

barua

54822
3F1M73

TANÍTÓK
ÉS
TANÁROK
SZÁMÁRA

MÓDSZERTANI KÖZLEMÉNYEK

2006. 46. ÉVFOLYAM

1

A szerkesztőbizottság elnöke:

Dr. Szendrei János

Helyettes: Dr. Varga István

A szerkesztőbizottság tagjai:

Bácsi János (Szeged); Dr. Frick Mária (Baja); Sajtósné Csendes Gyöngyi (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).

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

Pinczésné dr. Palásthy Ildikó: Tanulási zavarok I.	1
Gál József – Ifj. Janovszky Sándor: Kerámiaipari szakképzés néhány tapasztalata egy felmérés tűkrében	9
Czédliné Bárkányi Éva – Farkas Olga: Attitűdváltozások az „Életminőség és emberi jogok” tantárgyat tanuló tanárszakosok körében	14
Nanszákné dr. Cserfalvi Ilona. Gondolatok a nevelésről	19

MŰHELY

Csehné Fodor Erzsébet – Berettyán Sándorné: „Nemzeti ünnepünk: Március 15.” projekt	21
Széchy József – Ungvári Istvánné – Tar Gáborné: „Föld-víz-levegő projekt” (az ötödikesek és az elsősök számára)	23
Kenéz Ferencné – Kerekesné Dobi Erzsébet: „Az egészség érték” projekt az alsó tagozaton	24
Dr. H. Tóth István: Régiség a helyesírásunkban	26
Gyermekszínjátás a napköziben és a tanulószobában	30

ÖRÖKSÉG

Dr. Domonkos János: Az irodalomtörténeti nevezetességű Tardona	32
--	----

SZEMLE

Dr. Nagy Andor: <i>Nagy Zoltánné Áment Erzsébet: Magyar reformpedagógiai törekvésekről, az Új Iskoláról</i>	35
Dr. Oláh János: <i>Nanszákné dr. Cserfalvi Ilona: Válogatott mesék a környezeti neveléshez</i>	36
Nanszákné dr. Cserfalvi Ilona: <i>Virágné Horváth Erzsébet (szerk.): Diskurzus (2003/3.)</i>	38
Dr. Domonkos János: A szombathelyi püspöki palota (Sill Ába Ferenc–Konkoly István munkája)	39

PINCZÉSNÉ DR. PALÁSTHY ILDIKÓ
 tanszékvezető főiskolai tanár
 Kölcsey Ferenc Református Tanítóképző Főiskola
 Debrecen



Tanulási zavarok I.*

A tanulási zavar sokakat érintő probléma: szenved tőle a gyermek, aggódik a szülő, s töri a fejét a segítségnyújtás mikéntjén a pedagógus. Elsősorban az ő munkájukat szeretnék megkönnyíteni azzal, hogy egy áttekinthető rendszerben értelmezzük a tanulási zavarokat.

A TANULÁSI ZAVAR fogalma, okai, magyarázó elméletei

A tanulási zavar kifejezés igen összetett problémaegyüttest takar. Használják általánosan gyenge teljesítmény, egy-egy tantárgyra kiterjedő alacsony tanulmányi szint, írás-, olvasás-, számolászavar, részteljesítmények zavara, alacsony intelligenciaszint, értelmi retardáció, pszeudodebilitás, illetve kiegyenlített színvonalú iskolai teljesítmény esetén egyaránt (Gyarmathy, 1997.). Nem véletlen tehát, hogy a gyakorló pedagógusok körében, de még a szakirodalomban is nagy a fogalmi zűrzavar. Segít a tanulási zavar értelmezésében, ha tágabb összefüggésben (Gaál, 2000) vizsgáljuk.



A **tanulási korlátok** fogalomkörébe a tanulási nehézség, a tanulási zavar és a tanulási akadályozottság tartoznak, melyek tehát egymás mellé helyezhetők, de egymást nem helyettesítő fogalmak.

A **tanulási nehézség** a legkevésbé súlyos: a lassúbb tempó, a hosszabb hiányzás, családi probléma miatt bekövetkező tananyagban történő elmaradás okozhatja, s mint ilyen, átmeneti jellegű. Így az okok megszűnésével maga a tanulási nehézség is eltűnik.

* A tanulmányt két részletben közöljük. (A szerk.)

Más a helyzet a tanulási akadályozottság és a tanulási zavar esetében. Ilyenkor a kiváltó ok vagy állandó, melynek létét el kell fogadni, vagy tartós, ami nehezen szüntethető meg.

Tanulási akadályozottságról akkor beszélünk, ha olyan összetett, tartós és súlyos a probléma, hogy megnehezíti a normál általános iskolai körülmények közötti fejlesztést. Enyhe fokban akadályozott gyermekekkel korábban elvéve találkozott a normál általános iskolában tanító pedagógus. Mivel az ilyen tanulók fogyatékoságára már korábban (például az óvodában) fény derülhetett, vagy a beiskolázást követően észlelte a gyermek másságát a tanító, rövid időn belül speciális intézménybe való áthelyezésükre került sor.

Az integrált nevelés eszméje – a törvényi szabályozásnak is köszönhetően – egyre nagyobb tért hódít, így az – alapító okiratuk tanúsága szerint is – erre vállalkozó iskolákban nagyobb valószínűséggel és gyakorisággal találkozhatunk majd fogyatékos gyerekekkel.

A **tanulási zavar** fogalmat használva a továbbiakban éppen ebből a megfontolásból kiindulva kizárólagosan azokról az ép értelmű, ép érzékszervű gyermekekről beszélünk, akik az iskolai teljesítéshez szükséges egy vagy több képesség hibás működése miatt egy vagy több tárgyból nem tudnak megfelelni a minimumelvárásoknak.

Ebbe a kategóriába tehát azok a gyerekek tartoznak, akik bár sokszor fogyatékosnak tűnnek, mégsem azok, viszont megfelelnek a tanulási zavar kritériumainak:

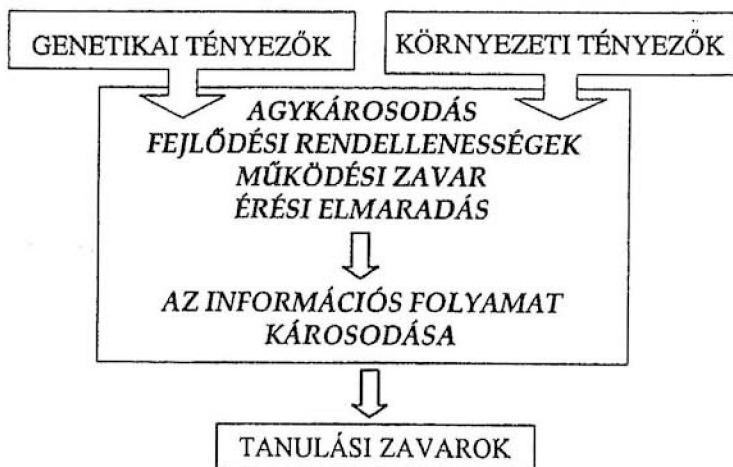
- képességeik és tanulási teljesítményük eltér,
- a kognitív funkcióik rendellenesen működnek,
- sajátos a magatartásuk (pl. énkép- és önértékelési zavarok, kontrollképtelenség, emocionális labilitás, hiperaktivitás).

Milyen okokra vezethetők vissza ezek a problémák?

A tanulási zavarok okait a különböző szerzők másként értelmezik. Stewart poligenetikus eredetről ír, Werder a neurotranszmitterek zavarával, Sattler-Field a formáció retikulárisz túlérzékenységgel magyarázza. Mások (pl. Frostig, Kephart) érzékszervi rendellenességet feltételeznek a háttérben, míg az újabb elméletek a szociokulturális környezet károsító hatását hangsúlyozzák.

Nem valószínű, hogy kizárólag egyetlen tényező lenne felelős a tanulási zavarokért: genetikai és környezeti tényezők együttes hatásáról van szó.

Ezeknek a tanulási zavarokhoz vezető eseményeknek a láncreakciója Selikovitz (1999.) szerint:



Az okok az egyes esetekben eltérő mértékben és súllyal vannak jelen. Hatásukat, szerepüket a különböző elméletek másként magyarázzák:

A **neuropszichológiai elmélet** alapfelvetése, hogy a tanulási zavarokat minimális agykárosodás idézi elő. Ez a károsodás nem elég jelentős ahhoz, hogy kimutatható, azonosítható nyomot hagyjon maga után, de ahhoz elegendő, hogy valamely részterületen rendellenességhez vezessen.

Az irányzat jeles képviselője Clements, aki az ún. MCD, minimális cerebrális diszfunkció (minimális agyi károsodás) karakterisztikus jegyeit gyűjtötte össze:

- hiperaktivitás,
- perceptuo-motoros zavarok,
- emocionális labilitás,
- általános koordinációs deficiitek,
- figyelemzavarok,
- impulzivitás,
- gondolkodás- és memóriazavarok,
- olvasás, frás, számolás zavarai,
- beszéd és hallás zavarai,
- kétséges neurológiai jelek és EEG rendellenességek (Porkolábné, 1993.).

Az MCD csak egyes kérgi területekre vonatkozik, ezért nem vezet az egész személyiség sérüléséhez, a megismerő funkciók fejlődésének általános zavarához, csak egyes részképességek kialakulásának nehézsége lesz a következménye. Az MCD-szindróma már 2-3 éves korban feltűnhet: pl. a gyermek későn kezd ülni, állni, járni, nagymozgásai ügyetlenek, az ingerekre szélsőségesen, nem adekvátan reagál, alvása felszínes, viselkedése kiszámíthatatlan. A perceptuális, kognitív fejlődési elmaradások később válnak nyilvánvalóvá: gyenge a távolság felmérése, a kéz-szem koordináció, rossz a koncentráció, tévesek az irányfelismerések, szűk terjedelmű és pontatlan a memória, ügyetlen a konstrukciós játék stb.

