valósul meg: a gyűjtőmunka, a szerepjáték és szabályjáték, a csoportos játékok pedagógiaiailag jelentősek.

A tanuló képes lesz szokásait megítélni és értékelni, kontrollálja a szükségleteit, s alternatívákat állít fel a megvalósításukban, azaz célja az életvitel formálása.

A humánbiológia a környezeti nevelés kiemelt fontosságú része. A egészségnek, mint testi, lelki és szociális jólétnek a biztosítása társadalmi, intézményi elvárás, de mindenkinek saját felelőssége is. Az egészségnevelés olyan pedagógiai feladat, amely figyelmeztet a kör-

nyezeti változások hatására, felkészít, megtanít olyan technikák alkalmazására, amelyekkel a káros jelenségeket ki lehet védeni.

Külföldi tapasztalatok azt bizonyítják, hogy sajátos, egyéni, helyi kompetenciákat érdekes kidolgozni a környezeti neveléshez: a hollandok projekt témákat készítenek, a finnek az iskolákat alakítják át tanulói környezetté, interdisziplináris tantervet dolgoznak ki a probléma-alapú tanulási módszerekhez, Norvégiában az élményszerzés lehetőségére törekcszenek a természetben, emellett a természet szépségeit és értékeit is felfedezik. Több országban jelen vannak az öko iskolák, és számítógépes tanulással cserélik ki gondolataikat a környezetvédelmi kérdésekről. Máshol a helyi közösségek szintjén nagy figyelmet kap a környezeti nevelés programja, támogatói között ott vannak az állatkertek, múzeumok, természetvédelmi központok, civil szervezetek.

Hazánkban előrelépést jelentene adatbázis készítése a szabadtéri tanulás jó helyszínéről, valamint olyan iskolatársulások létrehozása, amelyek kötelezően segítik egymást, megbeszélnek problémáikat, sikeres stratégiáikat és azok jelentőségét. Ezen munkálkodik a Körlánc mozgalom is.

DR. DÉMUTH ÁGNES

főiskolai adjunktus

SZTE Juhász Gyula Tanárképző Főiskolai Kar

Szeged

Az értékelő megnyilatkozásokról

– I. RÉSZ –

A diák iskolai teljesítményét nagyon sok tényező befolyásolja. Ezek közül az egyik a pedagógus visszajelzésének minősége, gyakorisága. *Értékelő megnyilatkozásnak nevezzük a diák teljesítményére, magatartására vonatkozó visszajelzések együttesét.* A gond éppen itt kezdődik: Az értékelésnek milyen jelentései ismeretesek? Annak alapján ugyanis, hogy melyik pedagógus milyen jelentést tulajdonít az értékelés szónak, más-más lehet ennek minősége, következménye, hatása. „A pedagógiai tudatosság egyik fontos összetevője a pedagógusok jelentéstulajdonítása egy-egy szakkifejezésnek.” (Falus et al., 2001)

Az egységes vagy legalább hasonló értelmezésekhez jó kiindulópontot szolgáltatathat a pedagógusképzésben használt szakirodalom áttekintése. Minden pedagógusnak legalább annyit illik tudni erről a témáról, amennyit a pedagógiai és a pszichológiai szakirodalom „alapkönyvei” írnak. A leggyakrabban használt, szinte minden pedagógusképző intézményben kötelező vagy ajánlott irodalomként említett forrás tanulmányozása alapján kialakult véleményem, s az erre épülő következtetéseim szeretném megosztani az olvasóval.

A Nagy Sándor szerkesztette Pedagógiai Lexikon (I. kötet, 1976) 389. oldalán kezdődik az értékelés fogalmának leírása: „a tanulói teljesítmények mennyiségi és minőségi jellemzőinek elemzése és összegzése, más szóval minősítés...” Az iskolai gyakorlatban megjelenő értékelések – számomra sajnos – ennek a definíciónak evidenciaszerű használatát jelentik. Pedig talán nem haszontalan gondolkozni a meghatározáson. Kezdjük mindjárt a tanulói teljesítmény fogalmával. A teljesítmény valamilyen emberi tevékenység eredménye, ennek a tevékenységnek a minőségi, mennyiségi jellemzője. A fentebb említett forrás definíciója szerint (IV. kötet, 321. o.) „(pszichológia) az idegrendszeri és „pszichikus” működés és folyamat eredménye; (pedagógia) a tanuló személyiségében a pedagógiai folyamat ered-

ményeként bekövetkező változások észlelhető köre.” Noha a definíció szabatos, pontos és széles skálán mozog, a pedagógiai hatásra bekövetkezett észlelhető változás ismét evidenciaszerű értelmezésre csábít. Azt sugalmazza ugyanis sokak számára, hogy értékelni csak azt kell, ami az iskolában történtek hatására jelenik meg. Ez pedig természetesen eleve korlátozza az értékelési frekvenciát, ráadásul kifejezetten káros. Indirekt módon ugyan, de azt sugalmazza, a diákoknak azon személyiség sajátosságaival kapcsolatos teljesítményét, melyek fejlesztésével, megváltoztatásával nem foglalkoztunk, nem is kell értékelnünk. Pedig a tevékenység mindig valamilyen szintű teljesítmény, így pl. a trágár kifejezések használatát is értékelni illik valamilyen formában. Ezt persze szoktuk is, de vajon a diákjaink bizonyos jellemző sajátosságait, mint pl. a gondozottság, az esztétikumra való törekvés, a vidámság, udvariasság, stb., ide soroljuk-e? (A tevékenység lehet motorikus, mint pl. a futás, az írás-olvasás gyorsasága; lehet a gondolkodás bármelyik szintje pl. az összefüggések felismerése, csoportba sorolás; de lehet a magatartás-viselkedés körébe tartozó pl. hogyan köszönünk – köszönünk-e egyáltalán ha bemegyünk valahová.)

Még veszélyesebb a pedagógiai értelmezésben a minősítés mint szinonima megjelenése. A szó értelmezése a Magyar értelmező kéziszótár (II. kötet, 1960. o.) szerint: „minősége, jellege alapján valamilyennek nyilvánít valamit”. Ami tényleg így van, csak kiegészíthetjük azzal, hogy egy adott helyzetben, pillanatban; erre a szituációra vonatkozóan minősítünk, azaz itt és most. Ha ezt nem tartjuk szem előtt, akkor ugyan eleget teszünk az elvárásnak, „definíciószerűen” értékelünk, de éppen a nevelhetőséget, a változtathatóságot tagadjuk, remélhetőleg nem szándékosan – tudatosan. (Amikor a diák nem az általunk helyesnek ítélt választ adja, gyakran mondjuk, hogy „zűldségeket beszél”. Csak a határozószót, a most-ot felejtettük el kimondani. Ettől pedig a diákunk úgy értelmezheti az elhangzottakat, hogy ő buta. Pedig nem ezt akartuk mondani!) A pszichológia kifejezetten hangsúlyozza – ezt a Rogers és Gordon elméletein felnőtt pedagógusok nemzedéke feltehetően tudja –, hogy bármely oktató, nevelő célzatú kijelentés akkor lehet csak eredményes, ha csak az adott szituációra, egy adott személyiség-sajátosságra, s nem „általában” az egész általános megítélésére vonatkozik. Bár a meghatározás első része kifejezetten „megengedi” az összes lehetséges tevékenység értékelését, a folytatásban az értékelés fogalomköre leszűkül a tanulással, tananyaggal kapcsolatos értékelésre. Ebből viszont az is következhet, hogy a pedagógusok a tanítási órán ezen értelmezésnek megfelelően, azaz csak a tanulmányi teljesítménnyel kapcsolatban értékelnek. Ezt igazolja a pedagógusok pedagógiája (Falus et al., 2001) című könyv kutatási adataival: „Az értékelés feladatai között domináns szerepet tölt be az osztályozás, az értékelés társadalmi üzenet jellege. A tudás minősítése elválzik a személyiségfejlődés értékelésétől.” (Im. 262. o.)

Kelemen László: Pedagógiai pszichológia című könyvében (1981. 226. o.) fejti ki a jutalmazással, büntetéssel kapcsolatos legfontosabb pszichológiai és pedagógiai elméleteket. A jutalmazás és büntetés a kondicionálás fogalomkörében használatos alapfogalom pszichológiai szempontból. Ez a témakör pedig a megerősítés fogalomkörét öleli fel. Ezt a szakszótárak így definiálják: A Pszichológiai szótár (Frölich, 1996. 250. o.) szerint: „Azoknak az intézkedéseknek és belső folyamatoknak általános megjelölése, amelyek következtében adott reakciók vagy viselkedésminták bizonyos helyzeti jellemzőkkel összefüggésben a korábbihoz képest megváltozott intenzitással és/vagy gyakorisággal jelennek meg.” A Balogh Éva által összeállított Pszichológiai kislexikon így definiál: „tanuláslélektani fogalom, ... 3. Az a folyamat, amely a klasszikus vagy az operáns kondicionáláskor kiváltja és megnöveli a kondicionálás erősségét.” A Pedagógiai Lexikon (III. kötet, 122. o.) szerint: „Általánosabb tanuláslélektani értelemben lehet a szervezet valamely akciójának, reakciójának minden olyan következménye, amely az akció jövőbeni megjelenésének gyakoriságát fokozza (pozitív ~ v. jutalom) illetve a gyakoriságot csökkenti (negatív ~ v. büntetés), vagyis tanulást alapoz meg.”

Kelemen László leszögezi, hogy „A jutalmazás mint a tanulók teljesítményének elismerő értékelése pozitív irányú hatást gyakorol a tanulóra. Önbizalmat és bátorságot kelt, energiákat

hoz mozgásba, és cselekvésre ösztönöz. ... A korban előrehaladva egyre inkább előtérbe kell állítani a jutalmazás magasabb rendű formáit: az erkölcsi elismerést, majd a lelkiismeret meglegedését mint jutalmat.” Nem csak Kelemen László, hanem a legtöbb szakember hangsúlyozza, hogy *a jutalom elmaradása büntetés funkcióval rendelkezik*. A fentiek alapján a pedagógusok megnyilatkozásai: verbális és nonverbális megnyilvánulásai a megerősítés különböző eszközei lehetnek.

Eddig lehet eljutni a leggyakrabban használt szakirodalom megállapításai alapján. Sem a nevelésméleti, sem a didaktikai, sem a pszichológiai – közismert – szakirodalomban nem találtam azonban olyan munkát, mely azt vizsgálná: milyen tevékenységre vonatkozóan, milyen tanári megnyilatkozások milyen hatást váltanak ki a diákokból. Nincs példa, mely valamilyen gyűjtemény formájában bemutatná a pedagógusok tipikus megnyilatkozásait mint a megerősítés eszközét. Ez nagymértékben hozzájárulhat ahhoz, hogy a pedagógusok spontán módon értékelnek – nem tervezik, nem gyakorolják az értékelő megnyilatkozásokat, nem elemzik lehetséges hatásukat –, azaz nem használják tudatosan (empirikus tapasztalataim ezt bizonyítják) ezt a nagyon fontos megerősítő eszközt. A fentiek alapján meg kell állapítani, hogy noha az értékelésre vonatkozó szakirodalom végtelenül gazdag, a legkönnyebben fellelhető anyagokban az értékelés szinonim fogalomává válik az osztályozással, illetve annak problémakörével. Azt sugalmazza indirekt formában, hogy a tanítási órán a diák szerepe szinte független az egész személyiségétől. Mintha csak az iskolai tanulás teljesítményszintjét lehetne, kellene értékelni; mintha a teljesítményt más nem jelentené, csak az, milyen szinten képes a diák a pedagógusok tanulással kapcsolatos elvárásainak megfelelni. Az osztályozással kapcsolatos problémák legnagyobb része éppen ebből a felfogásból adódik.

Saját értelmezésemben az *osztályozás: teljesítmény mérése*; adott évfolyamon, adott tantárgy életkori sajátosságai alapján felállított (?) követelményszintjének százalékos teljesítése. Az *értékelés* pedig e teljesítményszinthez vezető folyamat *elemzése: kognitív, érzelmi, akarat*i sajátosságok, *tanulási módszerek stb. alkalmazásának összessége*. Ennek alapján könnyen objektívvá lehetne tenni az osztályozást. Ha ehhez még azt is tudatosítanák magukban a pedagógusok (amit egyébként elméletileg valamennyien tudnak), hogy a teljesítmény egy adott időpontban számtalan tényezőtől függ, tehát nem minden teljesítmény „jellemző” a diákra, hanem a teljesítmények trendje, akkor nem állhatna elő az a lehetetlen helyzet, hogy egyetlen elégtelen egy félév alatt elegendő ahhoz, hogy a diák ne kaphasson jelest egy adott tantárgyból a félév végén.

Összegzés: Az értékeléssel kapcsolatos szakirodalmi meghatározások leírászerű megfogalmazása szinte elősegíti, hogy a bonyolult-összetett problémakört a mindennapi gyakorlat során a pedagógusok leegyszerűsítsék, egyszerűbben megjegyezhetővé alakítsák. Ennek az a következménye, hogy az értékelés szinonim fogalomává válik az osztályozással. A széles jelentéstartalmú teljesítmény, a gyakorlat során leszűkül az iskolai teljesítményre, az értékelés pedig javarészt a minősítésre: jó–rossz az a válasz, amit a diák mond. Ez viszont még az iskolai teljesítménnyel kapcsolatban sem teszi lehetővé a javítás, korrigálás lehetőségét. Ehhez ugyanis arra lenne szükség, hogy a minősítés okaira mutassanak rá a pedagógusok az értékelés során, az egyszerű helyeslés vagy elutasítás azonban ezt nem teszi lehetővé.

Bár értékelünk (minősítünk) a tanítási órán, az értékelés nem éri el szándékolt célját. Nem alkalmas az önbizalom erősítésére, az akaraterő, kitartás fejlesztésére éppen azokban az esetekben (helytelen válaszok), amikor erre a lehető legnagyobb szükség lenne. Nem járul hozzá ahhoz sem, hogy a diákok metakogníciója az eredményes tanulási módszerekről fejlődessen. Csak azokat a diákokat támogatjuk, akik elvárásainknak megfelelően teljesítenek, annak ellenére, hogy elenyésző azon pedagógusok száma, akik ne tartanák fontosnak a hátrányos helyzet javítását. A helyzet akkor változhat, ha sikerül elérni a pedagógusoknál, hogy tényleg gyakorolják az értékelő megnyilatkozásokat; gondolkodjanak azon, hány lehetséges értelmezése létezhet a diákok számára annak, amit – ahogyan – mondanak. Mivel pszichológiai alaptétel, hogy egyetlen saját tapasztalat többet nyom a latba, mint száz pontos statisztikai

adaton alapuló törvény, a továbbiakban azt szándékozom megmutatni, hogy a fentiekben leírtakat igazolják a tanítási órán szerzett tapasztalatok.*

IRODALOM

1. Ágoston György (1973): *Neveléstudomány* TK., Bp.
2. Balogh Éva (2000): *Pszichológiai kislexikon* Tóth Könyvkereskedés és Kiadó, Debrecen
3. Dombi-Oláh-Varga (2004): *A neveléstudomány alapkérdései* APC-Stúdió, Gyula
4. Falus et al. (2001): *A pedagógusok pedagógiája* Nemzeti TK., Bp.
5. Frölich, W. D. (1996): *Pszichológiai szótár* Springer Hungarica, Bp.
6. Falus et al. (1998): *Didaktika* Nemzeti TK., Bp.
7. Kelemen László (1981): *Pedagógiai pszichológia* TK., Bp.
8. Magyar Értelmező Kéziszótár (1980) Akadémiai Kiadó, Bp.
9. Nagy-Horváth (1976): *Neveléstudomány* TK., Bp.
10. *Pedagógiai Lexikon* (1978) (Nagy S. – főszerk.) Akadémiai Kiadó, Bp.
11. Veszprémi László (2001): *Didaktika* APC-Stúdió, Gyula

KECSKÉS ISTVÁN
ny. igazgató
Debrecen

Vallomás a pedagóguspályáról

„Az az ember, aki valami jelentőset alkotott, bizonyos értelemben más emberré válik. Ahhoz, hogy az ember valami jelentőset csináljon, természetesen bizonyos belső lehetőségekkel kell rendelkeznie.”

(Rubinstein)

Amikor valaki elhatározza, hogy pedagógus lesz, az a cél, elképzelés vezérli, hogy egyszer majd olyat alkot, amely maradandó nyomot hagy azokban, akikért ezt a pályát választotta. Az ember cselekvéseit céltudat, célképzet vezérli, és abban jelentős szerep illeti meg azt a hitet és reményt, hogy célját el is tudja érni.

Ezzel a céllal, hittel, reménnyel indultam el én is a pedagógus pályán mint magyar nyelv és irodalom tanár a nyírbogdányi általános iskolában. Vonzott az önfeledten játszó, vidám gyermekcsereg.

Gyorsan akartam sikereket elérni a nevelésben, az oktatásban, s ezáltal sikerélményhez juttatni tanítványaimat is. Ehhez nagy segítséget kaptam a tantestülettől, de elsősorban az igazgatótól, Veres Tibortól, az igazgatóhelyettől, Kozma Sándortól és a pedagógus pályán nagy tapasztalattal rendelkező Halka Pista bácsitól, akire most is nagy szeretettel emlékezem vissza, és mindazokra, akik megtanítottak a gyakorlati pedagógia, a módszertan sokszínű alkalmazására.

Szerettem őket, mert bíztak bennem, mert megértettek és tiszteletben tartottak, mint embert, mint ifjú kollégát, és példát mutattak emberi magatartásukkal, gyermekszeretetükkel.

* A II. részt a következő számban olvashatjuk (a szerkesztő)

Felismertem és megtanultam tőlük abban a községben, hogy a legfontosabb a másik ember, és a környezethez való viszony elsősorban az egyénekhez való viszony.