Perceptuális és perceptuo-motoros elméletek

Marianne Frostig, Kephart, Getman-Kane elméletei a tanulási zavarok, a különböző perceptuális funkciók összerendezettségének a hiánya és az érzékelő és motoros funkciók elégtelen integrációja közötti összefüggést hangsúlyozzák (Porkolábné, 1993.). Az érintett gyermekeket hiányos testséma, tájékozódási bizonytalanság jellemzi, s mivel a pontatlan észlelési ingerekre adott sikertelen motoros válaszok miatt nem éreznek készletét a mozgásos aktivitásra, finommozgásuk és szenzomotoros koordinációjuk fejlődése is nehezített lett.

Behaviorista megközelítés

Bateman, Rosebaum, Leary viselkedéseméleti aspektusból közelítették a tanulási zavarokhoz. Azaz nem foglalkoznak a háttértényezőkkel, a tanulási zavart nem a háttérben rejlő idegrendszeri vagy pszichikus rendellenesség tünetének tekintik, hanem elsősorban viselkedési problémaként fogják fel: a gyerekek rosszul sajátítottak el valamit, a tanulási zavar – tanulási hiba. A megoldás egyszerű: jól és helyesen kell tanítani.

A nyelvi fejlettséget hangsúlyozó elméletek

Johnson, Myklebus stb. elméletei a tanulás sikerességében a verbális, nyelvi készségeknek tulajdonítanak nagyobb jelentőséget. Kiinduló álláspontjuk az, hogy a nyelv a gyermek világban való tájékozódásának alapvető és nélkülözhetetlen eszköze. Szegényes szókinccs, gyenge beszédartikuláció, szótalálási nehézségek, göcsörtös szövegformálás mellett kétséges az iskolai beválás, eredményesség.

A TANULÁSI ZAVAROK típusai, megjelenési módjai

A tanulási zavar kifejezés többféle területen megnyilvánuló olyan jelenségek gyűjtőfogalma:

- amelyek az egyénen belüli nagyfokú különbségeket jelölnek egy adott életkorban, egy adott értelmi szint mellett,
- túlnyomóan a fejlődés korai szakaszaiban, a pszichikus funkciók eltérő fejlődésének következtében,
- különböző képességzavarok formájában alakulnak ki,
- beszéd-, mozgás-, rajz-, magatartás és iskolai tanulási teljesítményekben (olvasás, írás, számolás) mutatkoznak meg, és
- másodlagos pszichés tünetek kialakítását eredményezhetik.

Gerebenné (1995) megkülönböztet:

- idegi természetű (neurogén) tanulási zavarokat, melyek a központi idegrendszer működési zavarainak következtében jönnek létre,
- lelki eredetű (pszichogén) tanulási zavarokat, melyek környezeti ártalmak hatására alakulnak ki,
- poszttraumás tanulási zavarokat, melyek a gyermekkori szerzett agykárosodások következményei.

Továbbá ismert egy pedagógia jellegű felosztás is, melynek kiindulási alapja, hogy milyen területeken jelentkeznek a tanulási zavar: kognitív és motorikus funkciókat érint, vagy sajátos kultúrtechnikákhoz köthető. Ezek alapján elkülöníthetjük a részképességzavarokat és a komplex tanulási zavarokat.

RÉSZKÉPESSÉGGZAVAROK

A motorikus és a kognitív funkciók területén megmutatkozó deficitet nevezzük részképességzavarnak, mely az intelligenciaszinttől függetlenül lép fel.

A részképesség tehát nem olyan komplex jelenség, mint az olvasás, írás vagy számolás, hanem ezeknek a képességeknek az alapjától szolgáló funkciók együttese. A kultúrtechnikák elsajátításának lehetősége akkor alakul ki, ha a gyermek már képes ezekre a részteljesítményekre, valamint az érzékelő rendszerek is összehangoltan működnek egymással (poliszenzoros integráció) és a mozgással (szenzomotoros koordináció).

A kognitív funkciók zavarai

A percepció zavarai

A tanulási zavarokkal küszködő gyermekek érzékszervei épek, kifogástalanul látnak, halnak. Problémáik abból fakadnak, hogy az érzékszerveken keresztül beérkező információk, jelek értelmezése pontatlan, hibás, a központi idegrendszer nem képes az érzékszervek által közvetített információkat pontosan felfogni, továbbítani, tárolni, korábbi ismeretekkel összehasonlítani, rendszerezni, koordinálni, feldolgozni, s végül adekvát reakciót indítani. Például vannak olyan gyermekek, akik fokozottan érzékenyek a taktilis ingerekre. Egy ilyen gyerek az iskolában nehezen lesz képes a más jellegű (pl. akusztikus vagy vizuális) ingereket követni, mert folyamatosan a taktilis ingerek feldolgozásával van elfoglalva. (Ő az, aki állandóan vakarózik, dörzsöli kezét, lábát, orrát, csúszkál a padon, széken stb.) Más gyerekeket a vizuális és akusztikus ingerek egyidejű jelenléte terheli túl, ennek következtében mindkét terület működésképtelenné válik. A látszat: képtelen koncentrálni, a valóság: nem tud összekapcsolni több érzékelő rendszert, képtelen a szenzoros integrációra.

1. Az egyensúlyrendszer zavarai

- bizonytalanság: a nehézségi erő észlelésében
(Az ilyen gyermek nem meri megváltoztatni stabil testhelyzetét, pl. fél a féllábon állástól, a fára mászástól stb.);
- elégtelen működés: kevés egyensúlyingert érzékel a gyermek
(Erre utal, hogy pl. forgás, körhintázás közben nem szédül);
- túlműködés: túl sok egyensúlyingert érzékel
(Ennek bizonyítéka lehet, hogy nem szeret hintázni, gyakran szédül.)

2. Az auditív rendszer zavarai

- az irányhallás hiányosságai
(nem tudja, melyik irányból jön a hang);
- a hallási differenciálás hiányosságai
(nem képes a hangokat magasságuk, mélységük, zöngésségük alapján megkülönböztetni);
- hallási figura-háttér észlelés zavara
(nem tud egyetlen, kiválasztott hangra vagy szóra figyelni);
- hallási zárás, szerialitás zavara
(nem tudja a különálló hangokat egyetlen szóvá összeolvasztani)

3. A vizuális rendszer zavarai

- alak- és térészlelés hiányosságai
(egyes betűk [alak, forma, méret] megkülönböztetésének nehézségei: b, d, g, q, a, d, stb.);
- vizuális differenciálás hiányossága
(nem ismer fel egy adott képet hasonló képek között);
- vizuális alak-háttér zavar
(a vizuális „jelsalátából” nem tudja a számára fontos, lényeges információt kiemelni);
- vizuális zárás, szerialitás zavara
(képtelen a részformációk egészé alakítására, pl. betűkből szavak, szavakból mondat alkotására) (Porkolábné, 1990.).

4. A taktilis-kinesztetikus rendszer zavarai

- a saját test érzékelésének elégtelensége
(erősen kell őt fogni, ill. ő is erősen ragad meg mindent és mindenkit, ezért roppan szét a kezében a pohár, vagy marad utána kék folt a társain);
- a kinesztikus érzékelés hiányossága
(pontatlanul észleli saját ízületei helyzetét, testtartását, ezért fog mellé nyúlni);
- az alak-háttér észlelésének hiányosságai
(pontatlanul fogja fel, rosszul lokalizálja az érintési ingereket, pl. a hátára írt betűket).

Figyelemzavar

- a gyermek figyelme elkalandozik, könnyen elterelhető
- hullámzó, ingadozó intenzitású, képtelen a zavaró ingereket (pl. lábcsozogás, köhögés, papírcsörgés, a másik nyelése stb.) figyelmi gátlás alá helyezni,
- perszeveráció (a figyelem tapadása),
- szelektálási képtelenség.

Az emlékezet zavarai

A gyermek számára gondot jelent az ingerek (tárgyak, tárgyképek, szavak, mondatok, utasítások) tárolása, azonnali vagy késleltetett felidézése. Csökkent, nem elégséges a tárolási kapacitásuk.

Minőségben a tárolás felszínes, nem relációkat, műveleteket, információtömböket tárolnak, hanem a konkrét vizuális vagy akusztikus ingerek megjegyzésére törekszenek. Azaz emlékezeti teljesítményük eleve kudarcra ítélt vállalkozás.

Előhívási stratégiáik sem hatékonyak, ami kódolási zavarokra (a gyerek nem tudja pl. a betűhöz a megfelelő hangot társítani), és a szerialitás zavaraira (betűk sorrendjének felcserélése) vezethető vissza.

A gondolkodás zavara

A tanulási zavarral küzdő gyermekek a konkrét feladatok szintjén elfogadhatóbban teljesítenek, a problémák többsége akkor jelentkezik, amikor a feladat absztrakt fogalmakat és formális gondolkodást igényel.

Gondolkodási nehézséget jelent

- a relációk megfordíthatóságának felismerése,
- a dolgok állandó tulajdonságainak konzervációja,
- a generalizáció,
- a tér- és időbeli soralkotás,
- a rész-egész, bennfoglalás, alá-fölrendeltségi, ok-okozati összefüggések felismerése,
- a negatív és másodlagos absztrakció
(lényegtelen információk közepette, ill. más feladathelyzetben alkalmazni az elsajátított és felismert megoldási elvet).

A gondolkodás zavara szoros együttjárást mutat a **beszéd** sajátosságaival:

A gyermekkori beszéd fejlődési folyamatában két egymással összefüggő működés elsajátítása zajlik: a hallási percepció és a beszédprodukción.