Életpályám alakulásához mindeneke előtt szükségszerűen találkoznom kellett ezekkel a kiváló emberekkel, kollégákkal. Nem közömbös, hogy milyen testületbe érkezik valaki, s mint pályakezdőt milyen hatások érik az induláskor. A pedagógus a társadalom legértékesebb „anyagával”, az emberrel bánt, és itt nem „termelhet selejtet”. Végzi a jellem formálását, ugyanis az ember alakulása a legegyszerűbb és mégis a legbonyolultabb jelenség az egész világmindenségben. Ez az oka, hogy a nevelés is a legegyszerűbb, de ugyanakkor a legbonyolultabb feladat.

Ezidőtájt még nem volt rendeletben szabályozva, hogy mit kell tenni a pályakezdők érdekében, hogy megismerjék széles körű tevékenységük összetevőit, de élt a mindennapi pedagógiai gyakorlatban a segítő szándék azokban, akik hivatástudattal, emberséggel, becsülettel végezték mindennapi munkájukat. Vállalták, hogy útbaigazítsák a fiatal pedagógusokat, ha eltévednének a napi pedagógiai gyakorlat bonyolult rendszerében. Tőlük tanultam, hogy mely jelenségek, állapotok teszik nehezzé munkámat, de tőlük tanultam azt is, hogyan kell úrrá lenni a kezdeti nehézségeken.

Miután mindezeket megtanultam, a „mesterek” mellett mertem vállalkozni arra, hogy másokat tanítsak. Magam is szenvedélyesen szerettem tanulni, mindig is élt bennem az önművelés igénye. Ugyanakkor a szó szoros értelmében együtt éltem a község lakosságával: éreztem, hogy szükségük van rám, a munkámra, tevékenységemre, véleményemre. Tettem, amit tenni kellett: neveltem, tanítottam, társadalmi és sportmunkát végeztem, esténként szülői kérésekre a lemaradó, gyenge képességű gyerekeket tanítottam, mert bennem az tudatosult, hogy aki igazán becsül, szeret valamit vagy valakit, annak örömet okoz, hogy áldozatot vállalhat értük. Én pedig a szakmát, a gyerekeket, a falu népét „bolondul” szerettem, és ezek az áldozatok a sikerélményeimet örömmé emelték.

Egy év múlva Esze Tamás falujába, Tarpára kerültem tanítani. Pár év múlva kineveztek az iskola igazgatójává. Igazgatói munkám során igyekeztem országos hírnevet is szerezni Tarpának (Esze Tamás szoboravató ünnepség, Tarpa–Tenkes túra, II. Rákóczi zászlókereső, zászlóbontó ünnepség). Szakmai, pedagógiai alkotómunkám fontos része volt a cigánytanulók beiskolázása, cigányóvoda létrehozása, gyógypedagógiai osztályok indítása, az analfabétizmus felszámolása, új iskola építése, napközi otthon megteremtése.

Mindezekről és mindemellett – kollégáim kérésére – írtam egy falutörténetet is, mely megőrökíti a település alakulását s azt a tevékenységet, melyet a pedagógusok vállaltak a falu kulturálódása érdekében.

Mindazt amit végeztem, alkotómunkának tekintem. Erre készültem, s úgy érzem, teljesítettem az önként vállalt kötelességemet.

TISZTELETTELJES KÉRÉS ELŐFIZETŐINKHEZ!

Bízunk abban, hogy továbbra is töretlen támogatói, előfizetői maradnak lapunknak. Ennek reményében kérjük minden kedves Előfizetőnket, régieket és újakat, hogy a 2004. évi előfizetési díjat, amely 1100 forint, az alábbi számlára befizetni szíveskedjenek: OTP Csongrád Megyei Igazgatóság, Szeged, Módszertani Közlemények, 11735005-20003933.

Köszönjük megértésüket és támogatásukat.

A MÓDSZERTANI KÖZLEMÉNYEK KIADÓHIVATALA

KOCSOR ANDRÁS és KOVÁCS KORNÉL
tudományos kutató és tudományos segédmunkatárs
SZTE Informatikai Tanszék
Mesterséges Intelligencia Kutató Központ
Szeged

A Beszédmester beszédorientált részeinek használata I.

1. Bevezetés

Az Oktatási Minisztérium támogatásával az IKTA-00055/2001 projekt keretében létrejött egy számítógéppel segített beszédjavítás-terápiára és olvasásfejlesztésre alkalmas eszköz, a BESZÉDMESTER szoftver, amely az Interneten keresztül (www.inf.u-szeged.hu/beszed-mester) bárki számára ingyenesen hozzáférhető.

A hallássérültek beszédképzésének terápiája hagyományosan óriási türelmet és a szurdopedagógus állandó jelenlétét igényli, ugyanis a helyes hangképzés rögzítéséhez rengeteg ismételésre és folyamatos korrekcióra van szükség. A szoftver jelentősége a beszédjavítás-terápiát tekintve abban áll, hogy olyan önműködő (gépi) beszédfelismerésen alapuló vizuális beszéd-kiértékelést valósít meg, amely hatékonyan támogatja a hallássérült gyermekeket az érthető beszédartikuláció elsajátításában. Emiatt az előbb említett ún. automatizálási folyamatot nagyban felgyorsítja és leegyszerűsíti, hiszen a gyakorlást a hallássérültek számára részben önállóan is elvégezhetővé teszi.

A szoftver olvasásfejlesztési moduljának célja, hogy a játékos feladatokon és az automatikus beszédfelismerésen keresztül a gyermek – a számítógépet motivációs eszközként használva – minél könnyebben és gyorsabban megtanulja a beszédhang-graféma, ill. graféma-beszédhang megfeleltetéseket. A program az általános olvasásfejlesztésen túl használható a rész-képességükben sérült gyermekek fejlesztő terápiájában, segítheti a diszlexiaterápiát és egyes beszédhibák kezelését is.

Mivel a gépi beszédfelismerés használata újszerű technológia a beszédjavítás-terápiában és az olvasásfejlesztésben, továbbá ennek használata az átlagos felhasználó számára nehézségeket okozhat, így ebben a cikkben áttekintjük a szoftver beszédorientált részeinek funkcionalitását és működtetését. A beszédorientált részek teljes körű áttekintése rendkívül hosszadalmas a szoftver kiterjedt lehetőségei miatt, ezért ez az ismertetés a beszédjavítás-terápia alapvető beszédtechnológiáinak kezelésére, illetve az Előkészítés és a Hangfejlesztés modulokra szorítkozik. A fennmaradó részek áttekintésére a folyóirat egy másik közleményében térünk ki „A Beszédmester beszédorientált részeinek használata II.” címen.

A leírás folyamán feltételezzük a számítógép kezelésének alapvető ismeretét, mint például az egér és a billentyűzet használatát. Mivel a felhasználói csoport főként kisgyermekekből tevődik össze, ezért játékos formában fejleszthetjük az említett perifériák kezelését, ha a nyitóképernyőn a lépcső aljában található egérre kattintunk, amely egy memóriajátékot hoz elő. A beszédjavítás-terápia, illetve az olvasásfejlesztés eltérő jellegű gyakorlatokat, illetve számítástechnikai szempontból is eltérő jellegű automatikus beszédfelismerést kíván meg. A felhasználási területek között már a program indítása után megjelenő főmenüben választhatunk a „Beszédjavítás-terápia” vagy az „Olvasásfejlesztés” feliratokra kattintással.

2. A beszédjavítás-terápia beszédorientált részei

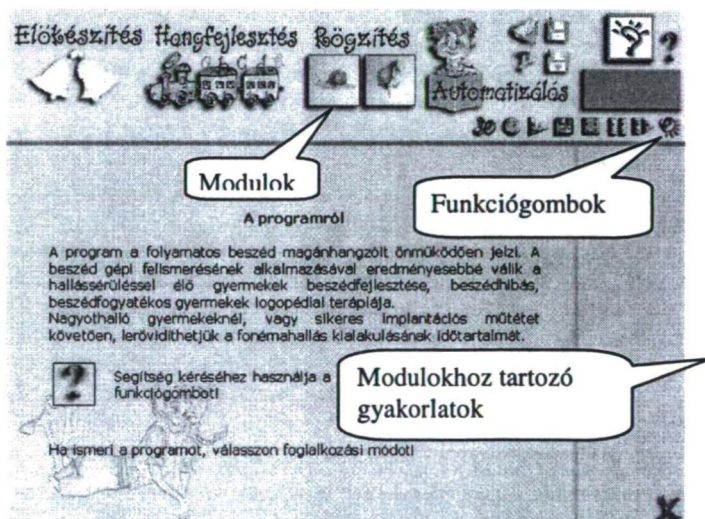
A főmenüben (1. ábra) rákattintva a „Beszédjavítás-terápia” felíratra a kezdőképernyőt kapjuk (2. ábra). A beszédjavítás terápia négy részre osztható, ahol az egyes szintek megfelel-

nek a fejlődés egyes lépéseinek. Ezeket a részeket továbbiakban moduloknak nevezzük (*Előkészítés, Hangfejlesztés, Rögzítés, Automatizálás*), amelyek a képernyő felső sorában találhatók. Az eltérő modulok más-más típusú gyakorlatokat követelnek meg, amelyeket a függőleges menüsorban találhatunk. A gyakorlatok során szükséges lehet bizonyos általánosan használt funkciók elérésére, amelyeket a funkciógombokkal aktiválhatunk (például a mikrofon kezelése, a hangerő szabályozása).



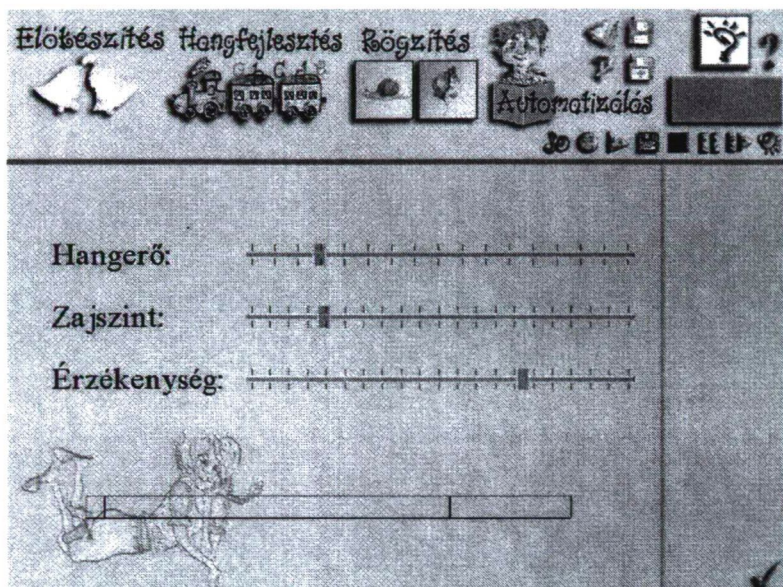
1. ábra. A Beszédmaster főmenüje

A beszédfelismeréssel kapcsolatos gyakorlatok tárgyalása előtt kitérünk a hangfelvétel paramétereinek beállítására, mivel ezek nagymértékben befolyásolhatják a felismerés eredményességét. A beállítások elvégzéséhez kattintsunk a *Hangerőszabályozás* funkciógombra.



2. ábra. A Beszédjavítás-terápia kezdőképernyője

A megjelenő képernyő (3. ábra) tartalmazza a jelenlegi beállításokat, amelyeket tetszés szerint módosíthatunk az egér segítségével. Beállítás közben célszerű a hangfelvételt elindítani a *Felvétel indul* funkciógombbal , amelynek hatására a mikrofonba bement hang erőssége megjelenik az alsó sávban.



3. ábra. A hangfelvétel paramétereinek beállítása.



4. ábra. A hang erősségének megjelenítése a felvétel bekapcsolása után (háttérzaj).

A környezet, a mikrofon és az átviteli csatorna minőségétől függő háttérzaj erősségét láthatjuk, amikor nem beszélünk a mikrofonba. A *Zajszint* állításával érjük el azt, hogy az alsó függőleges fekete vonal mindig felette legyen a háttérzaj erejének (4. ábra). Másrészről a *Hangerő* beállításával azt is biztosítjuk, hogy beszéd közben a hangerő ne emelkedjen a felső függőleges fekete vonal fölé (5. ábra).



5. ábra. A hang erősségének megjelenítése beszéd közben.

A beállítások módosítása a program futása során bármikor elvégezhető. A módosítások után a képernyő jobb alsó sarkában található *elfogadási ikonra*  kattintva visszajutunk a mindenkori hívási képernyőre.

Beszédjavítás-terápia során a gyerekek főként tanári felügyelettel használják a programot, így a mikrofon folytonos figyelése nem kívánatos. Ezért a beszédet vagy hangot igénylő

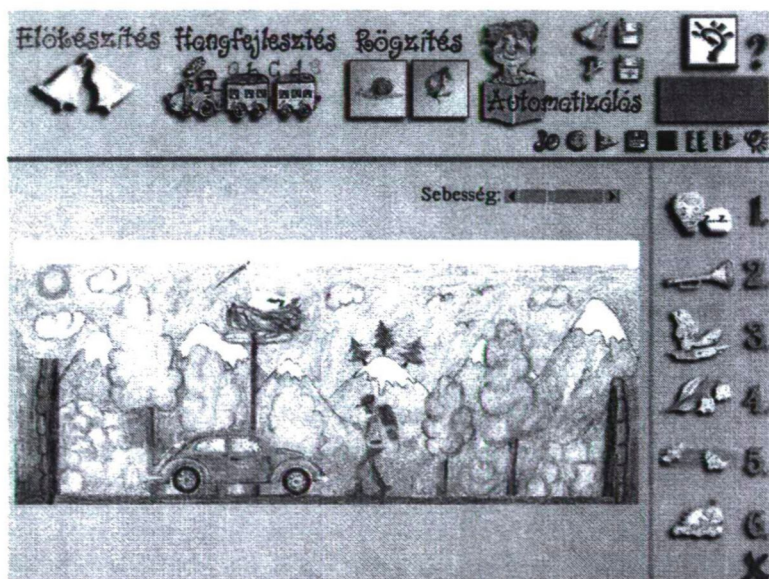
feladatoknál a hangfelvételt a *Felvétel indul* funkciógombbal  indíthatjuk el (célszerű a hangerő-szabályozást elvégezni az előzők alapján), és a feladat végén a *Felvétel megállítása* funkciógombbal  állíthatjuk le, amely a mikrofon figyelését felfüggeszti.

3. Előkészítés

Az előkészítés során közvetlenül nem foglalkozunk a fonémák vagy a beszéd felismerésével, hanem játékos formában próbáljuk a kisgyermeket rászoktatni, hogy figyeljék saját hangadásukat és a képernyőt, igyekezzenek utánózni az elhangzó mintákat. A következőben áttekintjük a mikrofonnal megoldható gyakorlatokat.

3.1. A Zöngeadás gyakorlása

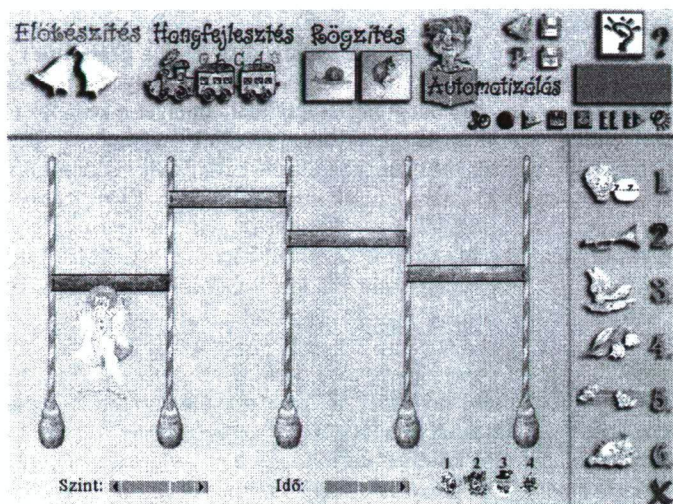
A program elindítása után válasszuk a Beszédjavítás-terápia *Előkészítés* modulját, majd az 1-es gyakorlatot (6. ábra). A feladat során a kisautót körbe kell futtatni a képernyőn. A kisautó zöngés hang hatására (például kitarva ejtett magánhangzók) elindul, míg zöngétlen hangok esetén (például sziszegés) áll, vagy nagyon lassan halad. A haladás sebességét befolyásolhatjuk a *Sebesség* csúszka változtatásával.



6. ábra. A zöngeadás gyakorlása.

3.2. A hangerő változtatásának gyakorlása

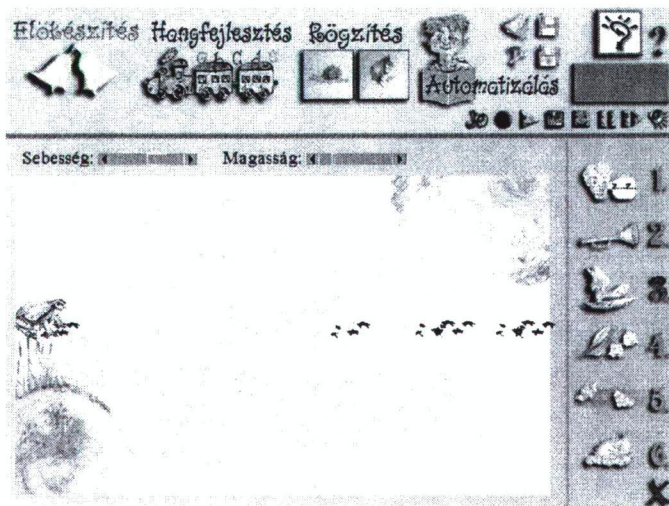
A program elindítása után válasszuk a Beszédjavítás-terápia *Előkészítés* modulját, majd a 2-es gyakorlatot (7. ábra). A feladat célja a beszédhangerő szabályozásának elsajátíttatása. A megjelenő korlátok számát (bohócfej-ikonok), illetve az egyes korlátok magasságát egér segítségével állíthatjuk be. A bohóc a hang erejével arányos magasságba emelkedik (az érzékenységgel befolyásolható a *Szint* csúszka változtatásával). Ha a korlát szintjén eltölt bizonyos időt (az *Idő* csúszka segítségével változtatható), akkor átlép a következő korlátra.



7. ábra. A hangerő változtatásának gyakorlása

3.3. Ritmusgyakorlat

A program elindítása után válasszuk a Beszédjavítás-terápia *Előkészítés* modulját, majd a 3-as gyakorlatot (8. ábra). A feladat célja a beszédritmika szabályozásának elsajátíttatása. A feladat során hang hatására a béka felugrik, a levegőben előre halad, majd leérkezéskor a lába nyomot hagy a homokban. Először mintát kell rajzolni a homokba, azaz ritmikát kell adni (például ti-tá szócskák segítségével, különböző hosszúságban kitarva a hangokat), majd ezt a mintát kell a második körben megismételni a gyakorlónak. A lábnyomoknak lehetőleg fedésben kell lenniük. A béka ugrásának magasságát, illetve az előrehaladásának sebességét befolyásolhatjuk a megfelelő csúszkák segítségével.



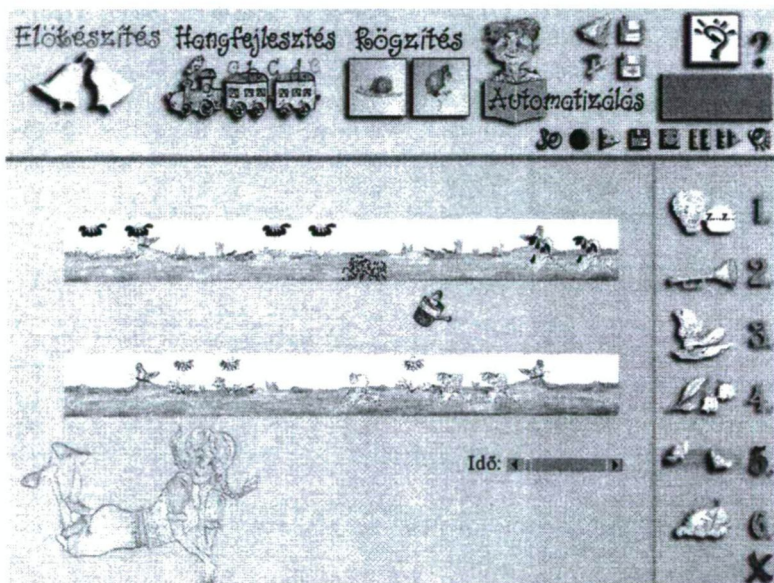
8. ábra. A ritmus gyakorlása

3.4. Játék a hangmagassággal

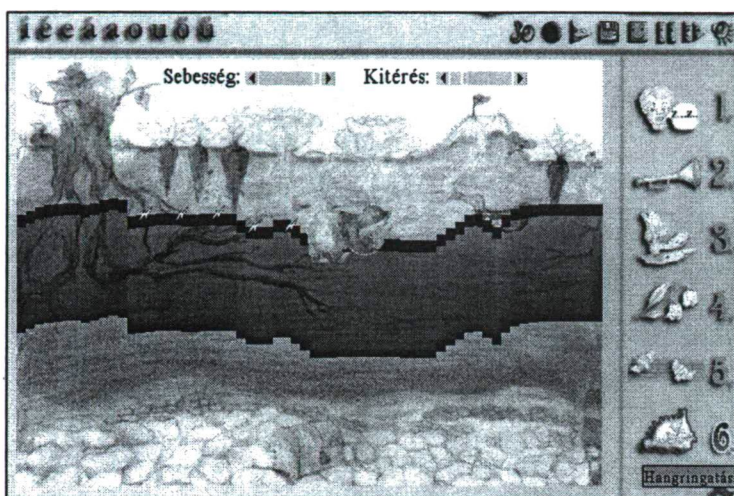
A program elindítása után válasszuk a Beszédjavítás-terápia *Előkészítés* modulját, majd az 5-ös gyakorlatot (9. ábra). A feladat célja a hangmagasság szabályozásának elsajátíttatása. A feladat első körében definiálunk egy hangmagasságmintát, amelyet a későbbi körökben követnünk kell. Először elültetjük a virágokat, majd megpróbáljuk megöntözni őket. Így a virágok vagy kinyílnak vagy elhervadnak. Minden kör elején kattintsunk a locsolókannára (az első körben a virágra), amely ennek hatására kiugrik a sor bal szélére. Ekkor zöngés hang (például kitartva ejtett magánhangzó) ejtésével megadhatjuk az alap hangmagasságunkat, amelyhez viszonyított mély vagy magas hanggal alul vagy felül locsoljuk (az első körben ültetjük) a virágokat. A zöngés hang kitartásának minimális idejét az *Idő* csúszka segítségével változtathatjuk.

3.5. Hangringatás

A program elindítása után válasszuk a Beszédjavítás-terápia *Előkészítés* modulját, majd a 6-os gyakorlatot (10. ábra). A feladat célja a hangmagasság folyamatos változtatásának elsajátíttatása. A feladat első körében definiálunk egy hangmagasság görbét, amelyet a további körökben követnünk kell. Először a nagy vakonddal egy járatot vájunk, majd megpróbálunk a kis vakonddal végigmenni benne. Minden kör elején kattintsunk a vakondra, ami ennek hatására színessé válik, jelezve, hogy zöngés hang (például kitartva ejtett magánhangzó) segítségével megadhatjuk az alap-hangmagasságunkat. A megfelelő csúszkákkal beállíthatjuk a vakond haladásának sebességét, illetve a hangmagasság-változás hatására a vakond kitérését.



9. ábra. Játék a hangmagassággal



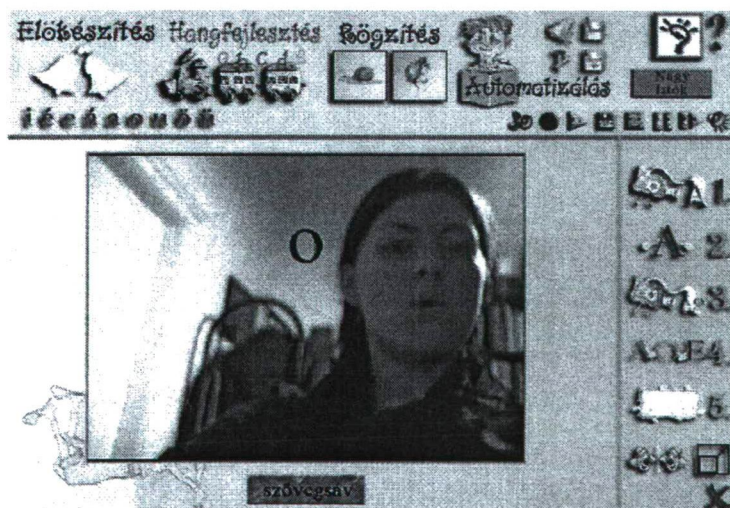
10. ábra. Hangringatás

4. Hangfejlesztés

Az előkészítést követően a magánhangzók helyes artikulációját kitarított ejtéssel és hangkapcsolatokban, úgynevezett ciklikus szótagsorokban kell kialakítani.

4.1. Egy magánhangzó betűképe a kameraképben

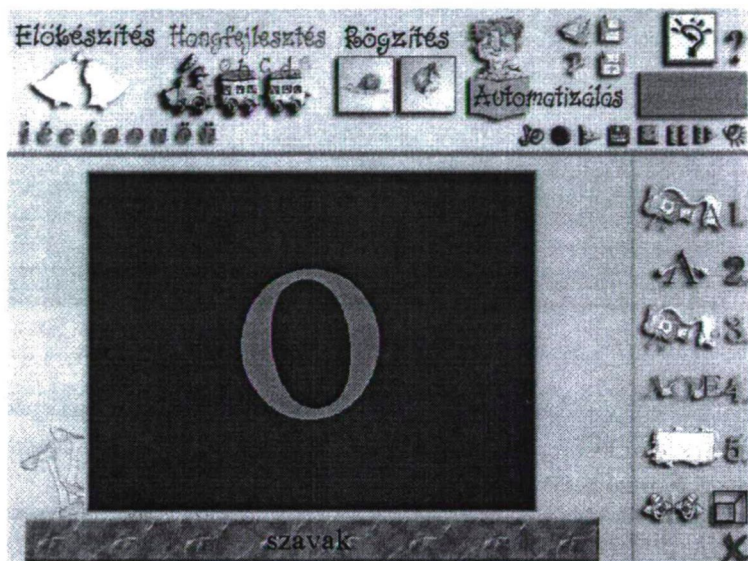
Ha rendelkezünk webkamerával, akkor a program elindítása után válasszuk a Beszédjavítás-terápia *Hangfejlesztés* modulját, majd a 1-es gyakorlatot (11. ábra). A képernyőn megjelenik a webkamera által közvetített kép, valamint a kitaritva ejtett magánhangzó betűképe. Ez a megközelítés képes helyettesíteni a hagyományos fonetizáló munka fonetikai tükör megoldását, sőt az artikulációval azonos időben felvillanó betűképek jelzik a magánhangzók helyes artikulációját is.



11. ábra. Az „o” magánhangzó betűképe a kameraképben

4.2. Egy magánhangzó betűképe a kamerakép nélkül

A program elindítása után válasszuk a Beszédjavítás-terápia Hangfejlesztés modulját, majd a 2-es gyakorlatot (12. ábra). A képernyőn fekete alapon sárgával megjelenik a kitartva ejtett magánhangzó betűképe. A kontrasztos kijelzés megkönnyíti a másodperc tört részéig látható betűképek észlelését, míg a helyes kiejtést elsősorban a hallásra figyelve lehet gyakorolni.



12. ábra. Az „o” magánhangzó betűképe a képernyőn.

4.3. Több magánhangzó betűképe a kameraképben

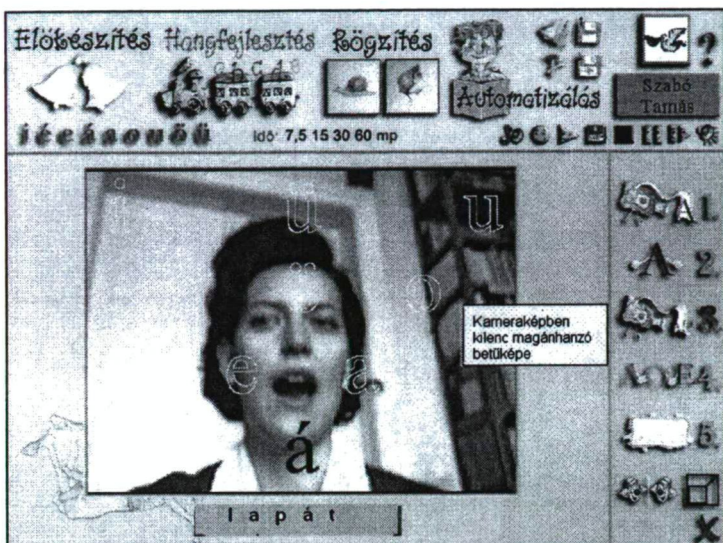
Ha rendelkezünk webkamerával, akkor a program elindítása után válasszuk a Beszédjavítás-terápia *Hangfejlesztés* modulját, majd a 3-as gyakorlatot (14. ábra). A képernyőn megjelenik a webkamera által közvetített kép, valamint a kiválasztott magánhangzók körvonalai. A hangképzés közben ekkor egyszerre több betűkép is világíthat, ahol a betűk fényereje a megfelelés mértékével arányos. A kijelzés segítségével követhetők a fonológiai (egy magánhangzó helyett jól érthető másik magánhangzó képzése), és a képzési hibák (egy magánhangzó ejtése közelít egy másik magánhangzóéhoz), amelyek segítséget jelenthetnek a logopédusoknak.

A figyelni kívánt hangzókat a *Betűsor* segítségével választhatjuk ki egyszerű rákattintással (13. ábra). A kiválasztott hangok piros színűek.



13. ábra. A *Betűsor*, ahol a kiválasztott hangok piros színűek.

A jobb kihasználtság érdekében a megjelenítés átkapcsolható teljes képernyős üzemmódba , ahol csak a szükséges funkciógombok jelennek meg, és a kamerakép a teljes képernyőre kiterjed (15. ábra).



14. ábra. Több magánhangzó betűképe a kameraképben.



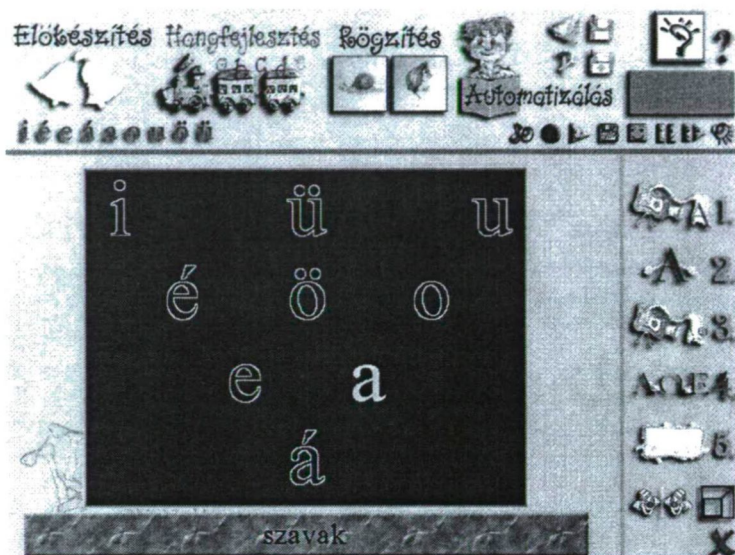
15. ábra. Több magánhangzó betűképe a kameraképben, teljes képernyős üzemmód.

4.4. Több magánhangzó betűképe kamerakép nélkül

A program elindítása után válasszuk a Beszédjavítás-terápia *Hangfejlesztés* modulját, majd a 4-es gyakorlatot (16. ábra).

A képernyőn megjelennek a kiválasztott magánhangzók körvonalai. Hangképzés közben ekkor egyszerre több betűkép is világíthat, ahol a betűk fényereje a megfelelés mértékével arányos. A kontrasztos kijelzés megkönnyíti a másodperc tört részéig látható betűképek észlelését, míg a helyes kiejtést elsősorban a hallásra figyelve lehet gyakorolni.

A figyelni kívánt hangzókat a *Betűsor* segítségével választhatjuk ki egyszerű rákattintással (13. ábra). A kiválasztott hangok piros színűek.



16. ábra. Több magánhangzó betűképe kamerakép nélkül.

A jobb kihasználtság érdekében a megjelenítés átkapcsolható teljes képernyős üzemmódba  ikon, ahol csak a szükséges funkciógombok jelennek meg, és a magánhangzók képei a teljes képernyőre kiterjednek (17. ábra).

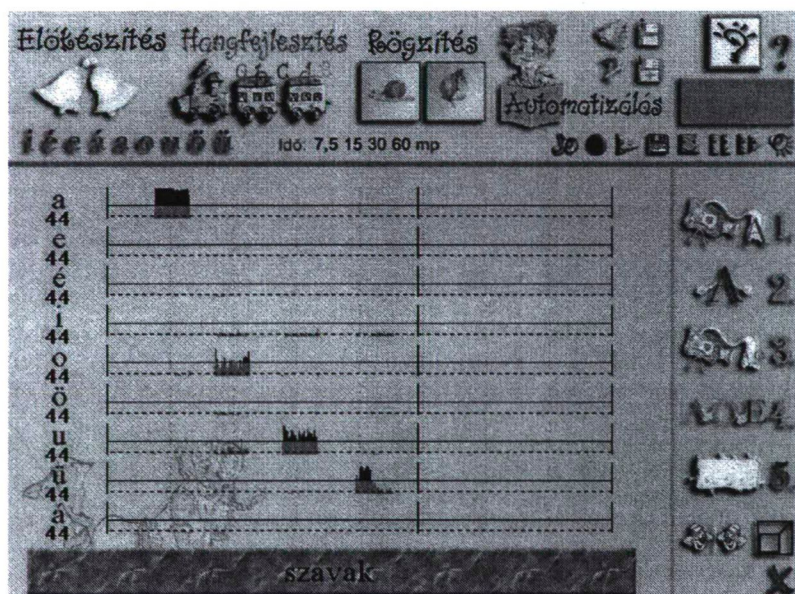


17. ábra. Több magánhangzó betűképe kamerakép nélkül, teljes képernyős üzemmód.

4.5. Idődiagramok

A program elindítása után válasszuk a Beszédjavítás-terápia *Hangfejlesztés* modulját, majd az 5-ös gyakorlatot (18. ábra). A feladat célja az előző megjelenítési módok (amelyek csak a pillanatnyi információkat jelenítették meg) időbeliségének ábrázolása. A diagram a kiválasztott magánhangzók előző másodperceit (az *Idő* felirat mellett választható az időtartam – 7,5, 15, 30 és 60 mp.) ábrázolja.

Minden magánhangzóhoz adhatunk felső elfogadási szintet, amely az a minimális megfelelési érték, amely fölött az eddig tárgyalt kijelzők megjelenítik a kitartott hangot. Másrészt definiálhatunk alsó elfogadási szintet is egységesen minden hanghoz: ezen küszöb alatti megfelelés esetén nem jelenik meg vagy nem színeződik ki a betűkép. A betűkép kitöltő színe lehet a megfelelés mértékével arányos (alapbeállítás), illetve ettől független. Ezen határokat, illetve az arányos vagy küszöbhez kötött megjelenítést beállíthatjuk a *Szintek beállítása* funkciógombbal .