E folyamatban általános törvényszerűségek ismerhetők fel:

- a verbális ingerek szükségesek a beszédértés folyamatának megindulásához,
- a beszédértés és a beszédprodukción kölcsönösen hatnak egymásra,
- a beszéd megértése egyre csökkenő mértékben ugyan, de mindig felülmúlja a beszédprodukción,
- a beszédmegértést kezdetben extra- és paralingvisztikai tényezők segítik, majd ezeket a nyelvi formák váltják fel (Gósy, 1999.).

Amikor az iskoláskor kezdetén két újabb (vizuális percepción és kézímotorikus) komponenssel gazdagodik a beszéd, a beszédészlelés és a beszédmegértés zavara egyaránt szerepet játszhat az olvasás és az írás zavarainak kialakulásában.

Megfelelő családi környezetben a gyermek analógiás úton sajátítja el az alapszókinccset, a nyelvi struktúrákat, a mondatalkotás szabályait. A hétköznapi arra is lehetőséget adnak, hogy beépüljenek viselkedérepertóárjába olyan alapvető szokáscelekvések, mint a köszönés, az információ- vagy segítségkérés, az érzelmek kinyilvánításának verbális formái.

Problémának kell tekinteni tehát, ha hiányos a tárgyi világ ismerete, a gyermek szókinccshiány miatt nem képes **megnevezésre**. Legnyugtalanítóbb a relációszókinccs szinte teljes hiánya, hiszen következményeit érezhetjük nemcsak a matematika, hanem a nyelvtan, környezetismeret, egyáltalán az egész intellektuális fejlődés terén.

Hangképzési probléma a zöngés-zöngétlen (zöngétlenítés) mássalhangzók keverése, a roma nyelvi környezetben nevelkedő gyerekeknél az é, ő, ú hiánya, ill. a ty→cs, gy→dzs cseréje.

A hiányos, befejezetlen, értelmetlen mondatok, helytelen toldalékolás, egyeztetési, nyelvhelyességi hibák egyaránt nehezítik az iskolai megfelelést.

A motoros funkciók zavarai

Az izomtónus zavarai

- hypotónus: túl alacsony az izomzat feszültségi állapota, ennek következtében a gyermek számára minden mozgás fárasztó, mozgásigénye csökkent, mozdulatai erőtlenekek;
- hypertónus: az izomfeszültség túl magas, a gyermeknek állandóan nagy ellenállást kell leküzdenie a mozdulat létrejöttéért.

A nagymozgások zavarai

- reflexzavarok:
az agytörzsi, kéregalatti irányítású újszülöttkori feltétlen reflexek (pl. elemi járás, kúszás, mászás) nem kerültek gátlás alá, így akadályozódik az agykérgi irányítású mozgásmegnyilvánulások elsajátítása;
- zavarok a testtartás-, állás- és egyensúly-reakciókban:
ezek összefüggésbe hozhatók azokkal a problémákkal, melyekkel az egyensúlyrendszer zavarai címszó alatt már foglalkoztunk. A gyermek ügyetlen, bizonytalan a zenés-mozgásos játékokban, a sporttevékenységben, és az ebből fakadó félelmei miatt motíválatlan a mozgásos tevékenységekre.

A finommotorika zavarai

- ujjak, kéz, kar izomzatának területén:
remegés, görcs, túl alacsony feszültség tapasztalható;
- száj izomzatának területén:
nem tud fújni, fityülni, cuppantani, nyelvvel csettinteni stb.;
- szemkörnyéki izmok területén:
képtelen tekintetét rögzíteni, szemmel fixálni, követő mozgásra stb.

A cselekvés tervezésének és irányításának zavarai

- fejletlen testséma:
bizonytalanság a test felépítése, a testfogalom körében, elégtelen, nem megfelelő testtudat;
- a jobb-bal megkülönböztetésének nehézsége;
- kialakulatlan laterális dominancia:
nem ismerhető fel, hogy melyik félteke domináns: pl. a gyermek bal kezese, de jobb lábasa,
- nehézségek a test középvonalán történő átnyúláskor:
a gyermek kerül az átnyúlást, a test középvonalától balra bal kézzel, jobbra jobb kézzel rajzol, vagy pl. nem tudja bal kézzel megfogni a jobb térdét;
- gyenge bilaterális mozgáskoordináció:
a két testfél együttműködési képtelensége,
kezek-lábak diszharmonikus mozgása pl. járás közben;
- motorikus gátoltság:
a mozgások kivitelezése meglátszóbbodik;
- motorikus hiperaktivitás:
állandóan izeg-mozog a gyermek, képtelen egy helyben ülni.

Sajátos problémaegyüttes a hiperaktivitás magatartászavar (hyperactive child syndrome, hyperkinetic behavior disorder), ami egyrészt önálló szindrómaként kezelendő, másrészt tapasztalati szinten sok esetben együttjár a tanulási nehézségekkel (Bálint, 1987.).

A hiperaktivitás 5-6 éves kortól diagnosztizálható, a viselkedés három fő területén jelenik meg: motoros tünetek, impulzivitás, figyelemzavar.

Motorium

1. a gyermek megállás nélkül futkározik, a helyiség bútorait rendszeresen mászókanak használja;
2. képtelen egy helyben ülni;
3. még ülő helyzetben is izeg-mozog;
4. alvás közben is sokat moccanog;
5. mindig úton van, olyan, mintha „fel lenne húzva”.

Impulzivitás

1. gyakran előbb cselekszik, mint ahogy gondolkodna;
2. feltűnően gyorsan és sokszor vált át egyik cselekvésről a másikra;
3. feladatait, munkáját képtelen megszervezni;
4. szinte állandóan ellenőrzést igényel;
5. nehezen tudja kivárni, míg egy játékban vagy csoportban sorra kerül.

A figyelem zavara

1. gyakran nem tudja befejezni, amit elkezdett;
2. gyakran nem figyel oda;
3. figyelme könnyen elterelhető;
4. képtelen koncentrálni folyamatos figyelmet igénylő feladatokra;
5. a játék sem tudja lekötni, nem tud tartósan játszani egy játékot.

Hiperaktivitásról minimum 2 motoros, 3 impulzív, 3 figyelmi tünetegyüttes előfordulása esetén beszélhetünk (Gallai–Matesz, 2000.).

IRODALOM

- Bálint Mária, 1987: Hiperaktivitás és iskolai teljesítménykudarok. Oktatáskutató Intézet, Budapest.
- Gaál Éva, 2000: A tanulásban akadályozott gyermekek az óvodában és az iskolában. In: Gyógypedagógiai alapismeretek, 429–461. ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskolai Kar, Budapest.
- Gallai Mária–Matesz Mónika, 1999: A Korai Fejlesztő Központban folyó diagnosztikai és terápiás munka. Fejlesztő Pedagógia 4–5. 12–17. o.
- Gerebenné Várbbíró Katalin, 1995: A tanulási zavar jelenségkörének gyógypedagógiai pszichológiai értelmezése. In: Zászkaliczky (szerk.): „...önmagában véve senki sem...” 41–45. BGGYTF. Bp.
- Gósy Mária, 1999: A beszédészlelés fejlődése. Fejlesztő Pedagógia. Különszám, 54–62. o.
- Gyarmathy Éva, 1997: Bukfenc. Tanulási zavarok felismerése, megelőzése és terápiája az óvodában és az iskolában. Kézirat. Budapest.
- Pinczésné Palásthy Ildikó, 2003: Tanulási zavarok, fejlesztő gyakorlatok. Pedellus Tankönyvkiadó, Debrecen.
- Porkolábné Balogh Katalin, 1990: Módszerek a tanulási zavarok csoportos szűrésére és korrekciójára. Iskolapszichológia 17., ELTE, Budapest.
- Porkolábné Balogh Katalin, 1993: Tanulási nehézségek. In: Bíró Antalné (szerk.): Pszichológiától pedagógiáig I. 8–44., Alex-typo, Budapest.
- Selikovitz Mark, 1999: Diszlexia és egyéb tanulási nehézségek. Medicina Kh. Rt., Budapest.

GÁL JÓZSEF
főiskolai docens
SZTE Mezőgazdasági Főiskolai Kar
IFJ. JANOWSZKY SÁNDOR
főiskolai docens
SZTE JGYTFK Tanfőképző Intézet

A kerámiaipari szakképzés néhány tapasztalata egy felmérés tükrében

„A magyar nemzeti jövédelmet itt-
hon termeljük, de a világban mérik.”
(Vámos T. 1984.)

Napjainkban nemcsak a gazdasági szféra, hanem az oktatás, a szakképzés is átalakulóban van. 1990 után az akkori nagyüzemek összeomlásával az iskolák elvesztették gyakorlati képzőhelyeik nagy részét. Ez a probléma súlyosan érintette azokat az intézményeket, amelyek arra számítottak, hogy a gazdaság továbbra is kiveszi részét a szakmai gyakorlati képzésből. A '90-es évek elején a gazdaság résztvevői – a privatizáció és a vállalkozóvá válás hevében – sokszor nem akartak, és nem is nagyon tudtak részt vállalni ezen problémák megoldásában.

Egyik kivétel a hódmezővásárhelyi székhelyű Villeroy & Boch Magyarország Rt., az ország legnagyobb szaniterkerámia gyártója. A Villeroy & Boch AG francia-német vállalkozási csoport, 250 éves gyártási múltra tekint vissza Európában. A vállalat sikerének alapfeltétele a termékek piacorientált struktúrája, értékesítése és versenyképes minőségének megvalósítása, melyben – az élömunka igényessége miatt – nagy szerepet kapnak a vállalat termelésében a részt vevő munkatársak. Ebbe a koncepcióba illeszkedett be a tanműhely üzemeltetése is, ahol a cél a vállalat és a minőség iránt elkötelezett fiatal szakmunkások kinevelése, akik képesek a korszerű technológia használatára, a kitűzött célok elérésére, megvalósítására.

Vizsgálatot végeztünk Hódmezővásárhelyen, a Kalmár Zsigmond Ipari Szakközépiskola és Szakiskola és a Villeroy & Boch Magyarország Rt. együttműködésében megvalósuló kerámiakészítő (OKJ 31-5292-08) és gipszmintakészítő (OKJ 31-5220-01) szakképzésben résztvevők körében 1999–2004 között a szakmaválasztástól a minőséggel kapcsolatos visszacsatolásig. Jelen tanulmányban e vizsgálat néhány érdekesnek tűnő részét mutatjuk be a teljesség igénye nélkül. Elsősorban a diákok szemszögéből történt a vizsgálat, amelyeket az oktatási intézmény és a gyakorlati képzést lebonyolító aspektusai itt jellemzően nem követnek.

Előzetesen fel kell hívnunk a figyelmet arra, hogy a minta nagysága nem éri el a 200 főt, azonban szinte teljes lefedettséget jelent, hiszen e két szakma képzése – speciális jellege miatt – csak Hódmezővásárhelyen történik. A kapott értékek így erősen koncentráltak, országos eredménynek nem tekinthetők, bár máshol ilyen képzés nincs.

A csökkenő diáklétszám miatt menetközben többször felmerült a pályaválasztás témája és annak problémaköre.

Az utóbbi években tapasztalható, hogy csak nagyon szűk diákréteg számára vonzó a kínált kerámiakészítő és gipszmintakészítő szakma. *Érdemes tehát odafigyelni és felkutatni azokat az összetevőket, amelyeknek a segítségével vonzóbbá tehetjük e két szakmát. Kideríteni, vajon meg tudunk-e felelni a képzés ezen formájában a követelményeknek, a tanulók elképzeléseinek, és a végzőseink munkahelyet találnak-e az elsajátított szakmával?*

Az iparvállalati munkahelyeken folytatott szakmai, gyakorlati képzés előnyeit kevesen vitatják. Az elismert előnyök egyike az, hogy a szakmunkástanuló „életszerű” körülmények között ismerkedik a szakmájával, tehát valóságos termelési folyamatban vesz részt, és valóságos terméket készít, szemben a legtöbb klasszikus tanműhelyi képzéssel, ahol gyakran ennek csak az „imitációja” folyik.

A Villeroy & Boch Magyarország Rt. nem ezt a gyakorlatot folytatja, hiszen itt a tanműhelyben is kereskedelembe kerülő termékek készülnek, de az – természetesen – nincs a termelési programban. Ebből következően a tanulóknak nagyobb a késztetésük arra, hogy felelősséggel végezzék munkájukat. Az előnyök közé tartozik az is, hogy a termelő munkahelyen a tanuló jobban átlátja az egész termelési folyamatot az anyagigényléstől a termékleadásig), tehát a szűk szakmai ismeretekeken túl gazdasági ismereteket is szerezhethet, s ez nélkülözhetetlen ahhoz, hogy később maga is vállalkozóvá váljon. Nem utolsó szempont, hogy a versenyszférában a tanuló szakmai szocializációs folyamaton is keresztülmegegy, vagyis viselkedési formákat és attitűdöket is megtanul, amelyek az önálló életkezdéshez nélkülözhetetlenek. Az sem közbűös, hogy az új technológiák születését a tanulók közelről élhetik át, sőt üzemi körülmények között dolgozhatnak is velük.

Melyek azok a motivációs tényezők és azok a pontok, amelyekkel vonzóbbá tehetjük a két szakmát?

A pályaválasztási motiváció eléréséhez készített kérdőívben 21 kérdés szerepelt. Valamennyi részletes elemzésére most itt – elsősorban terjedelmi okok miatt – nincs lehetőségünk. Helyette tendenciákra, az iparvállalati szakképzéssel kapcsolatos tapasztalatokra összpontosítottunk.

A kis számú minta nem ad lehetőséget mély statisztikai összefüggések vizsgálatára. A kérdőívek értékelése egyszerű megoszlási százalékok segítségével történt, célja a vizsgált időszakban tapasztalható jelenség feltárása volt. A kérdéscsoport elemzése folyamán több érdekes összefüggés fedezhető fel, ami rámutat a képzési rendszer erősségeire és hiányosságaira.

A felmérés egy hosszú távú pályorientációs vizsgálat állomása. 5-10 év eredményeinek ismeretében – a kis létszámok ellenére is – kirajzolódnak a jellemző tendenciák, amire a gyár a munkaerő-gazdálkodásban is támaszkodhat. Ugyanis az Rt. érdekei azt kívánják, hogy a szakmákra jelentkezők jól átgondolt pályaválasztás után, hosszú távon is a gyár munkatársai maradjanak.

A kérdőívet a következő hipotézisek alapján állítottuk össze:

- a pályaválasztás 14 éves korban nem teljes mértékben saját döntés,
- a szakma választásában döntő szerepe van a tanulmányi eredménynek,
- a szakma iránti érdeklődés a képzés során változik,
- a tanulmányok befejeztével párhuzamosan pályakorrekció igénye fogalmazódik meg,
- a jövőbeni munkahely megválasztásában kis szerepet játszik a tanult szakma iránti elkötelezettség,
- a tanulók jelentős része nem készül a jövőre.

A feltett kérdések a következő témaköröket ölelték fel:

- a szakmaválasztással kapcsolatos pályorientációs kérdéscsoportot,
- az általános iskolai tanulmányi eredményeket vizsgáló kérdéseket,
- olyan kérdéseket, amelyek a tanulmányi munka, illetve szakképző intézményben nyújtott teljesítmény tükrében vizsgálják a szakmaválasztást,
- a szakképző intézményben és a gyakorlati képzőhelyen nyújtott teljesítmények feltárását, kiemelve ezeken belül a szakmai tárgyakban nyújtott munkát.

- Külön csoportban történt annak a vizsgálata, hogy milyen a tanulók véleménye az elméleti szakmai tanárok és a gyakorlati oktatók felkészültségéről, munkájáról.
- Feltárja a felmérés, hogy mennyire elégedettek a fiatalok magával a gyakorlati képzéssel, az elméleti szakmai oktatás és a tanműhelyben végzett munka összehangolásával.
- A kérdőív utolsó kérdéscsoportja az eddigi tapasztalatokra alapozva a szakma nehézségi fokának mértékével, a jövőbeni elhelyezkedésével és az esetleges továbbképzés lehetőségével foglalkozik.

Ezek közül az iparvállalati tapasztalatokat helyezük most reflektorfénybe. A vizsgált csoport tagjai Hódmezővásárhelyen gipszmintakészítő és kerámiaformázó szakmákban vesznek részt gyakorlati képzésben a Villeroy & Boch Magyarország (korábbi neve Alföldi Porcelángyár) Rt-nél. A két szakma egymás melletti vizsgálatát az indokolja, hogy rokon szakmák, a közismereti tárgyak mellett a szakmai elméleti tantárgyakat is együtt tanulják, és majdani elhelyezkedésük legnagyobb színtere is ugyanaz. Természetesen a rokonság ellenére mindkét szakmának megvannak a maga specifikumai, ez jól kitűnik a kérdések egy részére adott válaszokból. Az elemzés során ezek külön vizsgálat tárgyát képezik.

A szakmaválasztással kapcsolatosan kiderült, hogy mindegyikük közvetett vagy közvetlen tapasztalatokkal rendelkezett az adott tevékenységről. A megkérdezettek 77%-a azt válaszolta, hogy vagy ismeri, vagy látta, vagy másoktól hallotta e két szakma jellemzőit, előnyeit, hátrányait, ez motiválta a választását. A megszerzett információhalmazból 23%-ukat egy szempont ragadta meg elsődlegesen, biztos megélhetést láttak benne.

A korosztálynak megfelelően látható, hogy a felnőttek befolyása még nagyon jelentős. Kiderült az is, hogy a tanulók szülei 62%-ban kapcsolódnak a szakmához. Mindössze 38%-nál nincs ilyen szülői háttér. Ők általában pedagógus javaslata alapján döntöttek e két szakma mellett. Éppen ezért fontos, hogy a felnőttek, akik dönteni segítenek, alaposan ismerjék a gyereket, illetve minél több kézzel fogható, sokoldalú, 14–16 évesek számára is érthető információval lássák el őket.

A felmérés jól mutatja, hogy a szülők után második helyen (31%) az osztályfőnök vagy pedagógus áll, ezért ki kell emelnünk a tanárok felelősségét is.

A szakma kiválasztása általában hosszú folyamat eredménye. A tapasztalatok jól példázák, hogy 14 évesen sokan nem érettek még a pályaválasztásra, a sokoldalú segítségnyújtás ellenére sem. A döntéshez elengedhetetlen a szerteágazó előkészítő munka a fogadó iskola, a gyakorlati oktatásnak helyet adó vállalat és a külső oktatási intézmény részéről egyaránt.

Nagyon fontosnak érezzük, hogy a választandó szakmának a napfényes és árnyoldalas részét egyaránt bemutassák mind az elméleti oktatás, mind a későbbi munkavégzés helyén. Erre biztosít kiváló lehetőséget a nyílt nap. Nagy hangsúlyt kell fektetni a gazdálkodó egység megtekintésére, mert itt közvetlenül a szakmában több éve dolgozóktól kaphatnak választ kérdéseikre a diákok. A termelés szereplőitől kapott információk igazán életszerűek, gyakorlatiasak, és a munka kevésbé előnyös oldalát is megmutatják. A tanulók 61%-a élt ezzel a lehetőséggel.

A nyílt napok jelentőségét az is alátámasztja, hogy az ezeken részt vett tanulók 75%-a éppen a 8. osztály folyamán döntötte el, hogy melyik szakmát választja, 12,5% az utolsó pillanatban döntött, ugyanennyi pedig tudatosan erre a pályára készült.

A tanulmányi eredmények vizsgálatából kiderül, hogy az ide kerülő gyerekek zöme közepes, de akad olyan is, akinek gyenge volt a teljesítménye.