18. ábra. Idődiagramok.

Az idődiagramok a beállított elfogadási szinteknek megfelelően jelenítik meg a kiválasztott magánhangzók előző másodperceit. A felső elfogadási szintet meghaladó megfelelést pirossal, míg az alsó elfogadási szintet lila vonalakkal jelöljük.

A jobb kihasználtság érdekében a megjelenítés átkapcsolható teljes képernyős üzemmódba , ahol csak a szükséges funkciógombok jelennek meg az idődiagramokkal (19. ábra). Csatlakoztatott webkamera esetén a közvetített kép is látszódik.



19. ábra. Idődiagramok teljes képernyős üzemmódban

5. Összegzés

A BESZÉDMESTER program beszédorientált részei a számítógéppel segített oktatás területén innovatív jelentőségűek, hiszen az interakció a beszédinterfész által a számítógép és a felhasználó között még emberibbé válik. A tanulás/terápia a tanuló/sérült gyermek és a számítógép manipulatív, „barátságos” interakciója alapján valósulhat meg.

IRODALOM

1. Adams, M. I.: *Beginning to read: Thinking and learning about print*. MIT Press, Cambridge, 1990.
2. Kocsor, A., Toth, L., Paczolay, D.: *A Nonlinearized Discriminant Analysis and its Application to Speech Impediment Therapy*, in: V. Matousek, P. Mautner, R. Moucek, K. Tauser (eds): *Proceedings of the 4th Int. Conf. on Text, Speech and Dialogue*, LNAI 2166, pp. 249-257, Springer Verlag, 2001.
3. Kocsor, A., Kovács, K., *Kernel Springy Discriminant Analysis and Its Application to a Phonological Awareness teaching System*, in: P. Sojka, I. Kopecek, K. Pala (Eds.): *TSD 2002*, LNAI 2448, pp. 325-328, Springer Verlag, 2002.
4. Kocsor, A., Toth, L.: *Kernel-Based Feature Extraction with a Speech Technology Application*, (IEEE Transaction on Signal Processing, megjelenés alatt).
5. Paczolay Dénes, Tóth László, Kocsor András és Kerekes Judit: *Gépi tanulás alkalmazása egy fonológiai tudatosság – fejlesztő rendszerben*. Alkalmazott Nyelvtudomány II. évfolyam 2. szám 55-67, 2002.
6. Paczolay Dénes, Kocsor András, Sejtes Györgyi, Hégely Gábor: *A „Beszédmester” csomag bemutatása, informatikai és nyelvi aspektusok*, (Alkalmazott Nyelvtudomány, megjelenés alatt)
7. Selikowitz, M.: *Dislexia és egyéb tanulási nehézségek*. Medicina Könyvkiadó, Budapest, 1996.
8. Ványi Ágnes: *Olvasástanítás a dislexia prevenció módszerrel*. Project-X. Budapest, 1998.

A szociális készségek játékos fejlesztése az idegen nyelvi órákon

A szociális fejlesztő programok az osztálynál kisebb csoportokra alkalmazhatók, mert e közegben jól figyelemmel kísérhető, kontrollálható az eredményesség. A fejlesztő programok sikeresek az idegennyelv tanításban, mert az iskolákban a nyelvtanítást többnyire csoportos oktatás keretében igyekeznek megvalósítani (Szabó, 2002, 164-180.). Sajnos jelenleg kevés nyelvi szociáliskészség-fejlesztő programról számolnak be a szakemberek. Léteznek ugyan fejlesztő programok, például Staube empátias készségre és szerepjátékra, Allen és munkatársai szociálisprobléma-megoldó technikára, Sprivack és Shure bábjátékra, történetekre és szerepjátékra épülő programja, melyek a nyelvtanításra is adaptálhatók. (Zsolnai-Józsa, 2002, 12-20.)

A nyelvi csoportok mesterségesen létrehozott, formális közösségek. A csoport vezetője a pedagógus, informális vezetője az, akit a csoport maga választ tagjai közül. A szabályok betartásában sokkal jobb eredményt lehet elérni, és kevesebb konfliktusra lehet számítani, ha azok is részt vesznek a szabályalakításban, akik ezt betartatni szeretnék.

A csoporton belüli interakciók eredményeként alakul ki egy viszonylag stabil csoportstruktúra. Kommunikációs rendszerünket tekintve, megkülönböztetünk nyitott vagy zárt csoportot. A nyitott csoportban minden csoporttag egyenlő vagy hasonló módon jut információhoz, míg a zárt kommunikációs rendszerben a vezető és a hozzá közel állók rendelkeznek a legtöbb információval. A kutatások során azt állapították meg, hogy a centralizált csoportok hatékonyabban működnek, de a csoporttagok nem érzik benne jól magukat. A nyitott rendszerben a tanulók elégedettebbek voltak, de több időre volt szükségük egy-egy feladat megoldásához.

A hagyományos osztályteremben az első padban ülők vannak a legközelebb a tanárhoz, és így férnek legjobban hozzá az információhoz. Aktívabbak is láthatóan a hátsó padban ülőknél. Az ülésrend állandó változtatása adna arra lehetőséget, hogy a hátsó padban ülők a háttérszerepből előbbre kerüljenek.

Megoldást a félkör, nyitott kör, kör alakú elrendezés nyújt, mert egyenrangú pozíciót kínál, kizárja az elkülönülést, elbújást, segíti a kommunikációt, ezáltal látják és hallják egymást, megjelennek a verbális kommunikáció mellett a nonverbális kommunikáció és a metakommunikáció elemei is. A csoportos nyelvtanításban erre a tantervi elrendezésre van igény. (Szabó, 2002, 164-180.) Létrejöhet mindenki vel a szemkontaktus, könnyebbé válik a kapcsolatfelvétel, és személyessé válik az oktatás.

Régóta foglalkoztatja a kutatókat, hogy az iskolai oktatás keretein belül hogyan lehet eredményeket elérni a nyelvtanításban. Ahhoz, hogy átfogó képet kapjunk az iskolai nyelvtanulásról, figyelembe kell venni a tanulók jellemzőit: nyelvérzéküket, motiváltságukat, adottságaikat, szociokulturális környezetüket, a nyelvtanulás kezdetét, intenzitását, a tananyagot és tanítási módszert, sőt a tanár személyiségét is.

A szervezett, tantervi keretek között folyó nyelvtanítás célja, hogy elősegítse a nyelvtanulást olyan körülmények között, ahol kevés lehetőség van a célnyelv használatára, tehát olyan mennyiségű és minőségű idegen nyelvi anyaggal találkozzon a tanuló, melyet el is tud sajátítani, és biztonságosan tudja használni.

A nyelvtudás mérésének hagyományai megegyeznek a közoktatásban szokásos értékelési formával, az osztályozással. Ugyanúgy értékeli a pedagógusok a nyelvtudást, mint a többi tantárgyi teljesítményt. Az osztályzatok azonban normaorientáltak, vagyis az egyik osztályban elért teljesítmény nem azonos a másik osztályban lévő jegyekkel. Az érettségi és a nyelvvizsga-követelmények próbálják mérni a tudásszintet, de e vizsgák közt is van különbség az értékelés módszerében.

A tanulók nyelvtudása igen változatos képet mutat. Halláskészségük fejlesztésére nem fordítanak elég figyelmet, valószínűleg azért, mert sem az érettségien, sem a felvételin nincs hallott szöveg értését mérő feladat. Az olvasáskészség méréséről több adat áll rendelkezésre, mert ezt a készséget jóval könnyebb mérni, a nyelvvizsgáknak is szerves része ez a feladattípus. Az írásbeli kifejezőkészség alacsonyabb szinten van, mint az olvasásértés, ez azzal magyarázható, hogy a tanulóknak nem megfelelő a szókincse, és a fogalmazás alapformulaival nincsenek tisztában. A beszéd-készség fejlesztése a pedagógusok feladata. Az idegen nyelven történő kommunikáció kezdetben a legtöbb tanuló számára nehézséget jelent, hiszen a beszéd összetett folyamat. Beszéd közben szavakat használunk, és ezeket nyelvtani szabályokkal kapcsoljuk össze, továbbá a kiejtés fontosságáról sem szabad megfeledkezni, mivel ezzel válik beszédünk még érthetőbbé.

A mai kutatások középpontjában az áll, hogy milyen kapcsolat van az iskolai tananyag és a hasznosítható nyelvtudás között. Mindkét oldal vizsgálata fontos ahhoz, hogy a közös elemek megtalálásával olyan tudást sajátítsanak el a tanulók, melyek megfelelnek a követelményeknek, és hasznosítható tudást nyújtanak. A pedagógus feladata a tananyag átadása mellett a tanulók pozitív önértékelésének, attitűdjének, kommunikációs készségének és problémamegoldó képességének fejlesztése.

A nyelvtanulásnak az életkori sajátosságok figyelembevételével kell történnie. A játékos feladatok a nyelvtanításban minden életkorban jól alkalmazhatók. Ezek a játékok segítik az önkifejezést, az önismeret fejlődését is, s a tanulók kritikai érzékét. Képesé válnak másokat is figyelmesen meghallgatni, mások elképzelését komolyan venni, mások ötletére építeni, kérdezni, érvelni, mások érvelésének hatására saját véleményüket átalakítani, vita során következetesnek maradni, társaik korrekcióját elfogadni neheztelés nélkül. Így az idegen nyelv gyakorlásán kívül a tanulók szociális készsége is fejleszthető.

Játékok nyelvórán

A következőkben négy olyan játékot ismertetek, melyek az iskolai nyelvoktatásban sikerrel alkalmazhatók a nyelv gyakorlásán kívül a szociális kompetencia fejlesztésében is. Hangsúlyozzuk, hogy a játékok meghatározott fokú nyelvismeretet feltételeznek. Vannak elemi ismeretet igénylő játékok, de vannak összetettebb szó- és nyelvtani ismereteket feltételezők is.

Önismereti játék

Milyen vagyok?

Cél: A legjellemzőbb pozitív tulajdonság megnevezése. A pedagógus számára is kiderül, hogy milyen a tanuló énképe. A pozitívénképnek nem csak a tanulásban van szerepe, hanem a társas kapcsolatokban is. Cél a pozitív tulajdonságok erősítése, mert a pozitív énképpel rendelkező tanuló könnyebben köt barátságot, és úgy látja, hogy teljesítménybeli és interperszonális kapcsolatainak sikerei jobban függenek tőle.

Játék: A tanulók körben ülnek. Az első tanuló megnevezi *német* nyelven a legjobb tulajdonságát. A második tanuló megismétli a hallott tulajdonságot, és hozzáteszi a sajátját. A

harmadik szintén megismétli a két hallott tulajdonságot, majd mondja a sajátját, és így láncszerűen haladnak tovább. Ha a sor végigért, megszokás nélkül folytathatják, több kört is játszhatnak.

Hatás: Figyelemkoncentráció, emlékezet, a szókincs fejlesztése. Ha olyan szó fordul elő, amit valaki nem ismer, nem áll meg a játék, a tanulók igyekeznek ezeket a szavakat is megjegyezni, és a végén beszélik meg a jelentést. Önismeret, pozitív énkép kialakítására alkalmas a játék.

Vélemény: Ha valaki megakad, kiesik ugyan, de nem jár érte büntetés vagy rossz jegy. Ennek tudatában csökken a feszültség, és javul a koncentráció.

Fantáziát fejlesztő játék

Váratlan helyzet

Cél: A fantázia mozgósítása, a problémamegoldó képesség fejlesztése.

Játék: Minden tanuló felír papírra valamilyen váratlan helyzetet. (Pl. Mit csinálnál, ha reggel zöld hajjal ébrednél fel?) Összegyűjtik a papírt, és mindenki húz egyet. A feladat, hogy rövid gondolkodás után mindenki megoldja a helyzetet.

Hatás: Jó ötletek kitalálása, találékonyság, kreativitás kialakítása.

Vélemény: A váratlan, szokatlan helyzet megoldása mindenki számára sikerélményt okoz. A gyors és frappáns válaszok a pozitív önértékelést erősítik.

Együttműködést segítő játékok

Sugdosós játék

Cél: Az együttműködés, egymásra figyelés, problémamegoldó képesség fejlesztése. Arra hívja fel a figyelmet, hogy csoportmunkával közös sikert lehet elérni.

Játék: A csoport körben ül, a pedagógus egy kifejezést vagy mondatot súg az első tanuló fülébe. Ő ezt továbbadja úgy, hogy a többiek ne hallják. Így halad tovább a lánc, majd az utolsó hangosan kimondja a hallottakat.

Hatás: A játék nagy figyelmet igényel, hogy megértsék a hallott mondatot. Türelmesen várja mindenki, míg rákerül a sor.

Vélemény: A pedagógus részéről nagy körültekintést igényel, hogy olyan kifejezést vagy mondatot súgjon, melynek jelentését ismerik a tanulók. Ha valaki nem ért egy szót, a mondatot azért úgy adja tovább, hogy értelme legyen. A tanulók izgatottan várják, hogy mikor kerül rájuk a sor. A játék segíti az egymásra figyelést és a kreativitást.

Kommunikációt fejlesztő játék

Szerepjáték gesztusokkal

Cél: A verbális és nem verbális kifejezés, a képzelet, a kreativitás a kommunikációs készség fejlesztése.

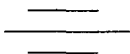
Játék: A csoportot két részre osztják. Az egyik csoport feladata, hogy elmutasson egy hétköznapi szituációt. (Pl.: Hogyan vásárol be egy nagyobb. Kiosztják a családtagok, eladók szerepét. A fodrásznál lehet több fodrász és vendég: vajon miről beszélgetnek?) A másik csoport a látottakat kommentálja úgy, mintha ők beszélnének, azaz minden szereplőnek van egy német hangja, aki helyette beszél. Az egyik csoport játszik, mutogat, a másik csoport mondja a szöveget hozzá. Van tehát egy mutogató (játész) szereplő és egy beszélő szereplő.

Hatás: Pontos megfigyelésre van szükség, hogy tudja a tanuló, mikor kell neki beszélnie. Gyors reagálóképesség szükséges, hogy pergő legyen a beszélgetés. Ötletesség és találékonyság mindkét csoport résztvevőitől elvárható, hogy érdekes legyen a párbeszéd, és ne legyen egyhangú a történet.

Vélemény: A játék csak magasabb nyelvtudás szintjén alkalmazható, mert nagyobb szókinccset, gyors kommunikációt, aktív közreműködést igényel. A feladatnak csak a témáját tudják a beszélők, a pontos történetet csak az azt eljátszók beszélik meg egymás közt. A nehézség a pontos történet kitalálásában rejlik, és abban is, hogy a történetet „játsszó” személyek nem beszélhetnek. A szerepjáték alkalmas mások gesztusainak értelmezésére is, és a verbális közléshez szokott tanulók nagy örömmel végzik ezt a nem szokványos kommunikáción alapuló játékot.

IRODALOM

- Bukta Katalin és Nikolov Marianne: Nyelvtanítás és hasznos nyelvtudás: Az angol mint idegen nyelv. Csapó Benő (szerk.): Az iskolai műveltség. Osiris Kiadó. Bp. 2002. 169-192.
- Konta Ildikó és Zsolnai Anikó: A szociális készségek játékos fejlesztése az iskolában. Nemzeti Tankönyvkiadó, 2002. 41-72.
- Nagy József: XXI. Század és nevelés. Osiris Kiadó, Bp. 2000.
- Nagy József és Zsolnai Anikó: Szociális nevelés és kompetencia.
- Báthory Zoltán és Falus Iván (szerk.): Tanulmányok a neveléstudományok köréből. Osiris Kiadó. Bp. 2001. 251-269.
- Szabó Éva: A csoport fejlődésének és működésének alapmechanizmusai. Mészáros Aranka (szerk.): Az iskola szociálpszichológiai jelenségtárháza. ELTE Eötvös Kiadó, Bp. 164-180.
- Zsolnai Anikó: A gyermekkori kötődések szerepe a szociális kompetencia fejlődésében. Csapó Benő és Vidákovich Tibor (szerk.): Neveléstudomány az ezredfordulón. Nemzeti Tankönyvkiadó, Bp. 2000. 143-152.
- Zsolnai Anikó és Józsa Krisztián: A szociális készségek kritériumorientált fejlesztésének lehetőségei. Iskolakultúra, 2002/4. 12-20.



TAMUSNÉ MOLNÁR VIKTÓRIA

Kölcsey Ferenc Református Tanítóképző Főiskola
Debrecen

Személyiségfejlesztés múzeumi órákon

Hazai múzeumainkban jóval kevesebb látogatót, s főleg gyermekcsoportot látni, mint a külföldi gyűjteményekben. Ez a tény igazán akkor tudatosodott bennem, amikor két évvel ezelőtt Erasmus doktori ösztöndíjam keretében Hollandiában tanultam, s kutatómunkám kapcsán igen közel kerültem jó néhány holland múzeum „Education Department” elnevezésű részlegéhez, amit magyarul leghelyesebb Múzeumpedagógiai Osztálynak fordítani. Nagy ellentmondásnak tűnik, hogy az itthoni múzeumok nem rendelkeznek ilyen elnevezésű osztállyal, szakembereik között pedig múzeumpedagógusokkal. Helyettük Közművelődési és Közösségkapcsolati Osztályokkal és azok munkatársaival találkozhatunk, ha ilyen jellegű foglalkozásokon szeretnénk részt venni tanítványainkkal. (E témára vonatkozó jelenlegi vizsgálatom sarkalatos pontja egyébként a múzeumpedagógiai–közművelődési, közösségkapcsolati-tevékenység helyzete a mai Magyarországon).

Hollandiában is vannak problémák, s különbségek az egyes múzeumok tevékenységei között, de általánosan elmondható a holland kormány nagyarányú támogató politikája ezen intézmények interaktív múzeumként való működése érdekében, ami a néhány éve megjelent

ún. Delta Terv-ként emlegetett dokumentumban pontosan nyomon követhető. (S ezek a gyűjtemények valóban interaktívak: még a legkisebb, s a lehető legkülönbözőbb gyűjtőkörű s profilú múzeumokban is lehetséges a kiállított anyaggal való „párbeszéd”, az információk mélyítése, cseréje a legfejlettebb s mindenütt rendelkezésre álló technikai eszközök segítségével, melyekből természetesen nem egyetlen darab áll rendelkezésre).

Amikor holland szakirodalmat kerestem arra gondolva, hogy a szó elszáll (a diktafonon rögzített, angol nyelvű interjúkból), az írás megmarad, azt a meglepő választ kaptam, hogy nem találni ilyet, mivel az angliai Education Department-ek, egészen az ottani interaktív múzeumok tevékenységét követik mintaként. Ezeket az ismereteket nemcsak könyvekből és folyóiratokból szerzik meg, hanem gyakran átjárnak a szigetország (elsősorban London) továbbképzéseire, s ez magától értetődő a fejlett közlekedésszervezésüket ismerve. Körülbelül olyan elragadtatással beszéltek az angol eredményekről, mint én (mi) a hollandokéről.

Későbbi kutatómunkám folyamán kiderült, hogy az amerikai múzeumpedagógia is angliai mintára alakult ki és szintén mintaértékű eredményeket produkált. Erről az ELTE TKF Neveléstudományi Tanszékének oktatója, Foghtüy Krisztina által szerkesztett kötetből értesülhettünk.

Hazatérve tehát a sok élménnyel és pozitív tapasztalattal kíváncsi voltam a magyar helyzetképre, amiről igen kevés információval rendelkeztem, jöllehet, hogy múzeumba gyakran járó személynek tartom magam. Interjúim készítése során sok kiváló múzeumi szakemberrel ismerkedtem meg, akiktől nemcsak a hazai folyamatokról, hanem további külföldi példákról is kaptam bőven információt, így például a svédországi gyermek- és családbarát, valamint a francia és angol „örökség” programokról.

Magyarországon az oktatási törvények, a Nemzeti alaptanterv, a kerettantervek, a pedagógiai programok és a helyi tantervek új szemlélete eleve feltételezi az iskolák és a múzeumok szoros együttműködését. Jobb esetben ez már kötelező igényként beépül a helyi tantervekbe, az oktatási folyamat szerves részévé válik. A NAT-tal szemben a helyi tanterv mindig konkrét, egyaránt számba veszi az országos, a területi és a helyi lehetőségeket, így a múzeumok adta lehetőségek felhasználását is. Nemcsak egy tanár szubjektív elhatározásától függ tehát, hogy együtt akar-e működni a múzeumokkal, hanem ez az iskolai program szerves részét kell, hogy képezze, és az iskolavezetés kötelezettségei közé tartozik. A szaktanár tehát joggal várja el az iskolavezetéstől, hogy támogassa a múzeumokkal való célirányos és folyamatos együttműködést, teremtsen meg ennek igényét, lehetőségeit és elismerését.

A múzeum ugyanis a korszerű pedagógia szerint nem elsősorban a látogatások, a benyomások szerzésének terepe, legalább ennyire az elemzések, az önálló megismerés folyamatának nyersanyaga is. E téren nehezebb rögtönözni, mint az egyszerű ismerkedés, a régi értelemben vett szemléltetés esetében. Ma már nem elég a múzeumon végighaladva a tárgyak megtekintésekor csupán arra hivatkozni, hogy itt látható arról valami, amit már tanultunk, azaz, a már megszerzett ismereteket illusztrálni múzeumi, illetve a muzeális anyaggal. Az információforrást több dimenzióban meg lehet tekinteni, esetleg meg is lehet fogni („aha-élmény”, Vásárhelyi Tamás), sőt itt a legjobb hozzáértővel konzultálni is lehet, amit a tankönyvek szerzői vagy az olvasókönyvek összeállítói esetében a legtrikábban tehetünk meg. Az együttműködés tehát itt adva van, jelentős, és a pedagógiai végeredmény szempontjából igen fontos lehet. A tervezésnek azonban e téren is össze kell hangolódnia a kivitelezéssel. Ezért szerencsés, ha ez a fajta együttműködés nem utólagos, hanem eleve a kiindulópontot jelenti. A jól megtervezett látogatás, illetve múzeumi óra folyamata közben a pedagógiai szituációnak megfelelően el kell térnünk a megtervezettől, más variációkat kell felhasználnunk anélkül, hogy feladnánk alapvető célkitűzésünket: „Varietas delectat” – „A változatosság gyönyörködtet”.

Variálni azonban csak az képes, aki alaposan ismeri a múzeum anyagát és a variációk lehetőségét is. A múzeumokban való munka tehát ezért is igényel komoly előkészületeket. (Koncz-Szabolcs: Történelemtanítás és múzeum, 13-19.)

A múzeumpedagógiával, a múzeumok és az iskolák kapcsolatával az utóbbi években több konferencia is foglalkozott itt Magyarországon:

- *Iskola a múzeumban* (1998)
- *Mustra* – múzeumi stratégiai tervezési műhelymunka (1999)
- *Múzeumok a „Köz művelődéséért”* (1999)
- *Múzeum az iskolában* (2000)

Az utolsónak említett konferencián hangzott el Vásárhelyi Tamásnak, a Magyar Természettudományi Múzeum igazgatóhelyettesének, neves múzeumpedagógusnak az előadása, melyben Helen H. Voris és munkatársai (Field Museum of Natural History, Chicago) által szerkesztett könyv alapján (*Élesítsd az elmét, érintsd meg a lelket – Vezérfonal a tematikus múzeumlátogatóhoz*) vázolja fel a múzeumlátogatás menetrendjét:

- Ismerkedés a környék múzeumaival
- A múzeum kiválasztása
- Múzeumlátogatás tanítványok nélkül
- Egyeztetés a múzeumpedagógussal
- Látogatás előtti feladatok:
 - a múzeum bemutatása
 - érzékelési –tapasztalási készségfejlesztés
 - témaismertetés
 - a látogatás alatti tevékenységek megtervezése
 - az utazás alatti tevékenységek megtervezése
 - megbeszélés a kísérőkkel
- A Nagy Nap-látogatás
- Látogatás utáni tevékenységek
- Értékelés

„Mint iskolafelügyelő, helyeslem azokat a múzeumlátogatásokat, amelyeknek jól meghatározott céljuk van, és ehhez illő, gondosan eltervezett tanítási tervük. Tudom, hogy az esemény akkor lesz értékes, ha az alábbi feltételek érvényesülnek:

- Megfelelő volt a pedagógus és a múzeumpedagógus előkészítő munkája
- A pedagógus felkészítette a tanulókat a vizitre, és a látogatást gondosan összehangolta a tanteremben folyó munkával.
- Magának a látogatásnak a középpontjában jól kiválasztott téma áll, és a tanulók be fognak kapcsolódni a tevékenységekbe, mert a múzeumi tanulási tevékenységeket jól egymásra építették
- A látogatást osztálytermi foglalkozás követi, amely a látogatáson tapasztaltakra épül, és kibővíti azokat az ismereteket, amelyeket a múzeumban lehetett összegyűjteni”. (MÚZEUM AZ ISKOLÁBAN, 25-29.p)

Foglalkozási formák és órátípusok a múzeumban, az iskolában és az iskolán kívül:

1. múzeumban zajló foglalkozások
2. iskolai múzeumi órák
3. szabadtéri foglalkozások
- 1.1. iskola a múzeumban
- 1.2. múzeumlátogatás megfigyelési szempontokkal

- 1.3. múzeumlátogatás feladatokkal
- 1.4. múzeumlátogatás tanári vezetéssel
- 1.5. múzeumlátogatás tárlatvezetéssel
- 1.6. előre kiadott kérdések feldolgozása a múzeumban
- 1.7. múzeumi óra
- 1.8. szimulációs múzeumi óra
- 1.9. kosztümös szimulációs játék
- 1.10. manuális szimuláció

- 2.1. múzeum az iskolában
- 2.2. iskolai kiállítások
- 2.3. reprodukciós kiállítások
- 2.4. szertár mint múzeumi raktár
- 2.5. a múzeumi anyag vizuális reprodukálása
 - diaképek, diafilmek
 - fóliák, írásvetítő
 - iskolai filmek
 - video az iskolában

- 3.1. iskolai kirándulások
- 3.2. történelmi kirándulások
 - helytörténeti séta
 - helytörténeti látogatás
 - helyszíni helytörténeti óra
 - helyszíni szimulációs játék
 - kollektív szituációs játék
 - kosztümös szerepjátás
 - manuális szerepjátás

Különleges tereplehetőségek:

- helyszíni ünnepi megemlékezések
- videofilm-készítés
- ásatáson való részvétel
- restaurációs, rekonstrukciós munkában való részvétel (Koncz-Szabolcs: Történelemtanítás és múzeum)

Problémák a múzeumi anyag felhasználásában

A) tárgyi feltételek

A múzeumok többségében nincs olyan szoba, terem, amely alkalmas lenne egy gyerekcsoport befogadására, foglalkozások megtartására. (Ez teljes mértékben igaz sajnos a debreceni Déri Múzeumra is). Így szinte lehetetlen írásos, manuális tevékenység végzése. Nagyon hiányzik, hogy a „kötelező csend” után a gyerekek felszabadultan elmondhassák friss élményeiket, felmerülő kérdéseikre választ kaphassanak. A hosszas utazás, a tárlók előtti álldogálás után fizikailag kimerülnek. Nincsenek vagy alig vannak kézbe vehető tárgyak, másolatok, makettek, amelyekkel élmény lenne megismerkedni. Az utazás és a szállás költségei jelentősek, ha egy lakóhelytől távolabbi múzeumba szeretnénk eljutni tanítványainkkal.

B) személyi feltételek

A múzeumok többségében nincs múzeumpedagógus! A muzeológusok, régészek szakmájuk kiváló művelői, de nem ismerik az életkori sajátosságokat, ezért előadásaik sokszor

érthetetlenek, unalmasak, hosszúak a gyerekek számára. A halkan, színtelenül, idegen szakszavakkal előadott beszéd tovább rontja a helyzetet. A teremőrök gyakran türelmetlenek a gyerekekkel, rájuk kiabálnak, leckéztetik őket, megjegyzéseket tesznek a tanárok munkájára.

C) szakmai problémák

Kevés és utazással együtt igen költséges a múzeumpedagógiai továbbképzés az országban. Megyei, városi szakmai műhelyek megteremtésére volna szükség. Pedagógusoknak és múzeumi szakembereknek az adott településen kellene összehangolniuk igényeiket és lehetőségeiket.

Hiányoznak vidéken a komplex múzeumpedagógiai programok, a tehetségfejlesztő projektek, a helyi múzeumok anyagát feldolgozó feladatlapok, gyerekeknek szóló kiadványok.

D) szervezési nehézségek

A délelőtti múzeumlátogatás felborítja az órarendet. Kivételes alkalmakkor óracserék elképzelhetőek, de rendszeresen semmiképpen sem. Délután vagy hétvégén tartott múzeumi órákra egyéb elfoglaltság miatt sok tanuló nem mozgósítható.

A felsorolt nehézségek korántsem teljes listája jelzi, milyen sok feladat vár még megoldásra. Talán ezekkel is magyarázható, hogy a kíváncsiaknál kevesebbszer használják fel a tanárok a tanításban a múzeumok anyagait.

A hazai múzeumok és a látogató közönség még szorosabb kapcsolata várható az Európai Unióhoz való csatlakozásunk következtében, hiszen számos ponton közelítenünk kell az európai normákhoz. Ezt fejezi ki az a középtávú stratégiai terv, melyet a kulturális tárca múzeumi osztálya bocsátott vitára 2003 tavaszán „A megújulás kényszere – Múzeumi modernizáció” címmel múzeumi szakemberek véleményét, javaslatait várva. Ez a vitaanyag tartalmazza többek között az ún. „Látogatóbarát múzeum” megteremtésének programját, melynek egyik legfontosabb lépése a 2004 májusában bevezetésre kerülő belépőjegyrendszer, mely az országos gyűjtőkörű múzeumok állandó tárlatainak megtekintését ingyenessé teszi Angliához hasonlóan.

Bízunk abban, hogy az elindított múzeumi modernizációs program segít a szemléletváltásban és a szükséges anyagiak biztosításában. Kívánjuk, hogy a pedagógusok (iskolákban és múzeumokban) hite erősödjön abban, hogy a nemzeti kulturális örökség felhasználható és felhasználandó a közoktatás (és a felsőoktatás) során.

A múzeumok és az iskolák pedagógiai tevékenysége összekapcsolódásának szükségességét igyekszünk a gyakorlatban is igazolni. A debreceni Kölcsey Ferenc Református Tanítóképző Főiskola képzésében szerencsére évek óta helyet kapnak, illetve szorítanak maguknak a múzeumi órák, hiszen több lelkes kolléga is felismerte személyiségre gyakorolt pozitív hatásukat.

Akár tekinthetjük úgy is, hogy az élethosszig tartó tanulás (Lifelong Learning) szellemében neveljük gyermekeinket és tanítványainkat lelkes múzeumlátogatóvá, hiszen intézményünkben a képzés során lehetőség nyílik a legkülönbözőbb életkorú emberekkel való találkozásra az óvodáskorúaktól egészen a felnőttkor széles skálájáig.

IRODALOM

– Az alapfokú nevelés-oktatás kerettantervei (2000). Dinasztia Kiadó, Budapest.

– Koncz Erzsébet-Szabolcs Ottó: Történelemtanítás és múzeum (1995). Múzeumpedagógiai segédkönyv a tanárok és a muzeológusok részére. Korona Kiadó, Budapest.

- A megújulás kényszere. Múzeumi modernizáció. Középtávú stratégiai terv. Múzeumi Hírlevél, 2003. április 1-7.
- Nemzeti alaptanterv (1995), Művelődési és Köznevelési Minisztérium.
- A négyéves „tanító” szak programja. (1995), Budapest.
- Vásárhelyi Tamás: Hogyan készülünk a múzeumi órára? In: Múzeum az iskolában (2000). Konferenciaanyag. MKNE, Budapest, 25-29.

NÉMETH SÁNDORNÉ
magyartanár és intézményközi munkaközösségvezető
Paragvári Utcai Általános Iskola
Szombathely

Emlékműsor a Magyar Kultúra napjára

Narrátor

A történetírásból meg kell tanulnunk ismét történetet, és pedig jobbat csinálnunk.

(Bajza József)

Narrátor

Minden kő, régi tettek helyén emelve, minden bokor régi, jámbor felett plántálva; minden dal, régi hősről énekelve; minden történetvizsgálat, régi századoknak szentelve : megannyi lépcső a jelenkorban magasbba emelkedni...

(Kölcsey Ferenc)

1. Versmondó

István király lovas-szobra alatt,
a föld mélyén, a várfalak tövében
ősi katona-csontok nyugszanak:
karok s lábak mészváza, koponyák,
és kéz- és láb-fejek fűzre hullott csontjai:
és rozsdás ember-patkók:

a talpasoknak

-kik az utak kövén lóhalálban kocogtak-
kellett a bocskoron ily vasat hordani....

Így hát a szobor méltó helyen áll.
Mert még a végítélet harsonái
sem terelhetnék össze a király
hamvait úgy, hogy ráismerne bárki:
Íme, a honalapító- ő az, kétségtelen.
De a bocskorosok csonthalma: bizonyosság.
Általuk élt és rajtuk állt az ország,
s holtukat túlélte a türelem,
hogy megtartja majd, aki alapozta
a hazát- házat rakván a romokra.....

(Garai Gábor)

2. Versmondó

Népek karában, óh, mi vagy te,
Én népem, hősök nemzete?
Teremtés méhiben fogant-e
Több ilyen bűvölő rege?
Áldott s dicső vagy mindörökre!
Ami nagyot s merészet szív akar,
Egy szóban van foglalva össze:
E szóba, hogy magyar.
(Komjáthy Jenő)

Narrátor

Minden, ami lélek, egységes és oszthatatlan. A lelki magyarság is egyetlen és oszthatatlan, s lényegéhez tartozik az egység.

De ennek a magyar lelkiségnek lényegéhez és egyéniségéhez tartozik a sokszínűség is. Megkülönböztető sajátossága ez a sokszínűség az egységben.

(Babits Mihály)

3. Versmondó

Európát kerestem,
Ázsiát építeném rá,
a keresztre feszített
időket faragnám
lázadásra, Kőrösi, Reguly
útját járva és Juliánusét,
Csontváry cédrusaitól sebzett
égen rajzolni tovább a
határokat.....
(Devecsery László)

Narrátor

Az emberi tehetség parányi lámpa, mely egyszerre keskeny kört tölthet meg fényével; s ha egy helyről másra hurcoltatik, setétséget hagy maga után.

Bizonyos helyhez azért kell kapcsoltatnunk, hogy azt jóitekony világítással állandóan boldogíthassuk. Minden, ami szerfeletti sok részre oszthatik, önkicsínységében enyészik el. Így a szeretet.

Hol az ember, aki magát a föld minden országainak szentelni akarván, forró szenvedelmet hordozhatna irántok keblében?

Leonidas csak egy Spártáért, Regulus csak egy Rómáért, Zrínyi csak egy Magyarországért halhatott meg.

(Kölcsey Ferenc)

Narrátor

Anyanyelvünk legdrágább örökségünk. Ha magyarok akarunk maradni, ragaszkodnunk kell nyelvünk helyességéhez és tisztaságához. Ez érdemes föladat.