Kiderült az is, hogy a szakmai szempontból alapozónak számító tárgyakból – mint a kémia, fizika – sokan a legrosszabb eredményeket produkálták.

Megfigyelhető, hogy a felmérték 78%-a tartotta kedvencének a testnevelést, második, harmadik helyen a technika és a rajz szerepelt.

Azok a tantárgyak, amelyekben a gyakorlati életrevalóság, a fizikai erő, az ügyesség, az alkotó tevékenység is jelen van, sokkal közelebb állnak a tanulókhhoz, és – természetesen – több sikerélményt is biztosítanak számukra. Erre azért is érdemes odafigyelni, mert a kerámia-készítő munka különösen jó fizikai állóképességet követel. Majdnem 50%-uk sorolta a kedvencek közé a technikát. A jó kézügyesség mind a két hivatásnál, de különösen a gipszminta-készítő esetében elengedhetetlen követelmény. Kiemelkedő a rajz szeretete is, mert a választott pályák szempontjából ez alapvetően fontos. A szakmai tantárgyak között szerepel a szakrajz is, hiszen ez a műszaki kommunikáció alapja.

Vizsgálat tárgyát képezte az is, hogy mely tantárgyat szerették a tanulók legjobban a szakképző iskolában. Legtöbben a kerámiaipari szakmai ismeretekre voksoltak, 69%-kal büszkélkedhet a szakrajz, míg az anyagismeret 54%-os eredménnyel lett a harmadik. Ebből kiderül, hogy mennyire fontos a gyerek számára, hogy az elmélet telítődjön az érdeklődési körnek megfelelő szakmai ismeretekkel. Látható, hogy ebben az esetben megváltozott a szakmai alappozó tárgyhoz való hozzáállásuk is. Beigazolódott, hogy a korábbi rajzszeretet megmaradt, sőt tovább erősödött. Ehhez párosult a gipszmintakészítőnél a művészettörténet megkedveltetése, hiszen $\frac{3}{4}$ részük a legjobban szeretett tárgyak közé sorolja. Nem is csoda, hiszen ebben a számban benne rejlik annak a lehetősége, hogy önálló ötletein keresztül, a stflustörténet ismeretében új designtokat hozzanak létre. Megállapítható, hogy a legtöbb szavazatot kapó tantárgyak mindegyike kivétel nélkül szakmai volt.

A szakképző iskola diákjainak eredményei 46%-ban közepesek, 31%-ban jók, 23%-ban gyengék. Ami megfigyelhető, hogy az általános iskolához képest emelkedett a jók aránya.

Témánk szempontjából prioritást érdemel a szakmát oktatók megfigyelése tanulói szemmel.

Hiába tetszik kívülről nyolcadikos korban a gyermeknek egy szakma, az még nem biztosíték arra, hogy később is az marad. Amikor már saját bőrén tapasztalja a választott foglalkozás szépségeit, illetve nehézségeit, akkor dől el valójában, hogy szereti-e a későbbiekben is, és ezt választja-e megélhetési forrásul. A könyvekben levő ismereteket a tanár közvetíti a diáknak, éppen ezért kifejezték, hogy nagyon fontos a pedagógus személye, felkészültsége.

Napjainkban szinte minden pályának megújul az ismeretanyaga, ezért nagyon lényeges, hogy a szakmai tantárgyakat elméletben és gyakorlatban oktatók naprakészek legyenek. Ne csak a hagyományos ismereteket közvetítsék, hanem folyamatosan figyelemmel kísérjék, tanulmányozzák a szakmai újításokat is. Igen hatásos, ha a szakmával kapcsolatos cikkeket, folyóiratokat a diákok figyelmébe ajánlják, együtt beszélnek róla. Azonban hiába rengeteg az ismerete egy pedagógusnak, ha nem tudja jól átadni, jól elmagyarázni. Nagyon sok múlik azon, hogy mennyire tudja továbbítani a szakmai ismereteket, hiszen a gyakorlatban csak jó elméleti alapokkal lehet dolgozni. Ugyanakkor legalább ennyire nélkülözhetetlen a szakma elméleti oktatója mellett a gyakorlatvezető személye is, mert a szakma megszeretetéséhez leginkább a szakoktatón keresztül vezet az út.

A felmérésben szereplő gyerekek serdülőként nagyon kritikusan szemlélik a felnőtteket, ezért ha elégedettségüket fejezik ki velük kapcsolatban, annak jelentősége van. A tanulók (85%) szakmai tanáraikat és szakoktatóikat egyaránt olyannak tartják, akik mind elméletben, mind gyakorlatban alapos tudással, friss ismeretekkel rendelkeznek, és azt jól meg tudják értetni, illetve a szakma fogásait be tudják mutatni. Ha külön vizsgáljuk az elméleti oktatást és a gyakorlatot, akkor is hasonló eredményt kapunk. A tanulók 77%-a alaposnak tartja az elméleti szaktanár felkészültségét. A gyakorlati oktatók esetében még magasabb ez az arány, hiszen a gyerekek 92%-a nem talált olyan hiányosságot, aminek alapján elégedetlen lett volna.

A fentiekből kiderül, hogy e két szakma elméleti és gyakorlati oktatása a diákok szem­ szögéből vizsgálva egyaránt jó színvonalú, ez azonban még nem elegendő. A képzés folyamán legalább ennyire fontos, és a szakma színvonalas elsajátításához is nélkülözhetetlen, hogy az elméleti oktatás összhangban legyen a gyakorlati képzéssel. A tanulók 69%-a úgy vélekedett, hogy a képzés alatt szerzett elméleti tudással meg lehet oldani a gyakorlatban felmerülő felada­ tokat. Tapasztalataik alapján 23%-uk úgy ítéli meg, hogy a mindennapi munkavégzéshez kevés az az elméleti ismeretanyag, amit az iskolai órákon szereznek. Mindössze 8% az, aki a gyakor­ lati oktatásra feltétlenül nagyobb hangsúlyt fektetne.

A gyárnak és az iskolának közös érdeke, hogy folyamatos legyen az információáramlás. A technológiai fejlődésnek naprakészen kell megjelenni az elméleti oktatásban. Emellett külön érdemes megnézni a gyakorlati képzés minőségét, abból a szemszögéből, hogy az mennyire készíti fel a későbbi munkavégzésre. A felmérés szerint a tanulók 92%-ának az a véleménye, hogy az itt átadott ismeretek elegendőek az önálló munkavégzéshez. A gyár érdeke ennek megteremtése és folyamatos biztosítása, hiszen így a diákokban a szakma szeretete megerő­ södhet a képzés folyamán, és a termelésben lényegesen kevesebb nehézséggel kell majd meg­ küzdeniük.

E kérdés tanulmányozásakor azonban külön kell választani a két szakmát. A kerámiaké­ szítők gyakorlati képzése ipari környezetben kialakított tanműhelyben folyik kics csoportos foglalkozás keretében, egy szakoktató irányításával. Itt a tanműhelyi kereteken belül minden megtalálható, amivel később az üzemcsarnokban találkozni fognak. Itt minden munkafolyamat ugyanúgy és ugyanolyan feltételek mellett megy végbe, mint ahogy majd ipari méretekben. Lényeges különbség azonban, hogy a műhely légköre sokkal nyugodtabb, mivel teljesítményi elvárások nem nyomasztják a tanulókat. Először minőségi munkát kell produkálniuk, és ha erre már képesek, utána lehet szempont a munkafolyamat gyorsítása.

A gipszmintakészítők kiképzése speciális képzés keretében történik. Itt a munka a gyári modelles műhelyben folyik, ahol minden tanulónak külön mestere van. Feladatuk egy része felkészítő jellegű, másik része közvetlenül kapcsolódik a gyártás folyamatához, a mester mun­ kájához. Még a másik szakma esetében a termék előállítása két nap hosszúságú, itt ugyanez az idő a fejlesztés függvényében akár 2-3 hónap is lehet. Ennél a tevékenységnél – viszonyítva a másikkal – még fontosabb szerepet kap a gyakorlati képzés, hiszen itt a bizonyítvány meg­ szerzése után, a valódi „mesterré” váláshoz, még többéves gyakorlat szükséges. Csak így tud igazán komoly, precíz feladatokat önállóan, felelősségteljesen és eredményesen elvégezni. Ezt támasztja alá a gipszmintakészítők 25%-ának véleménye, amely szerint még ennél is lehetne jobb a gyakorlati képzés, lehetne nagyobb hangsúlyt fektetni a munkafolyamatok elsajátítására. Megfigyelhető, hogy a gyakorlati képzés és az oktatás szakmai felkészültségének minősítése egyaránt nagyon jó kritikát kapott a diákoktól. Ez két dolgot mutat: részben megerősíti azt, hogy mennyire fontos az oktató személye, annak minőségi munkája; másrészt azt is tükrözi, hogy a gyár – jól felfogott érdekeit szem előtt tartva – nagyon is odafigyel a képző szakembe­ rek kiválasztására.

Végezetül nézzük meg, milyen a tanulók szakma- és jövőképe a gyakorlati tükrében!