(Kosztolányi Dezső)

4. Versmondó

Ó szép magyar nyelv! Aki egyszer téged
Ajkára vőn, többé nem dobhat el!
Szentség gyanánt, hogy befogadja éked,
Őrző oltárrá válik a kebel.

Minden, mi fejben vagy szívben fakad,
Tőled nyer pompát, színdús szavakat.
Nagy eszme, érzés oly ragyogva hord,
Mint egy király ünneplő bfbort!

Hatalmas, szép nyelv,
Magyarnak nyelve
Maradj örökké
Nagy és virágzó!
Kisérjen áldás,
Amíg világ áll!

S legyen megáldott
Az is, ki téged
Ajkára vesz majd:
Elsőt rebegve,
Végsőt sóhajtvá!

(Ábrányi Emil)

5. Versmondó

Mi zengi túl a bérceket?
Mi éli túl az éveket?
...A hír, a hír, a hír!

Mi mélyebb, mint a tengerek?
És benne gyöngyök termenek,
Melynek van csönde, vészei,
Szent tárgyai, szent érzeti?
...A szív, a szív, a szív!

Mi szárnyalóbb, mint a madár?
Mi hőbb, mint a délszaki nyár?
Mi a szívet megszenteli
S édes búval lesz az teli?
....A dal, a dal, a dal!

(Erdélyi János)

6. Versmondó

Ilmarinen tiszta lelkét
néktek adom, vigyázzatok!
Vigyázzatok, tövis-napok
húsba vájnak; varázsolok
igaz hitet, s kibírjátok.

Hallgassatok dalaimra,
igaz hittel, szent örömmel
varázsolok Szabadságot!
Adok hozzá Csodamalmot:
a Szabadság Csodamalma
hadd öröljön tündér-álmot,
álom után virág-hajnalt,
hajnal után fénylő nappalt.
Mert én néktek önhitemmel
varázsolok Szabadságot.

Vigyázzatok. Vigyázzatok!

(Balogh József)

Narrátor

Minden irodalmi műnek nemcsak hatása, de még becse is azon összeköttetéstől függ, melyben az a nemzet életével áll; s bizonyos, hogy világköltő csak az lehet, ki elébb egy nemzet költője volt. Csak miután gondolatai a szűkebb kört, melyben kimondattak, egészen elöltötték, akkor terjednek azok tovább.

(Eötvös József)

Narrátor

Nem értheti a világot senki közülünk, akik itt születünk, míg Magyarországot meg nem érti, nem érzékelheti helyesen a világ eseményeit, míg saját múltjával szembe nem nézett.

A nemzeti tudat persze nemcsak eligazítás, de köldökzsinór is, az, ami ideköt.....

(Szabó Magda)

Narrátor

Ha valaki nem ér el a szavak lelkéig, hiába formálja elbűvölően mondatait. Ilyen értelemben tehát nem a szép beszéd a fontos, hanem a mondandónk igazsága, hogy szavaink, beszédünk elérhessen lélektől lélekig.

(Szakonyi Károly)

7. Versmondó

Kívánok én hitet, kedvet,
szép szerelmet, hű türelmet,
utakhoz fényt, csodát, álmot,
békecsendes boldogságot,
magyar szót és égre kéket,
emberarcú békecséget,
verseket, célt, igazságot,
daltól derűs jobb világot,
bokrok mellé társnak fákat,
napfényt, amely el nem fárad,
tekintetet szembenézve,
éjt meg nappalt soha félve,
kézfogásos tiszta csöndet,
és mosolyból minél többet!
(Balogh József)

8. Versmondó

Miféle beszéd ez?
Idegen meg nem érti.
S aki csak ezt beszéli-
mindenütt idegen.
De mint élő vizet ízelek én:
hitvallásom vagy, s álorcám, ha kell;
lég-gyökerem,
megtartóm messi-földön,
s haza-vezérlő pásztor-csillagom.
(Garái Gábor)

9. Versmondó

Hegyen, erdőn
van a tanyám,
szellőből az
én nagy szobám.
Könnyű égbolt
a teteje,
csillagfényes
nádfelede.

Széna-illat
az én ágyam;
ha nem ringat
pille-álom:
csillagaid
megszámálalom.

(Devecsery László)

Narrátor

A magyar irodalomnak története van, nem epizódjai, folyamatában legjobbjaink a legjobbat fogalmazták meg, s kapcsolták össze a mindenkori jelent az Árpádok-korával... az irodalomból ismerjük meg eredményeink és hibáink, küzdelmeink és tévedéseink történetét a történelemben.

Azzal a büszkeséggel kell vállalni magyarságunkat, amellyel Petőfi hitte legszebbnek a hazáját az őt világrész nagy területén, s úgy kell szembenéznünk gleccserrel és óceánokkal, a külföld látványosságai-val, hogy egy jelentéktelen alföldi település, egy dunántúli falu, egy bányatelep, egy budapesti kerület emléke mindig mindenünnen visszavonzzon bennünket...

(Szabó Magda)

10. Versmondó

Táplálj borral-búzával, földem.
Homlokomnak veritékével, földem.
Ne öszülj meg érettem, mint az Isten,
de ne gügyögd el a gondok javát.

Kikötöm tebenned.
Jövöm tebenned.
Tarts meg engem. Ne vess meg engem.
Áldj meg engem. Hallgass meg engem.
Földem, te szent.

(Kerényi Grácia)

IRODALOM

Nemzeti olvasókönyv (Szerk.: Lukács Sándor) Gondolat Kiadó, Budapest, 1988
Rendületlenül (A hazaszeretet versei) (Szerk.: Benedek István) Officina Nova, Budapest, 1989
Tanárunknak tisztelettel (Irodalmi emlékkönyv) (Szerk.: Böhm Edit) Móra Ferenc Ifjúsági Könyvkiadó, Budapest, 1991
Balogh József: Foltozott ég, Vas Megyei Tudományos Ismeretterjesztő Egyesület, Szombathely, 1999
Az otthon sziluettje (Három vasszilvágyi költő antológiája) IRIS Kiadó és a Szombathelyi Művelődési és Sportház gondozásában, Szombathely, 1988

SZERZŐINK, MUNKATÁRSAINK FIGYELMÉBE!

Tisztelettel kérjük szerzőinket, hogy kéziratukat a szerkesztőség címére küldjék: 6725 Szeged, Hattyas sor 10. A borítékra feltétlenül írják rá, hogy *kézirat*. Csak „gépelt”, 8–10 lapnál nem nagyobb terjedelmű kéziratokat fogadunk el. A kéziratot jól áttekinthető kettes sortávolsággal, normál géppapíron, a „gépelési hibák” gondos javításával, a felhasznált szakirodalom pontos feltüntetésével (szerző, cím, hely, kiadó, lapszám) kérjük. A közérthetőség megkívánja azt is, hogy az elkerülhetetlen idegen szakkifejezések magyar megfelelőzéséről, értelmezéséről se feledkezzünk meg. Kérésünk az is, hogy a szövegbe iktatott rajzos, ábrás, illusztrációs megoldásoktól lehetőleg tekintsünk el.

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

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

A SZERKESZTŐSÉG

AGÁRDY SÁNDOR

igazgató

Tornyospálca

A hagyományok megteremtése és ápolása Tornyospálca általános iskolájában

2003-ban hirdette meg az Oktatási Minisztérium a „Nemzeti Emlékezet” programot, amelynek az a célja, hogy a közoktatásban részt vevő diákok közelebb kerüljenek a hazánk történetét meghatározó eseményekhez, évfordulókhoz, személyiségekhez, s ennek segítségével támogatást kapjanak az iskolák, új történelmi ismeretterjesztő eszközök meghonosításában, egyéni és közösségi ismeretszerzési és feldolgozási módszerek elterjesztésében.

A tornyospálcai „Szabolcs vezér” Általános Iskola, mely az elmúlt évtizedekben mint példa értékű szakmai-módszertani műhely – az ország számos pontján figyelmet és érdeklődést keltett iskolai szakemberekben, de nem utolsósorban a gyermekközösségekben is – a fenti program másik fontos elemébe, az „Iskolai Emlékezet” elnevezésű projektbe kapcsolódott be. Ez a kitűnő kezdeményezés azokat a személyiségeket szeretné a figyelem középpontjába állítani, akik az egyes iskolák emlékezete szempontjából fontosak a diákok, az iskolaközösségek számára. Ők a kántortanítók, tanítók, tanárok, igazgatók stb., akiknek a munkássága a diákok egy vagy több generációjában máig tovább él.

Ők voltak azok, akiknek munkája, egyénisége, az egyes iskolák, falusi és városi közösségek életében játszott szerepe az volt, hogy ébren tartsák, átörökötsék az iskola, a tanulás, a diákélet, a tanár-diák viszony értékeit, a közösségek jó hagyományait.

Tornyospálca iskolatörténete (akárcsak a község történelme) igen gazdag, a hétévi kutatómunka eredményeként e sorok írója vállalkozott arra, hogy a közel félezer oldalnyi könyvvé formálódott anyagot (magánkiadásban, önkormányzati segítség nélkül) közreadja.

A „Suhogó Idő” címet viselő helytörténeti monográfiában külön fejezet szól az 1620 óta a községben létrejött iskolai oktatásról, rendre felsorolva a tanítókat, külön fejezetben a felekezeti, majd az állami oktatás múltját. A minisztérium kezdeményezését mintegy megelőzve már volt példa az iskolában emléktáblák állítására. 1997-ben Oláh Zsigmond falugazdász segítségével a Megyei Agrárkamara támogatásával Teichman Vilmos növénynevelőnek, 1998-ban Szöllősi Istvánnak, az 1620-ban a faluban élt prédikátornak és iskolamesternek, majd 2001-ben a községben nevelkedett matematikusnak, Bereznai Gyulának avattak emléktáblát.

A község pedagógusai közül két kántortanító személye különösen is kimagaslik: Paál Gyula református és Rusznák Imre görög katolikus kántortanító igazgatók munkássága ma is elevenen él az idősebb korosztály emlékezetében.

A tantestület véleményét meghallgatva indítottuk el 2003 tavaszán a programot, amelynek első állomása volt az akkor májusban Rusznák Imréről elnevezett emléktanterem avatása. (Az ünnepi alkalommal emlékbeszédet Szentirmai László, az Oktatási Minisztérium főosztályvezetője mondott.) A terem ajtajára mívés réztábla került, mellé egy nagyméretű bekeretezett tábló. Mindezeket – a beküldött pályamunka alapján – az Oktatási Minisztérium készítette el. A táblón a következőkben foglaltuk össze Rusznák Imre munkásságát:

„Rusznák Imre 1891. január 17-én született Tornyospálcán. 1910-ben szerzett oklevelet az ungvári Görög Katolikus Kántortanítóképző Intézetben. Már itt frogatott, tagja volt az önképzőkörnek, szervezte a Mária Kongregáció működését. Az 1. világháborúban az orosz

fronton harcolt, majd fogságba esett, s Szibériában Tobolszk városában volt hadifogoly. Itt kezdett verseket írni. 1920-ban Kínán keresztül tért haza. Igazi lokálpatrióta volt, aki több feljegyzést is összegyűjtött községünk múltjáról, hagyományairól. 1928-ban ő volt, aki almával ültette tele a község Tófenek nevű területrészt, majd 1935-ben diófával a Kossuth utcát. Az ismétlődő iskola fakertjében faiskolát létesített, ahol az oltás, szemzés, növényápolás műveleteit tanította. A II. világháború során a tornyospálcai levették után ment, de Ausztriában amerikai fogságba került. Hazatérte után folytatta néptanítói munkáját. Kiváló humora, embersége, szakmai kiválósága, közösségért való önzetlen munkálkodása példa lehet minden nemzedéknek. 1959-ben „Az oktatásügy kiváló dolgozója” kitüntetésben részesült, majd 1960-ban az 50 éves tanítói szolgálat után Aranyoklevelet vehetett át. 1961. szeptember 1-én vonult nyugdíjba. 1970-ben hunyt el Budapesten. Emlékét ma is szeretettel őrzi és ápolja a község lakossága.”

A második lépésre 2004 májusában került sor, amikor egy újabb tantermet neveztünk el Paál Gyula kántortanítóról is. Az ajtóra az előzőhöz hasonló réztábla került, mellé nagyméretű keretes tábló.

Paál Gyula táblóján a következő lesz olvasható:

„Paál Gyula 1886. február 16-án született Garéban. Apja Paál József református lelkész volt. Tanulmányait Nagykőrösön és Kecskeméten végezte. Tanítói működését Jászberényben kezdte. 1914-ben hadba vonult, a szerb az orosz és olasz frontokon küzdött, majd megsebesült. 1918-ban hadnagyi rangban szerelt le, mint a Kisezüst vitézségi érem és a Károly Csapatkereszt tulajdonosa. 1921-től volt a tornyospálcai református elemi iskola igazgató-tanítója s kántora. Tagja volt a község képviselő testületének, s betöltötte a népművelési gondnoki tisztelet is a faluban. Felesége, Szilágyi Júlia szintén a községben tanított. Paál Gyula egész nemzedékeket indított útjukra. A 20. század második felére oly jellemző gazdaszellem részben az ő munkájának köszönhető. Szigorú, következetes ember volt, a klasszikus kántortanító megtestesítője. A II. világháború végén a szovjet front közeledtével Debrecenbe utazott, ahol egy bombatámadás áldozatává vált. Emléke, pedagógusi, emberi nagysága ma is elevenen él az egykori tanítványok emlékezetében. Munkája példaértékű lehet az ifjúság számára.”

Iskolánkban pedagógiai programunkban megfogalmazott komprehenzív nevelési elveink mellett kiemelt területként kezeljük a „komplex környezeti nevelést”. Ennek megfelelően 2001-ben indítottuk a Miklós Mária és Agárdy Sándor tanárok által kidolgozott biológia-ökológia tagozatos tantervünket (7–8. évfolyam), melynek sikere további előrelépésekre biztatott bennünket. 2003-ban az országban is példaértékűen a helytörténeti (modul) oktatást indítottuk el 5. évfolyamon heti 1 órában. Tankönyvül Agárdy Sándor: Suhogó Idő című kiadványa szolgál, melyet minden gyerek ingyenesen használhat.

Emléktáblák, emlékművek, a községben és a falu külterületein megjelölt védett fák, iskolai fűvészkert, mintegy 700 darabos helytörténeti gyűjtemény jelzik a több mint két évtizedes helyi környezetmegismerő pedagógiai munkánkat. Évente 8-10 iskolai felnőtt- és gyermekközösség látogat el községünkbe-iskolánkba, s szerez tapasztalatokat nevelési-oktatási módszereinkről, eredményeinkről.

A mai sokat hangoztatott „értékvesztő” világban hitem szerint az iskola lehet az a „köszikla”, a biztos alap, mely menti, védi és továbbadja a kincsként megőrzött értékeket. Minden iskolai vagy települési közösségnek előbb saját helyi múltjából, az itt élt vagy itt élő kiemelkedő közösségformáló személyiségektől kellene pozitív példát, értékörző mintákat vennie. Meg kellene ismerni az egyes ember, a család, a közösség gyökereit, hogy aztán felnőtt korban ráérezzen a nagyobb vonatkozások (haza, Európa, a Föld) jelentőségére.

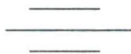
Ennek a hosszú folyamatnak csak egy fontos momentumja lehet az iskola, a gyermek és a pedagógus életében az a valóság, amikor nevet adunk egy tanteremnek, emlékezünk és emléket hagyunk.

Mint Shakespeare mondja: „Az emlékezéshez nem emlék, hanem szeretet kell, s akit szeretünk, azt nem felejthük el.”

Hiszem, hogy az a kezdeményezés, melyet iskolánk véghezvitt és véghezvisz, nem hiábavaló fáradozás, mert egyéni arculatot ad az iskolának, a településnek, erősíthetik az ott élők önbecsülését, utat mutathatnak a jövőbe.

Iskolánk helytörténeti gyűjteményének tábláján ez a jelmondat olvasható: „Ápold a múltat, őrizd a jelent, nézz a jövőbe!”

Az elmúlt éveknek, de a jelennek is egyik kihívása a jelmondatban foglaltak megvalósítása. Az ifjúság formálása ennek jegyében történhet. Bízunk abban, hogy lesz, aki lelkesítsen, s mindig lesznek igaz emberi dolgok, amiért lelkesedhetnek.



DR. DOMONKOS JÁNOS

ny. iskolaigazgató, irodalomtörténész
Budapest

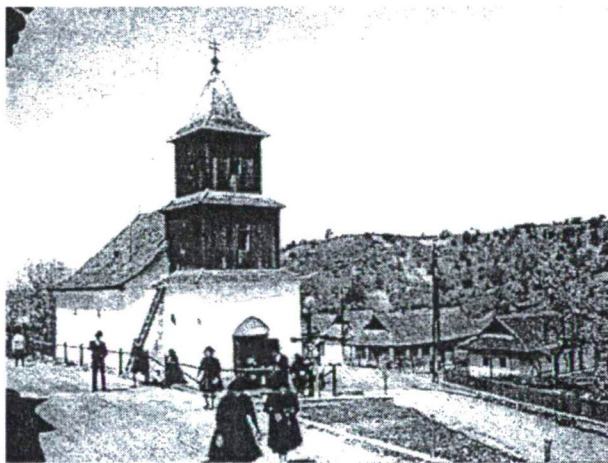
Világörökségünk: Hollókő

– Az ENSZ Nevelési, Oktatási és Tudományos Bizottsága, az UNESCO döntése tette Hollókőt is a Világörökség részévé. –

Nógrád megyében, a Cserhát belsejében a vidék legbájosabb fekvésű községe. Néprajzi és népművészeti vonatkozásban egyedülálló értékeket őrzött meg. „Az ország legszebb községének” nevezik az épületek szépsége és a falu fekvése miatt.

Fő látványossága az érintetlen falu- és utcakép, amely az egyutcas, fésűs beépítésű községben a legutóbbi századokban kialakult.

Különösen a templom környéke egységes



A házak építése az előre-ugró, kontyos, vízvezető, oromzatos utcai homlokzattal, nyeregtetővel a palóc építkezési mód legszebb hagyományait őrizte meg. A konty eresze a lakóház utcai homlokfala elé ugrik, melyet koszorúgerendával vagy újabb tornáccal támasztottak meg.

A lakóházak jellemzője az alájuk épített pince, amelynek bejárata leginkább az utca felől van. Így a házak szinte emeleteseknek látszanak. A tornáctartó oszlopokat, többnyire

a korlátot is fából faragták. A házakat régiesen zsúpszalmával fedték. Ezek a jellegzetes palóc-házak, teljes eredetiségükben a nógrádi népi építkezés csoportosan megmaradt, értékes emlékei.

A XIV. századból származó hollókői katolikus templom a falu központjában emelkedik, a lejtős völgyoldali települést átszelő út mentén. Gótikus stílusú, kivételes építészeti érték. Még átalakítva is páratlan a magyar falvak egyházművészeti emlékei között. Keleti homlokzata előtt torony áll. Földszintje kőből épült, emeleti részét fából folytatták, tornya fazsindelyes. A torony, a templom dongaboltozatos, ablakai csúcsívesek. A templombelső tagolás nélküli, a mennyezetet deszkából alakították ki.

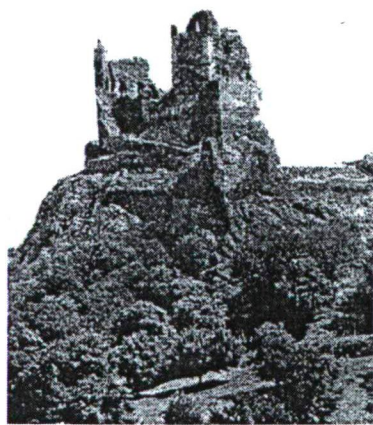
A megőrzött ősi falukép

A világörökség részeként a fatornyú templomcska körül található mintegy 55 régi házból palóc népi élő falumúzeumot alakítottak ki. A házakat különböző célokra hasznosítják. A hollókői falurezervátum világhírű értéke, hogy jellegzetes épületei mind eredeti helyükön maradtak, megőrizve az ősi faluképet.

A templom előtti kis térről a vár irányába haladva az utca bal oldalán található Hollókő Falumúzeuma. Kívülről ez a ház sem különbözik a többitől, a pitvarban azonban (kürtös, zárt kéményes konyha) az „elsőházban” tisztaszoba, és a „hátsóházban” lakószoba (szerk.) a palóc élet jellemző eszközeit, használati tárgyait szemléltetik.



A hollókői vár



Az elragadóan szép, jellegzetesen előreugró tetőzetű hollókői házak mögött magasodó hegyen áll Nógrád megye legépebben megmaradt szépen rekonstruált váromja (365 m). Az egyik kertből indul a hegyoldalnak kapaszkodó út, amelyen 10 perces sétával közelíthető meg az erdőség. A tatárjárást követően épült Hollókő vára, melyet a nagy hatalmú egykori Kacsics nemzetség épített. A várba jutva érdemes felfigyelni arra a középkori érdekességre, hogy a várépítők nem a legmagasabb hegyet szemelték ki. Inkább olyan hegyeket kerestek, amelyeken körös-körül egyforma meredek lejtők voltak, amelyek növelték a vár biztonságát. A belső vár falai 3 emelet magasságban még ma is állnak. A vár több helyéről szép a kilátás a Cserhát belsejébe, a zólyomi hegyekre és a Mátra csúcsaira.



A hollókői népi művesség

A vártól visszaútban a hollókői templom közelében levő házak udvarát is érdemes alaposan szemügyre venni. Még ma is találkozhatunk a népi fafaragás és bútorkészítés mívés mestereivel, akik ünnepek idején a tornácon alakítják ki legszebb munkáikat.

Ma is érdekesek, látványosak a hollókői vásárnapok és ünnepnapok, különösen a húsvét: a szín pompás helyi népviselet.

Ünnepi népi viselet

A hollókői női viseletet a sok rövid szoknya jellemzi. Igen bő ujjú, sokszor 2 inget hordanak egymás fölött, amin át vállkendőt kötnek. A szoknya fölött bő fekete kötényt viselnek, ami csaknem körüléri őket. Újabb divat a hímezett aljú, keskeny fekete kötény. Sajátos a nyakon viselt gyöngysor, melyet kicsike virágokkal is cifráznak. A lányok haja fonatból lóg lefelé. Az asszonyok kontyba tűzik, s többretegű gyöngyös főkötővel, rojtos selymekendővel borítják.

Ünneplő viseletként néha a férfiak is felveszik a vászoninget, a kemény szárú csizmát, a csizmanadrágot, a kis félgömb alakú fémpitykével pásztorbatszerűen kirakott, fekete posztómellényt, a kerek kalapot.

A legények és a fiatal házások hímezett aljú kötényt kötnek maguk elé.

Férfiaknak és nőknek egyaránt jellemző öltözetdarabja volt régebben a hímezett ködmön, nőknek az ujjatlan bőrpuzlik.



Inkább szikár, mint köpcös

Korábbi néprajzi kutatások alapján a nógrádi palóc középmagas, inkább szikár, mint köpcös ember. A nők között sok a takaros csinos. A haj úgyszólván kivétel nélkül gesztenyebarna.

Hangulatviláguk alapja a vidámság és a lépten-nyomon előtörő jókedv. Ebből fakadnak a sokat emlegetett palóctréfák, s ez táplálja azt a víg nótázást, mely a nógrádi lányok ajkán sohasem hallgat el. Szájuk mindig nevetésre áll. Ahol ketten összekerülnek, ott már tréfálódznak, mókáznak.

Őszinte vallásossággal lépik át mindig a templomajtó küszöbét. Nem mulasztanak el az ünnepnapjainak szentmisét. Isten nevében köszön a katolikus asszony és az Úr Jézust dicséri szüntelen.

NANSZÁKNÉ DR. CSERFALVI ILONA

Főiskolai tanár

Kölcsey Ferenc Református Tanítóképző Főiskola

Dombi Alice–Oláh János: A XIX. századi magyar pedagógusok a polgárosodásért (2003)

Igényesen szerkesztett és összeállított kötetet tarthat az olvasó a kezében. A szegedi szerkesztők nem először jelentkeznek neveléstörténeti frásokkal, pedagógiai művekkel, de ez kitűnik a sorozatból.

Szaák Luiza szavai tükrözik a szerkesztők célját: „És ha néhány év múltán egybe kalászolva lesz sok száz, rég elfeledett pedagógus írónk emlékének és munkásságának sorozata, csak is akkor állíthatjuk és bizonyíthatjuk azt, hogy a magyar népnevelés történetének élén van a helye, de ugyancsak a népnevelés hősei méltán sorozhatók azok közé, akik nemzetiség és felvilágosultság szolgálatában halhatatlan érdemekkel bírnak.”

A XIX. században a pedagógiában sok eredmény született, ezek kitűnnek a tanulmányokból is. Ezt bizonyítják a közoktatási rendelkezések, törvények, s a pedagógiai szakirodalom egyre gazdagabbá válik.

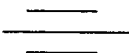
A század legfontosabb feladata a polgárosodás volt, ezt tükrözi a kötet címe és tartalma. A polgárosodásért sokat tettek a papok, politikusok, pedagógusok, a nők, a gondolkodók. A figyelem középpontjába kerültek a népnevelés, a nőnevelés, a pedagógus szerepek változásai és az oktatáspolitikai kérdései. A Szerzők arra törekedtek, hogy bemutassák a század jeles egyéniségeit, akiknek a neve talán már feledésbe merült.

Az első fejezet a gyermekszemléletet, a gyermekkép, a tanítókép változásait érzékelteti, a második fejezetben a népnevelés – a népoktatás kérdéseivel találkozunk. A harmadik fejezet a protestáns papok életútját, pedagógiai tevékenységét mutatja be. A negyedik rész a nőnevelés néhány problémáját emeli ki, majd az ötödik fejezet a haladó gondolkodásért folytatott harc jeles egyéniségeit villantja fel. A hatodik fejezetben találkozunk a kor pedagógiai eszmefuttatásával, közül vitákat és bemutat gyermekfolyóiratokat. Ezekből is kitűnik, hogy ez a korszak a pedagógia rendszerre fejlődésének, a neveléstani fogalmak tisztázásának időszaka. Azokat a pedagógusokat vonultatják fel ebben a kötetben a szerkesztők, akik a maguk korában a haladás képviselői, s gondolataikkal a XXI. század pedagógiai megújulásának megelőzői voltak.

Abban bízunk, hogy e kötet további kutatásra, továbbgondolásra ösztönzi az olvasót, a pedagógusjelölteknek követendő például szolgálnak, a pedagógus társadalom pedig jól érzékelheti, hogy az oktatásügyben nemzeti konszenzusra van szükség a XXI. században is, épp úgy, mint a XIX. században volt.

Dicséret illeti a kötet szakirodalmi válogatását, illusztrálásra szolgáló képanyagot, a tartalmi gazdagságot és sokszínűséget.

Reméljük, a kötet sikere újabb gondolatokra ösztönzi a szerzőket, újabb frásokkal gazdagítják a pedagógiai szakirodalmat.



Kiss Judit: Kulcsszavak

SEGÍTSÉG AZ ÉRETTSÉGIZÖKNEK IRODALOM–NYELVTAN–HELYESÍRÁSBÓL

Kiss Judit magyar nyelv és irodalom szakos középiskolai tanár érettségi vizsgára felkészítő három kötetes munkája igen figyelemre méltó, a középiskolásoknak nagy segítséget nyújtó összefoglaló-rendszerező mű.

A „*Kulcsszavak*” az irodalomból, nyelvtanból, helyesírásból valóban azokat a fogalmakat fedik, amelyeket megneveznek.

Az irodalom, nyelvtan, helyesírás kulcsszavai felölelik az érettségi útmutató témaköreit. A szerző a leglényegesebb kérdéseket szem előtt tartva oldja meg vállalt feladatát.

Az irodalom kulcsszavai tömör, világos összefüggéseiben foglalkozik az írói-költői pályaismeretéssel, műértelmezéssel, műfaji kérdésekkel, jellemzéssel, fogalmak, idegen szavak magyarázatával. A magyar és világirodalom korszakait, képviselőit a középiskolai tananyagokra alapozva az érettségi útmutató szellemében taglalja. Tanulóközelbe hozza, átláthatóvá teszi azt a szinte „végeláthatatlan” tananyagmennyiséget, amellyel az évek során a tanórákon és az órán kívül megismerkedhettek a tanulók.

A középiskolai magyar *nyelvtan* valamennyi témakörét felölelik az e tárgykörből íródott kulcsszavak.

A roppant precíz, világos rendszerezés, a fogalmak egyértelmű tisztázása, példákkal való magyarázata, az elméleti részekhez szervesen kapcsolódó gyakorlatok biztos támpontot adnak a nyelvi anyagban való eligazodáshoz.

Példái, a gyakorlatok szövege, feladatai frissek, életszerűek, a tanulókhoz közel állnak. A Kulcsszavak harmadik kötete a *helyesírás* legfontosabb kérdésköreit foglalja össze.

Az akadémiai magyar helyesírás szabályaira alapozottan logikus csoportosításban ismerteti helyesírásunk főbb területeit. Alfejezetek segítik az egyes fejezetekben való könnyebb eligazodást. Indokolt esetben – a jobb megértés érdekében – magyarázza is a szabályokat, amelyeket mindenkor meggyőző példákkal igazol.

A könyv tizedik fejezetében, a helyesírási példatárban tematikus rendbe szedi a leggyakrabban előforduló hibalehetőségeket hordozó kifejezéseinket, szavainkat, amelyek frásának gyakorlása jelentősen hozzájárulhat helyesírásunk biztonságosabbá válásához.

A *Kulcsszavak* három kötete szinte kézen fogva vezeti a diákokat – minden tanulmányozóját –, hogy ne tévedjen el az ismerethalmaz útvesztőjében, hanem a leglényegesebb tudnivalókra koncentráljon. Az így szerzett ismeretanyag birtokában a tanulók ösztönzést kapnak a további önművelésre, tudásuk igényes elmélyítésére.

A *Corvina* Kiadó jól tanulható, az érettségire való felkészüléshez igen hasznos ismereteket nyújtó kiadvánnyal szolgálja nemcsak az iskolai oktató-nevelő munkát, hanem a magyar nyelv és irodalom szélesebb körű terjesztésének, megértetésének, elsajátítási lehetőségének ügyét is.

Elismerés illeti a szerző, Kiss Judit tanárnő igényes, az iskolai gyakorlatot segítő, ugyanakkor széles olvasótáborhoz is szóló, valóban hiányt pótló munkáját.

Albert Jacquard–Axel Kahn (Fabrice Pappilon közreműködésével):

A jövő nincs megírva – A gének titkai

Albert Jacquard a népességgenetika szakértője, jelenleg a Luganoi Egyetem (Svájc) professzora. Axel Kahn genetikus és orvos, a francia nemzeti etikai tanácskozó testület tagja, az Európai Bizottság Élettani Szakértői Csoportjának elnöke. Velük beszélget Fabrice Pappilon, az Europe 1 újságírója, aki szenvedélyesen foglalkozik a genetikával és a tudományetikával. E beszélgetést tartalmazza az ismertetendő könyv.

A munka három részből áll, melyek témái:

- Az élettől a halálig
- A deterministák elképesztő csalása
- A XXI. század kihívásai

Az első részben a résztvevők megvitatják, hogy mi is az élet. Hol kezdődik az élet? Mi korunk legújabb biológiai paradigmája, a genomika? Mi a halál, és miben rejlik annak misztériuma? Létezik-e, és ha igen, milyen mértékben valóságos a biológiai determinizmus? Mitől elfogadhatatlan erkölcsi és szakmai szinten egyaránt az eugénia? Albert Jacquard és Axel Kahn akív tudósok, és mégis filozófiai és bioetikai kérdések sora kerül terítékre az éles vitáktól sem mentes beszélgetésekben, melyekben az olvasó számos olyan nézettel ismerkedhet meg, amelyek a legfrissebb kutatások eredményeire támaszkodnak, és mutatják be azokat olvasmányos, közérthető formában, eloszlatva számos közgondolkodásban megjelenő félreértést és új kihívásokat jelezve. Kahn nem ért egyet Richard Dawkins elméletével, mely szerint az élet az első génnel jelent meg. Dawkins az „egoista génteóriáját” fejtette ki. Szerinte az egyén szervezetének vizsgálata helyett a gén szempontjait kell megismerni, s ezáltal lehetőség nyílna annak bizonyítására, hogy túlélőgépek vagyunk, robotok, amelyeket vakon arra programoztak, hogy a gén néven ismert egoista molekulák fennmaradjanak. Kahn szerint a gének az étellel egy időpontban keletkeztek, melyhez szükséges még a membrán, a lipidek és más tényezők. A sejt lett az alapja a kiválasztódásnak, egy új történet kezdetét jelentette, az élőlények evolúciójának kezdetét. Darwin szerint a természetes kiválasztódás az evolúció alapvető mozgatórugója, melyet így határozhatunk meg: „a legjobb képességekkel rendelkező egyedek életben maradása, a kedvező egyéni változatok fennmaradása, a káros változatok kilökődése”. A darwini tételben azonban még nem volt szó genetikáról. Ezután az említett tudósok megvitatják a gének szerepét az öröklésben.

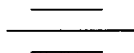
A második részben arról beszélgetnek a tudósok, hogy a halál sem pusztítja el a genetikai programot, hiszen a gének nemzedékről nemzedékre továbböröklődnek, így központi szerepük számos vitát váltott ki: a gének az egyszerű biológiai vagy fiziológiai jegyeknél vajon többet is meghatározhatnak? Nem erősebb-e a kultúra hatása; mit mondhatunk az intelligenciáról, az erőszakosságról; milyen mértékben játszanak szerepet a velünk született és a megszerzett tulajdonságok? A vita résztvevői egyetértettek abban, hogy az ember viselkedése és legmagasabb rendű képességei nem vezethetők vissza csupán a génekre.

A harmadik rész a XXI. század kihívásaival foglalkozik, ugyanis a legújabb biológiai és genetikai felfedezések jelentős lépések az orvostudományban, melyek azonban megannyi etikai kérdést is felvetnek. Mik a beavatkozások lehetőségei az emberi embrióba, hányféle össejtklónozás létezik, mi az elfogadható és mi nem, és mi a motiváció a szervklónozásban,

és hol húzódnak a határok...? Két ember beszélget ezekről a laikust, tudóst egyaránt foglalkoztató kérdésekről. Kitűnő a kérdező Fabrice Pappilon taktikája, kellően provokatív kérdései nyomán feltárul két mai természettudós mindennapi töprengése saját munkájáról, annak hasznáról és korlátairól.

A könyv Axel Kahn gondolataival fejeződik be, melyeket minden kolléga figyelmébe ajánlunk a könyvvel együtt, melyet Ádám Anikó és Györfi Réka fordított magyarra: „Meg kell adnunk diákjainknak minden esélyt arra, hogy alkalmazkodjanak azokhoz a helyzetekhez, amelyekkel szembesülnek majd egy kegyetlen világban; segítenünk kell őket, hogy felismerjék azokat a területeket, ahol kiemelkedőek, hogy megtalálják hivatásukat és módot annak megvalósítására... támogatnunk kell az emberi jogok harcosait...”