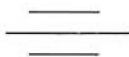
A tanulók túlnyomó része ezeket a szakmákat fizikailag nehéznek tartja. Ez is magyará­ zat arra, hogy egyik sem tartozik a legdivatosabbak közé. Érdemes ebben az esetben külön vizsgálni – a specifikumok miatt – a két foglalkozást. A kerámiakészítők munkája fizikailag kimondottan nehéz, szellemileg korántsem annyira. A gipszmintakészítők esetében más a helyzet. Ez szellemileg magasabb szintű tevékenység, itt a mintadarab megalkotásáról van szó. Ezt a kreativitást a tanulók is megerősítik, ugyanis az utóbbiak mindannyian kiemelik a szel­ lemi nehézséget. A gyár tudatosan fordít sok energiát a megfelelő minőségű gyakorlati oktatás­ ra, mivel nem titkolt célja a saját munkaerő kiképzése. Amennyiben ez sikerül, folyamatosan

kvalifikált munkaerőt tud biztosítani, s ez nem elhanyagolható szempont egy világhírű vállalatnál. Az, hogy ez a törekvés mennyire sikeres, mutatja, hogy a tanulók 77%-a tanulmányainak befejezése után a gyakorlati képzőhelyen szeretne dolgozni, 15%-a a későbbiekben szintén a szakmában, de vállalkozóként tevékenykedne. Említést érdemel, hogy ők valamennyien gipszmintakészítők, s ez szintén ennek a szakmának az értékét mutatja. Itt a kellő gyakorlat megszerzése után erre is reális lehetőség nyílik. Csak 8%-uk döntött úgy, hogy nem a szakmában fog elhelyezkedni. Az, hogy ilyen sokan a szakmában akarnak maradni, azt bizonyítja, hogy a képzés során a pályaválasztással kapcsolatos döntésük megerősítést nyert.

A jövőképeknek a munkavállalás mellett része a továbbtanulás is. Munka mellett, részben általános műveltség szempontjából, részben a szakmán belüli előmenetel megalapozása érdekében folytatják a tanulást. A gyerekek 31%-a még bizonytalan a kérdést illetően. Szintén 31% az, aki most úgy döntött, nem kíván továbbtanulni, megelégszik ezzel a képzési szinttel. Ettől függetlenül változhat a véleményük, hiszen a továbbképzés fontossága a közeljövőben jelentősen megnő, mert a nemzetközi munkaerőpiacon csak így lehetnek versenyképesek.

IRODALOM

- Dancs István: A pályamotivációt befolyásoló tényezők vizsgálata a szakoktatásban. Akadémiai Kiadó, Bp. 1989.
- Modláné Görgényi Ildikó: Szakképzés fejlesztése, <http://www.oki.hu/printerFriendly.php?kod=Jelentes97-hatter-Modlanc-Szakkepzes.html> 2004. szeptember 21.
- Szakképzés a minőség szorításában, <http://www.magyarfelsoktatatas.hu/99.10/52.html> 2004. szeptember 21.
- Vámos Tibor: Hazánk és a műszaki haladás, Gyorsuló idő, Magvető Kiadó, Budapest, 1984. 7. p.



CZÉDLINÉ BÁRKÁNYI ÉVA
főiskolai tanársegéd
SZTE JGYTFK Tanftóképző Intézet

FARKAS OLGA
főiskolai docens
SZTE JGYTFK Neveléstudományi Tanszék

Attitűdváltozások az „életminőség és emberi jogok” tantárgyat tanuló tanárszakosok körében

Az Európai Tanács Demokratikus Állampolgárságra Nevelés Projektje 1997–2004 között zajlott. A projekt fő célja az volt, hogy előmozdítsa a demokrácia és az emberi jogok kultúrájának fejlődését. A létrejött szakmai tudás széleskörű terjesztése érdekében az Európai Tanács Miniszteri Bizottsága a 2005. évet a Demokráciára Nevelés Európai Évének nyilvánította. A tagállamokban, így hazánkban is a téma oktatáspolitikai prioritásként a figyelem középpontjába került.

Az *Education for Democratic Citizenship* eseménysorhoz kapcsolódva a Budapesti Európai Ifjúsági Központ és a Mobilitás Képzési és Kutatási Igazgatóság 2004-ben emberi jogi

képzéssorozatot szervezett. A Módszertani Közlemények 2005. 3. számában tanulmány jelent meg a képzésről *Emberi jogi nevelés Magyarországon. Kompas – Emberi Jogi Nevelési Képzők Képzése* címmel. A képzés folyamánként kísérleti oktatás folyt a Szegedi Tudományegyetem JGYTFK Neveléstudományi Tanszékén, a 2004/2005. tanév tavaszi félévében. Az „Életminőség és emberi jogok” kísérleti tantárgyat a tanszék általánosan művelő tantárgyként és speciálkollégiumként hirdette meg. Általánosan művelő tantárgyként 43 fő, speciálkollégiumként 27 pedagógia szakos hallgató vette fel a kurzust. Az órák csoportbontásban, ugyanabban az időben azonos tartalommal és heti egy órában zajlottak.

A kísérleti oktatás jellemzői

A tantárgy célja az életminőség és az emberi jogok érvényesülése közötti összefüggés megértése, valamint a jogérvényesítéshez kötött cselekvési minták beépítésének ösztönzése a viselkedérepertoárba. A képzési program a *Kompasz – kézikönyv a fiatalok emberi jogi képzéséhez* című könyvön alapult, munkamódszere a *tapasztalati tanulás*. „A könyv az emberi jogi képzés tág értelmezését szorgalmazza, az olyan kezdeményezéseket, amelyek az emberi méltóság egyetemes érvényesülésének előmozdítására összpontosítanak – és ebben a fiatalok jelentik a kiinduló pontot” – olvashatjuk a kézikönyv hátlapján. *Alkalmazási cél*, hogy a tanárjelöltek megismerjék a kézikönyvet, és elsajátítsák használatát.

A *kísérleti oktatás célja* tágabb értelemben, hogy kialakítsa a tantárgyat tanulóknál a cselekvési szándék irányába ható attitűdváltozásokat, és ennek ismeretében szélesebb körben szorgalmazza az emberi jogi képzés tantervbe emelését.

Az oktatási kísérlet koncepciójának alapja *Rosenberg* affektív-kognitív konzisztencia elmélete. Az attitűd értelmezése *Allport* meghatározásából indult ki: ennek központi eleme a készenlét a szellemi és testi tevékenységre. A tantárgy tanulásakor az attitűdbefolyásolás *Park, Chave, Krueger* és *Reckles* eredményeire épült, amelyek szerint a beállítódás a cselekvésre tapasztalat révén szerveződik. Ezért a tanárjelöltek élményeket szereztek újszerű magatartásformákról célirányos tanulási helyzetekben. A kísérlet lebonyolítása *Hovland, Peterson* és *Thusstone* megközelítési módjára volt alapozva.

A kurzus ismeret szinten a következő főbb témákat dolgozta fel: az emberi jogi képzés és az emberi jogok értelmezése; az emberi jogok fejlődéstörténete, az emberi jogi képzés és a nevelés-oktatás egyéb területei; emberi jogi nevelés Európában; egyezmény a gyermekek jogairól; általános kérdések az emberi jogi képzéssel kapcsolatban; pedagógiai és módszertani megközelítések; a cselekvés szerepe az emberi jogi nevelésben, cselekvési terv összeállítása; az emberi jogok jogi védelme; a civil szervezetek tevékenysége és szerepe az emberi jogi nevelésben; háttér információk az emberi jogi témához; béke és erőszak, demokrácia, nemek közötti egyenlőség; az emberi jogi nevelés időszerű kérdései.

A tartalom különböző feladatokban, gyakorlatokban jelent meg. A jogtudatossághoz és joggyakorláshoz, jogérvényesítéshez kötött készségek fejlődését számos tanulási helyzet segítette. A „Libasorban” című gyakorlat például a csoporton belüli felelősségvállalást; a „Folytasd, figyelek” gyakorlat a vélemény magabiztos kifejezését; az „Ököl és tenyér” című gyakorlat az együttműködést; a „Pontozó” és a „Csomók” című gyakorlatok a csoportos döntéshozatal készségét fejlesztették. A kurzus szellemisége, az élményszerű tanulás, a csoportmunka, a gyakori eszmecsere és vita *aktív munkára készítette* a hallgatókat.

A kurzus zárásaként egy tesztet töltöttek ki a hallgatók, amelynek célja a tanulóknál bekövetkezett attitűdváltozások mérése volt.

Vizsgálati módszerek

Vizsgálati módszerként a kérdőíves kikérdezést használtuk. A kérdőív célja az volt, hogy felmérje: létrejött-e pozitív irányú elmozdulás a hallgatók attitűdjeiben az életminőség és az emberi jogok terén. Nem várhattuk természetesen a kurzustól, hogy alapvetően megváltoztassa a résztvevők szemléletét, hiszen pont ezek az attitűdök függnek igen szorosan a társadalmi-történelmi hagyományoktól.

A hosszú évtizedek, nem ritkán évszázadok alatt kialakult beállítódások csak igen lassan változnak meg. Éppen ezért gondoltuk, hogy a hallgatók attitűdjeiben, ha csekély mértékben is, pozitív irányú elmozdulások tapasztalhatók, a tantárgy elérte célját. Mivel ilyen jellegű kurzus eddig nem volt, fontos volt számunkra az is, hogy olyan mérőeszközt dolgozzunk ki, amely képes lesz a tantárgy „hozzáadott értékének” vizsgálatára, a további kurzusok hatékonyságának mérésére.

A kérdőív a kurzushoz használt tankönyv alapján készült, tematikájában is követte. A Likert-típusú skálák mintájára, a napi életből gyűjtött állításokról mondtak véleményt a megkérdezettek, és ötfokozatú skálán fejezték ki, hogy mennyire értenek egyet vagy nem az állításokkal. A tételek a témához tartozó, személyes részvételre épülő tevékenységekhez kapcsolódtak. A 24 tétel pozitív és negatív állítást tartalmazott. Mivel a kérdőívet nem állt módunkban előzetesen tesztelni, így e felmérés során azt is szeretnénk volna megtudni, melyek azok a kérdések, amelyek nem megfelelően mérnek, és a kérdőív fejlesztése során át kell dolgoznunk.

A vizsgálat hipotézisei a következők voltak:

- a hallgatók demokráciával kapcsolatos attitűdjei pozitív irányban változtak;
- a résztvevők megismerik a demokrácia valódi ismérveit;
- a kurzust végzők határozottabban nyilvánítanak véleményt.