Kinizsi Nyomda, Debrecen, Józseveg Műhely, 2003. 240 p. 1790 Ft



DR. FARKAS OLGA

SZTE Juhász Gyula Tanárképző Főiskola
Szeged

A szegedi személyközpontú kísérlet 20 év távlatából

– TÁJÉKOZTATÁS –

A Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Bizottsága az idén negyedik alkalommal rendezi meg az Országos Neveléstudományi Konferenciát. Az MTA budapesti Székházában, 2004. október 20–22-én zajló rendezvény kiemelt témája a „tanulás, kommunikáció és nevelés”.

A személyközpontú megközelítés szegedi tanárképzésbe történő adaptálásának 20. évfordulója alkalmából a SZTE JGYTFK Neveléstudományi és Pszichológiai Tanszékeinek tanárai szimpóziumot kezdeményeztek. A Tudományos Programbizottság által zsűrizett és elfogadott, „A szegedi személyközpontú kísérlet 20 év távlatából” című előadás-sorozat elnöke *Klein Sándor*, a Pécsi Tudományegyetem professzora, opponense *Buda Béla*, a Nemzeti Drogmegelőzési Intézet főigazgatója. (A Tudományos Programbizottság tagjai: *Báthory Zoltán*, *Buda András*, *Halász Gábor*, *Kárpáti Andrea*, *Kozma Tamás*, *Lehmann Magdolna*, titkár: *Nikolov Marianne*, elnök: *Petneki Katalin* és *Vizely Ágnes*.)

Klein Sándor és *Farkas Katalin* Szegeden, a 80-as években megkísérelték, hogy az óvodától a tanárképzésig terjedő hagyományos tananyag-központú rendszer kereteit szétfeszítsék, és felvillantsák egy gyermekközpontú iskola lehetőségét. Az előadások bemutatják a sikereket és a kudarcokat olyan tanulságokkal, amelyek máig sem vesztek aktualitásukból.

Az elnök felvázolja a *Carl Rogers* nevével jellemzett személyközpontú megközelítés magyarországi adaptációját a szegedi Juhász Gyula Tanárképző Főiskolán. Ismerteti a Pszichológia Tanszéken folyó „Tanulóközpontú személyiségfejlesztés és pedagógusnevelés” című kutatás célját, jellegét, tartalmát és eredményeit. Összehasonlíttja a személyközpontú tanárképzést az USA-ban és Magyarországon. Első követői között *Farkas Olga* a szemlélet alkalmazásának módjait tárja föl a közoktatás és a tanárképzés összefüggésének tükrében. A tanulóközpontú gondolkodás mellett elkötelezett *Démuth Ágnes* a 20 évvel ezelőtti elindított folyamat szellemében a tanórai légkör személyiségfejlesztő hatását vizsgálja a főiskola gyakorló iskolá-

jában. Végül *Döbör Ágota*, a személyközpontú iskolát szorgalmazó előadó a személyes kapcsolatok jelentőségére mutat rá a gyerekek olvasmányélményeinek vizsgálatakor.

A négy különböző irányultságú előadás alkalmat kínál a rendszerváltozás éveiben zajló, nagyszabású kutatás utóéletének megvitatására. A IV. Országos Neveléstudományi Konferencia teljes anyaga megtekinthető a konferencia honlapján, a következő címen: www.pte.hu/onk2004.

A jubileumról Szegeden is megemlékezik a SZAB Neveléstudományi–Pszichológiai Szakbizottság Tehetségfejlesztés–Minőségbiztosítás Munkabizottsága, a Tudomány Napján, november 5-én, az MTA SZAB Székházában. Balogh Tibor, a SZTE JGYTFK professzora, Klein Sándor, Duró Zsuzsa, a Károli Gáspár Református Egyetem, Démuth Ágnes és Farkas Olga, a SZTE JGYTFK tanárai fölvezetik azokat a meghatározó összetevőket, amelyek segítették, és amelyek hátráltatták az effajta gondolkodás érvényesülését. Támogató tényezőként említik az időközben felnövő, új generáció jelenlegi működését; a nehézségek között kiemelik, hogy gigantikus vállalkozásnak bizonyult előbb a rendszerváltozás, majd az integráció, később a bolognai folyamat kihívásaival küzdő intézmény napi rutinjának áthangolása. Összességében nézve úgy értékelik, hogy a számos, aktív képzési kurzusban továbbélő elemek bizonyítják, hogy a „szegedi kísérlet” máig ható kisugárzása jelentősen gazdagította a magyar pedagógiai és pszichológiai kultúrát.

2004-ben, az emlékezés jegyében több szakmai fórumon a témában előadások hangzottak el, például „A társadalmi változások személyiségformáló hatásai” című Magyar Indivíduálpaszichológiai Egyesület IX. Vándorgyűlésén (Zalaegerszeg, április 23-24.) és a „Tudomány és gyakorlat” elnevezésű Magyar Pszichológiai Társaság XVI. nagygyűlésén, a „Neveléstan és iskolapszichológia” szekcióban (Debrecen, május 27-29.). Továbbá a Fejlesztő Pedagógia szaklap decemberi számát a témának szenteli. „A személyközpontú megközelítés elmélete és gyakorlata” tematikus számban ismert és elismert szerzők fejtik ki gondolataikat e sajátos tanulási-tanítási módról.

DR. BALOGH TIBORNÉ
szociális munkás
Szeretettotthon
Szeged

Cigányság – az oktatás tükrében *

A cigányság problémáinak pusztán egyetlen területét mint szociális munkás szeretném érzékeltetni, s ez – tekintettel a hazai populáción belül is egyre növekvő létszámukra – érzékeny, ám véleményem szerint ésszerűen és gyakorlatiasan megközelíthető szlet.

Az oktatás normális esetében az a bevezető szakasz, amely nagymértékben befolyásolhatja, majdhogynem eldöntheti a cigány személyiség sorsát.

A cigány gyermekek oktatási-képzési lemaradása számottevő. Ennek kezdeti periódusáról, s az azt illető javaslatokról cikkem végén szólnék, itt az iskolával indítok. Az iskolai oktatásban észrevehető visszaesésük; stagnálásuk életkoruk előrehaladásával általában, s tipikusan fokozato-

* A Szegedi Akadémiai Bizottság székházában május 11-én a „Másság”-ról szóló rendezvényen elhangzott előadás rövidített változata.

san nő. Hátrányaik halmozódnak. Az iskola szinte hagyományosan nem eléggé érzékeny a cigány kultúra iránt. Iskolázatlanságuk, illetve hiányos iskolázottságuk kihat társadalmi beilleszkedési folyamatukra. Az általános iskolában nagyjából nem tudják kellő szinten elsajátítani az alapvető kulturális készségeket, tudásszintjük alacsony: írás, olvasás, számolás. Léteznek már ugyan speciális felzárkóztatási programok, de még nem alkalmazzák őket széles körben.

Milyen oktatási modellek képzelhetők el, amelyek vélhetően elősegítenék az integrációt?

- interkulturális oktatási program: azt jelenti, hogy a vegyes osztályokba mind a két nép kultúráját, hagyományait, szokásait megtanulják a hallgatók. Ezzel esély van arra, hogy nem csak megismerik, hanem jobban tolerálják, jobban elfogadják egymást. Náluk ez kevésbé megy.

- multikulturális oktatási program: homogén osztályok vannak és a kisebbség kultúráját megtanítják. Ahhoz, hogy ez működőképes és elterjedt legyen, sok évre van szükség.

A Népszabadság 2004. 03. 09.-i számában az alábbiakat olvashattuk: Nincs menekülés az osztályból. Nálunk a gyermekek 5,3 százalékát minősítik fogyatékosnak, ez 49 ezer diákot jelent, s az indok sokszor a roma származás. Hazánkban rendkívül magas a fogyatékosnak nyilvánított tanulók aránya. Az EU-ban a gyermekek két és fél százalékát minősítik fogyatékosnak. Évente 2500-2800 gyermek álfogyatékosként kerül be a rendszerbe, azaz valójában nem fogyatékos. Nagy arányban mondják ki ezt a roma tanulókról. 1993-as adat szerint, amikor utoljára lehetett még származás szerint regisztrálni az embereket, 42 százalékuk volt cigány származású. A fogyatékos diákok rosszabb körülmények között is tanulnak.

Ami az iskolai megoldást általánosságban illeti: vegyünk történelmi példát.

A régi fehér és fekete (fehér és színesbőrű) megkülönböztetés észak–dél háborúját robbantotta ki annak idején az Amerikai Egyesült Államokban. Ez később főként a gyermekek szegregációs nevelési eljárásaként vált konfliktusforrássá. Kényszeríthető-e a vegyes (bőrszín alapján) való osztályba járásra egy fehérbőrű gyermek?

Hosszas hezitálás, vívódás után 1954-ben a Legfelsőbb Bíróság törvénytelennek deklarálta a szegregációt, s kötelezte a szülőket, hogy amennyiben nem viszik csemetéjüket méregdrága magániskolába, ne köthessenek bele abba: ki ül utódjuk mellé a padba, kivel jár egy osztályba. A szülők egy része ezt kezdetben ellenezte, majd lassacskán meghajolva a törvény következtetése előtt, úgy érvelt, hogy a színesbőrűek általában nem megbízhatóak, lusták – az a gyerek azonban, aki az övékével (barátkozik, tanul é. i. t.) együtt az üdvözölhető kivételek körébe sorolható. E rész lezárásaként elfogadhatjuk, hogy pl. olykor – legalább bevezető – eljárásaként az erkölcsöt mintegy előkészítheti, megalapozhatja a jog, s nálunk is eredményes lehetne egy senki kompetens által nem kifogásolt ilyen eljárás. Ehhez persze a magyarországi cigánykérdés megoldása kedvéért el kellene érni e kérdésben a pártok (de legalább a vezető pártok) teljes összhangját...

Van persze, hogy a gyerekek körében maradjunk, egy lágyabb, immár a második szintre utalható megoldás. Képzeljük el, hogy megszűnt a szegregáció, ám egy épp csak cseperedő palánta nem óhajt együtt játszani, együtt tanulni egy más bőrszínű kortársával. A meggyőzés általában, de a büntetés is: egyaránt éreltlen. Ha ilyenkor a tanár olyan feladatokat ad, mint adtak annak idején Zimbardoék, tehát kiköti: a mondjuk három részre osztott osztály egyes csoportjai csak akkor lesznek képesek eredményesen teljesíteni, s ezáltal akár az elsőséget megszerezni, ha az egyes csoportoknak, mint kollektívának adott, egy-egy gyerekeknek címzett feladatot azok oldják meg helyesen, akiknek a tanár szánta azokat. Ilyen esetekben – a bőrszíntől és az intelligenciaszíntől függetlenül – a legjobb tanulónak is érdekében állt gyöngébb társa „felzárkóztatása” (hiszen ő nem vehette át a másik szerepét) s ezáltal a lenézés, a megvetés, a kiközösítés helyett mind az iskolai munkában, mind a játékban a kooperáció, a kölcsönös elismerés kezdett dominálni. (A példa kedvéért: valamely verset csak közösen mondhattak fel: senki nem helyettesíthette a másik versszak-felmondóját – ez olyan felelősség-érzetet és összefogást teremtett meg a gyermekek között, mint ennek előtte semmi más.)

Véleményem szerint a szigorú és a szolid „erőszak” váltakozó sorrendjét ügyesen kihasználva tudhatnánk olyan modellt nyújtani az iskolában szülőknek, gyermekeknek egyaránt, amely makacs, meg nem kerülhető követelményrendszerével, s ugyanakkor pedáns beláttatásával egyformán hathatna a cigány és a magyar szülőkre, gyerekekre egyszerre és egyaránt.

Visszatérve a cikk elején tett ígérethez: végül az iskoláskor előtti életszakaszra kívánok koncentrálni. Markáns pszichológiai tény, hogy az óvodáskori szocializáció milyensége szinte kitörölhetetlen nyomokat hagy a személyiségben. Amíg három éves kor tájáig a szülői házat tartják a leginkább alkalmasnak a szakemberek, addig nem feledik el hangsúlyozni az erre a szakaszra következő mező (óvodás időszak) hasonló korú gyermekek közegében való eltöltésének szerepét.

Azt törvény írja elő nálunk, hogy egy évvel a beiskolázás előtt a gyermeknek óvodába kell járnia. Ez az egy esztendő azonban – úgy gondolom –, különösen a cigánygyerekek esetében kevés. Jobb lenne talán a szociális ráhangolódást, a kisközösségek által leképzett társadalmi norma- és reagálás-rendszereket három éven át feldolgozni és kiépíteni a személyiségnek.

Az „egyívású” társ ebben az életkorban legalább annyira fontos, mint a család, s amit az azonos életkorú pártások adnak, azt nem nyújthatja a szülő.

Javaslatom valóra váltása a gyermekeken túl hátha a fiatalabb, vagy idősebb testvérekre s a szülőkre is hathatna. Tudjuk, hogy a szocializálódás nem egyszerű kronologikus folyamat – a gyermek megtanult és kinyilvánított viselkedésmintái olykor akár nagy mértékben színezhetik pl. a felnőttéit is. Egy korábban kezdett harmonikus beillesztési kísérlet (a 3 évensé tett óvoda) tehát a közvetlenül érintett körön túl jóval szélesebb életkori közeget is képes lehetne optimális esetben előnyösen befolyásolni.

Óvodabezárások, csoport-összevonások helyett egy korrigált törvénnyel háromtól az iskolába lépésig lenne célszerű szerintem a játék világában szabadon meghagyott kisgyermeknek, mint a gondosan irányított szocializáció alanyának a lehetőségeit biztosítani.

E lehetőségek garantálása előbb-utóbb új társadalmi távlatot nyithatna.

DR. DOMONKOS JÁNOS

ny. iskolaigazgató

Budapest

Erzsébet napja

Az Erzsébet név különös tisztelete, szeretete érvényesül Magyarországon, nemcsak azért, mert az Erzsébet több magyar királyné és hercegnő neve, hanem azért is, mert történelmünkben jelentős szerepet kapott Árpádházi Szent Erzsébet (1207–31) II. Endre és Gertrud leánya, Lajos türingiai örgróf felesége, kinek életéről számos monda és legenda maradt fenn; valamint Szilágyi Erzsébet (?–1483), Hunyadi János felesége, Hunyadi László és Mátyás király anyja, Szilágyi Mihály testvérhúga, akinek alakját Arany János költeménye (Mátyás anyja) tette halhatatlanná a magyar irodalomban.

Árpádházi Szent Erzsébet Magyarországon, Sárospatakon született, olyan országban, ahol a független állami lét és a kereszténység alapjait Szent István király rakta le. Erzsébetet már négyéves korában eljegyezték Türingia leendő grófjával, Lajossal. Wartburgban nevelke-

dett és kora gyermekkorában tanújelét adta mély vallásosságának. Gyermeki szeretetével Szent János apostolt választotta kedves szentjének. Miután tizennégy éves korában Lajos felesége lett, jó hatása érezhető volt a fiatal grófon is.

Legbensőbb titka, s egyúttal legvonzóbb vonása volt, hogy tökéletes összhangot tudott teremteni Isten és a férje iránti szeretet között. Férje fiatalon, a Szentföldért vívott harcban esett el.

Az adakozásairól ismert Erzsébetről az a mondás járta: „Mindenét elosztaná a szegényeknek.” Szigorú askéta életet élt. Már életében legendák keringtek róla. Aztán a marburgi szegényház mellé az 1226-ban meghalt Szent Ferenc tiszteletére kórházat építtetett, ahol a gyógyítás és a betegápolás a felügyelete mellett folyt. Özönlöttek hozzá a szenvedők: vakok, bénák, leprások. Imája nyomán a poklosok megtisztultak, a bénák jártak, a vakok láttak. Szüntelenül ismételte: – Az Úr jelen van! Az Ő hatalma és irtalma végtelen. Nekem nincs részem benne. – Csodátevő erejének hírére idegen országokból is zarándokoltak hozzá. Egy hideg őszi napon azonban megfázott, beteg lett. Halálát érezve közeledni, így imádkozott Máriához: – Boldogasszony Anyám! Köszönöm, hogy lányoddá fogadtál. Köszönöm, hogy segítettél. Erzsébet mindössze 24 éves volt, amikor földi életét befejezte. Marburgban temették el. Már 4 évvel halála után, 1235-ben szentté avatták. Sírjánál sok csodás gyógyulás történt. Tiszteletére Nagy Lajos magyar király az aacheni székesegyházhoz kápolnát építtetett (1357).

Szilágyi Erzsébet 1430 körül ment férjhez Hunyadi Jánoshoz, a nagy hadvezérhez. Férje halála (1456. Aug. 11.) s László fia kivégeztetése után testvérével, Szilágyi Mihállyal szervezte a mozgalmat, mely fiát, Mátyást a trónra emelte. Fia megválasztása után is irányítása alatt maradt a roppant Hunyadi birtok. Fia mellett, mint anyakirálynő, jelentékeny szerepet vállalt. 1465-ben Vajdahunyadon ferences kolostort alapított. Szilágyi Erzsébet egyébként az óbudai királynéi várban székelt, s mindvégig a király anyja címet viselte. Hunyad várában is sokat tartózkodott, tevékenykedett. Hunyad várának nagy részét ő építtette és sok időt szentelt gazdasági ügyeinek intézésére is. 1483-ban készített végrendeletében Corvin Jánost tette örökösévé.

A Szilágyi család rokonai révén megerősítette a Hunyadi-befolyást Erdélyben. A hatalmas kiterjedésű birtokok igazgatásával, jövedelmük kezelésével is támogatta férje, Hunyadi János politikáját, majd fia, Hunyadi Mátyás király trónját.

Ma köszöntjük Erzsébet nevű hozzátartozóinkat, akiknek alakját ha nem is örökölt meg a fentiekhez hasonlóan a történelem, nekünk – a gyermek, a testvér, a hitves, a rokon számára – névnapijukon (is) a legkedvesebbek.

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: 1100 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.*