A teljes minta 112 főből állt, és két részmintára osztdódott: a kurzuson részt vettek és kontroll csoportként a Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Tanárképző Főiskolai Kar azon hallgatóira, akik nem vettek részt a képzésben. Mindkét részminta hallgatói 2005 júniusának közepén, a kollokvium után töltötték ki a kérdőívet. A kérdőív kitöltése név nélküli és önkéntes volt. A kapott eredmények földolgozása számítógéppel, az SPSS program segítségével történt. A teljes minta, illetve a részminták átlagát, szórását és reliabilitását a következő táblázat tartalmazza.

A teszten kapott eredmények

	Átlag	Szórás	Reliabilitás
A kurzuson részt vettek	3,66	0,334	0,699
A kurzuson nem vettek részt	3,55	0,383	0,744
Teljes minta	3,61	0,373	0,745

Táblázat: A minta átlaga, szórása és reliabilitása

A táblázatból leolvasható, hogy azon hallgatók, akik részt vettek a kurzuson, magasabb átlagot értek el, tehát attitűdjeikben valóban végbement, ha kis mértékben is, egy pozitív irányú elmozdulás. A reliabilitás alacsony értékének oka egyrészt az, hogy alacsony volt az egyes minták elemszáma. Ezt a kurzuson részt vett hallgatók száma határozza meg, hiszen a kontroll csoport elemszáma sem lehetett aránytalanul magas, mert így nem kaptunk volna reális eredményt. Másrészt, mint említettük, a kérdőív kitöltése a vizsgálati eszköz próbájául is szolgált. Az egyes kérdésekre adott válaszok átlagát a következő diagram szemlélteti, amely tartalmazza a kérdésekre adható optimális értékeket is.

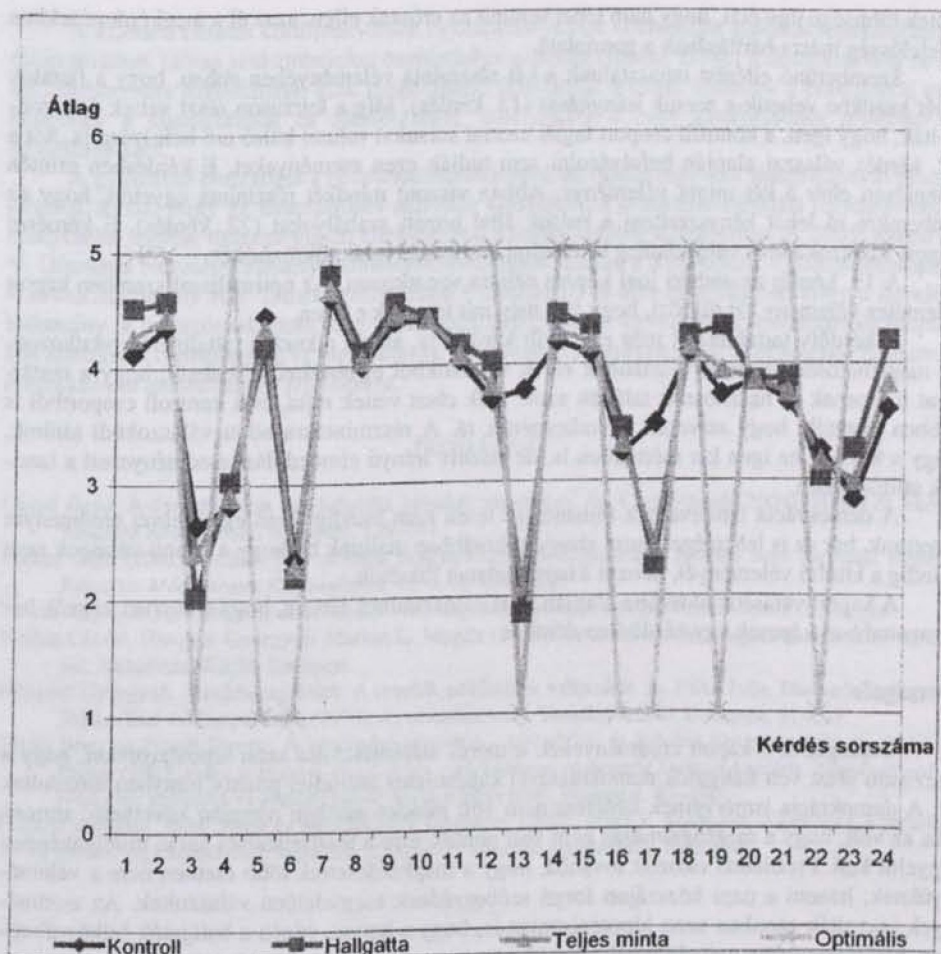


Diagram: Az egyes kérdésekre adott válaszok átlaga az optimális értékekkel

Jól látható, hogy bár a két rész minta eredményei igen jól együtt mozognak a kérdések többsége esetén, a kurzuson részt vett hallgatók véleménye közelebb esik az optimálishoz.

Több kérdésben az optimálistól igen eltérnek a megkérdezettek véleményei. Tanulságos tehát, ha megvizsgáljuk ezeket a kérdéseket. A harmadik kérdés szerint a demokráciában csak a politikusoknak van hatalmuk, ami nyilvánvalóan nem lehet a demokrácia ismérve. Ennek ellenére a megkérdezettek jelentős része egyetértett e kijelentéssel. Ennek oka minden valószínűség szerint az, hogy a válaszadók nem véleményük, hanem tapasztalataik alapján válaszoltak. Erre utal az is, hogy több válaszadó a kérdés mellé odaírta, hogy „sajnos”.

Az 5. kérdés alapján az állam felelőssége az emberi jogok előmozdítása, amellyel, az optimálissal ellentétben, a megkérdezettek döntő többsége egyetértett. Abban is megegyeztek a vélemények, hogy az állam feladata az életminőség jobbá tétele is (16. kérdés).

A 6. kérdés – a fiatalok nem akadályozhatják meg az erőszakot – esetén igen jelentős eltérés tapasztalható a kapott eredmények és az ideális válasz között. Úgy látszik, a megkérde-

zettek többsége úgy érzi, hogy nem tehet semmit az erőszak ellen, azaz él a megkérdozettekben a felelősség másra hátrításának a gondolata.

Szembetűnő eltérést tapasztalunk a két rész minta véleményében abban, hogy a fiatalok saját kezükbe vehetik-e sorsuk irányítását (13. kérdés). Míg a kurzuson részt vettek úgy gondolták, hogy igen, a kontroll csoport tagjai szerint sorsukat valami külső erő befolyásolja. Sőt a 17. kérdés válaszai alapján befolyásolni sem tudják ezen eseményeket. E kérdésben szintén jelentősen eltér a két minta véleménye. Abban viszont mindkét rész minta egyetért, hogy az emberekre rá lehet kényszeríteni a mások által hozott szabályokat (22. kérdés). E kérdésre kapott válaszokban is valószínűleg történelmi hagyományaink tükröződnek.

A 19. kérdés az emberi jogi képzés céljára vonatkozott. Az optimálissal szemben kapott ellentétes vélemény azt tükrözi, hogy egy van még mit tennünk e téren.

A kérdőív tartalmazott még egy nyílt kérdést is, amely a kurzus tartalmára vonatkozott, és meglehetősen kevesen válaszoltak rá. A válaszokból egyértelműen kiderül, hogy a tantárgyat fontosnak és hasznosnak találják azok, akik részt vettek rajta, és a kontroll csoportból is többen jelezték, hogy szívesen jelentkeznének rá. A részmintákra adott válaszokból kitűnik, hogy a kurzus, ha igen kis mértékben is, de pozitív irányú elmozdulást eredményezett a tanulók attitűdjeiben.

A demokrácia ismerveinek felismerése terén nem mindig ilyen egyértelmű eredményre jutottunk, bár az is lehetséges, mint ahogyan korábban utaltunk rá, hogy a kapott válaszok nem mindig a kitöltő véleményét, hanem a tapasztalatait tükrözik.

A kapott válaszok eloszlása alapján az is valószínűnek látszik, hogy a kurzust végzők határozottabban képesek egy kérdésben dönteni.

Összegzés

Összegezve a kapott eredményeket, a mérés alátámasztotta azon hipotézisünket, hogy a kurzuson részt vett hallgatók demokráciával kapcsolatos attitűdjei pozitív irányban mozdultak el. A demokrácia ismerveinek ismerete nem volt minden esetben nyomon követhető, aminek oka az volt, hogy a megfogalmazás nem volt pontos, erre a tesztfejlesztés során mindenképpen figyelni kell. Problémát okozott továbbá, hogy a megkérdozettek több esetben nem a véleményüknek, hanem a napi közszájon forgó szóbeszédnek megfelelően válaszoltak. Az eredmények igazolták azonban azon hipotézisünket is, hogy a kurzus végén a hallgatók felkészültebben, határozottabban nyilvánítanak véleményt.

A képzés tapasztalatait nézve, ha párhuzamot vonunk a már hagyományokkal rendelkező alternatív pedagógiai gyakorlat és az újdonságszámba menő „kompassz” (iránytű) pedagógiai és módszertani megközelítése között, megállapítható, hogy az emberi jogi képzés metodikáját érvényesíteni kívánó pedagógusképzés hasonló nehézségekkel küzd, mint a személyiségfejlesztést előnyben részesítő számos, más nevelői-oktatói törekvés.

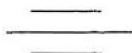
Mindkét esetben fő kérdés, hogy hogyan lehet meghonosítani az aktív, cselekvésre épülő tanulási módszereket a tanárképzés akadémiai hagyományai és jelenlegi struktúrája közepette. A készségfejlesztés ellen dolgozik az is, hogy a kurzusszervezésnek kötött szabályai vannak; valamint az a tendencia, hogy a hallgatók egyre nagyobb számban nem megtanulni szeretnének valamit, hanem kredit pontokat szándékoznak szerezni. Olyan tudásért dolgoznak, amivel rövid távon le lehet vizsgázni, és a tanulmányi idő befejeztével diplomához lehet jutni. A mérés eredményei azonban alátámasztják, hogy a képzési struktúrában mindenképpen helye van a kurzusnak, hiszen a kapott válaszokból kiderül, hogy hallgatóink is érzik ennek hasznosságát és szükségességét.

A kísérleti oktatás körülményeinek és eredményeinek közreadása szakmai tapasztalatcserét generálhat. Olyan szakembereket ösztönözhet gondolatcserére, akiket a demokráciára nevelés módszertana foglalkoztat, akik megoldandó feladatnak tekintik azoknak a pedagógiai eszközöknek a kimunkálását és alkalmazását, amelyekkel a napi gyakorlatban javítható az együttműködés.

A gyakorlati pedagógia a neveléstudomány kutatási eredményeinek integrálásával hozzájárulhat ahhoz, hogy az állampolgári aktivitás erősödjön, a demokratizálódási folyamat eredményesebb legyen, összességében kiteljesedjen a demokratikus államforma. A 2005. évben az V. Országos Neveléstudományi Konferencia központi témája a *Közoktatás – pedagógusképzés – neveléstudomány* volt. Ennek szellemében e tanulmány is arra ösztönözhet, hogy a neveléstudomány, a pedagógusképzés és a közoktatás szakemberei egyeztessék teoretikus és empirikus kutatásaik eredményeit; *és megvitassák: egybehangolt tevékenységeikkel hogyan hathatnak a társadalom demokratikus fejlődésére.*

IRODALOM

- Csapó Benő: A demokratikus gondolkodás kognitív aspektusai. In: Csapó Benő (2004). *Tudás és iskola*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest. 225–241.
- Farkas Olga (2005): Emberi jogi nevelés Magyarországon. *Kompasz – Emberi Jogi Nevelési Képzők Képzése. Módszertani Közlemények*. 45. 3. sz. 134–139.
- Farkas Olga (2005): *Demokráciára nevelés. Tréningek tanároknak és diákoknak*. Chro Kft., Szeged.
- Halász László, Hunyadi György és Marton L. Magda (1979): *Az attitűd pszichológiai kutatásának kérdései*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Hunyadi Györgyné: Attitűdvizsgálatok. A tanulók attitűdének változásai. In: Falus Iván, Hunyadi Györgyné, Takács Étel és Tompa Klára (1979): *Az oktatásomag*. Tankönyvkiadó, Budapest. 91–109.
- Nizák Péter és Péterfi Ferenc: A közösségi részvétel – társadalmi és hatalmi beágyazottság. In: Márkus Eszter (2005, szerk.): *Ismerd, értsd, hogy cselekedhess. Nonprofit Szektor Analízis. Tanulmányok a részvételi demokrácia gyakorlatáról*. EMLA Egyesület, Budapest. 83–100.
- Patricia Brander, Ellen Keen és Marie-Laura Lemineur (2004, szerk.): *Kompasz. Kézikönyv a fiatalok emberi jogi képéséhez*. Mobilitás Képzési és Kutatási Igazgatóság. Budapest.



NANSZÁKNÉ DR. CSERFALVI ILONA
főiskolai tanár
Neveléstudományi Tanszék
Debrecen

Gondolatok a nevelésről

Akik szép szó helyett ütnek...

A svédok szerint a gyermekverés megbocsáthatatlan bűn. Azért követendő a példa, mert ha a nemzetközi és hazai esettanulmányokat figyelembe vesszük, akkor igen gyakori a szülői erőszak, különböző agresszív módszerekkel regulázzák a gyermeket.

Váló igaz az is, hogy a szülők nem kapnak kellő útmutatást, miként válhatnak igazi szülőkké. Ott, ahol sok a gond, ahol nehéz összeegyeztetni a családi és a munkahelyi problémákat,

sokkal hamarabb jár el a szülő keze. Az is tény, hogy soha nem volt olyan anya, akinek korlátlan ideje lett volna gyerekére, de egy biztos, hogy érzelmileg elérhető volt gyermeke számára. A vidéki életet nem jellemezte a folytonos együttjátszás öröme, ugyanakkor a környezet jobban odafigyelt a másik gyermekére, vagy a szomszédok, nagyobb gyermekek, családtagok vigyáztak rájuk, s megkönnyítették a szülők dolgát. A mi kultúránkban a gyermekcentrikusság viszonylag új, tanulni kell, de nem szégyen segítséget kérni.

Az a szülő, aki megveri a gyermekét gyenge, s valószínűleg a kapcsolatuk elején elrontott valamit. Az biztos, hogy azok a gyermekek, akiket rendszeresen vernek, soha nem lesznek őszinték a szüleikhez, hiszen félnek a megtorlástól. A bántalmazott gyermekből bántalmazott felnőtt lesz. Minden bántalmazás súlyos, általában nehezen gyógyítható szellemi sérüléseket okoz. A gyermek csalódik azokban, akik a legközelebb állnak hozzájuk, megrendül a bizalma másokkal és önmagával szemben is. Negatív élmények hatására befelé forduló, gyanakvó, nehezen kezelhető gyerek, később felnőtt lesz. Gyakran tapasztaljuk, hogy ez pszichés megbetegedéshez vezet, sőt deviáns magatartást is okoz.

A pedagógiai gyakorlatunk azt sugallja, hogy a nevelés része a büntetés is, de érdemes felidézni gyermekkori tapasztalatainkat, amikor arra emlékeztünk, mit jelentett számunkra egy-egy atyai szidás is. Így elkerülhetjük, hogy olyan sérelmeket okozzunk, amelyeket mi is átéltünk. Óvjuk gyermekeink testi és lelki egyéniségét!

Együtt a nagyszülőkkel

A gyerekek szívesen mennek a nagyszülőkhöz hétvégén, szünetekben, ünnepeken. A családnak óriási segítség, ha a nagyszülők vigyáznak az unokákra. Nagyon sokszor azonban konfliktusforrás lehet az eltérő nevelési módszer, az eltérő nevelési elv. Hasznos, ha alapvető dolgokban megegyezik a család.

A nagyszülők felelőssége más a gyermekek nevelésében, mint a szülőké, így a gyermek néha úgy érezheti, neki mindent szabad. Tovább nézheti a tévét, több cukrot, fagyaltot ehet. A kényeztetés, dédelgetés akkor fogadható el, ha ezzel a szülő is egyetért. Soha nem szabad a gyermek előtt egymás nevelési eljárásait kritizálni, felülbírálni, hiszen a gyermekeknek kell így választania azok ítélete közül, akiket szeret. A felnőttek négy szemközti beszélgetése segítheti a helyes nevelési eljárások kialakítását. Ezek közé tartozhat a helyes napirend, a tisztálkodási, a szabadidős szokások, elfoglaltságok kialakítása. Jó, ha bevonjuk a gyermeket a ház körüli munkába, a bevásárlásba. Hívjuk meg az unokák barátait egy kellemes délutánra, menjenek el együtt a piacra, kiránduljanak együtt. Beszéljenek a családok régi történeteiről, a rokonokról, a családi ünnepekről. A nagyszülőknek így nagy hatásuk lehet az unokákra, de a szülőkhöz fűződő viszonyt ez nem tudja felülmúlni.

Sok tapasztaljuk, hogy a szülők eltiltják gyermekeiket a nagyszülőktől, aminek természetesen a gyermek vajlla kárát. Gyakran dühös lesz szüleire, hiszen valami kimaradt az életéből. Ilyen esetekben később saját szüleivel szemben is elutasítóvá válik. Arra kell törekednünk, hogy tisztázzuk a családban az azonos és eltérő nevelési szokásaikat, alakítsunk ki közös elvárásokat, s így nem lesz akadálya a szoros kapcsolatnak a szülő, nagyszülő között a gyermek érdekében.



CSEHNÉ FODOR ERZSÉBET – BERETTYÁN SÁNDORNÉ

iskolaigazgató

projektvezető

Kalmár Zoltán Általános Iskola

Balmazújváros

„Nemzeti ünnepünk: Március 15.” projekt*

A projekt-módszerrel a 2004/2005. tanévben ismerkedtünk meg, és alkalmaztuk külső szakértők közvetlen segítségével. Annak köszönhetően, hogy iskolánk konzorciumi tagja a Hajdú-Bihar Megyei Pedagógiai Intézet konzorciumvezetésével 2004-ben kezdett, a HEFOP 2.1.3. központi intézkedés keretében támogatott „Roma esély” diszkriminációmentes és tolerancianövelő nevelési-oktatási program Balmazújváros kistérség általános iskoláiban pályázati munkának. Értékes hagyományaink megőrzésének és továbbfejlesztésének szándékával döntöttünk úgy, hogy elsőként ünnepi műsor projektet valósítunk meg. Megismerkedtünk a projekt-módszer alapjaival, s annak megfelelően építettük fel a két hónapos, 2005-ben januártól márciusig tartó tevékenységet felső tagozatos, zömmel ötödik-hatodik osztályos tanulóink számára. Projektünk főbb bázisai az alábbiak voltak:

1. A projektben közreműködő tanulók kiválasztása. – Tekintettel arra, hogy valamennyi felső tagozatos tanuló közvetlen közreműködésére nem volt lehetőség, továbbá a projekt-termék ünnepi műsor formájában jelenik meg: a szereplő gárdára korlátozódott a résztvevők száma. Az önkéntes jelentkezők közül azokat választottuk ki (a gyermekeket tanító pedagógusok és az osztálytársak egyetértésével), akiket a színpadi fellépésre leginkább alkalmasnak tartottunk eddigi tevékenységeik alapján.

2. Csoportmegbeszélés (projektvezető, közreműködő pedagógusok és szereplő tanulók részvételével). – Tisztáztuk, hogy feladatunk az ünnepi megemlékezés. Ezen belül fő feladataink: a) gyűjtőmunka és a gyűjtött anyag rendezése; b) a műsor anyagának (műsorfüzet) összeállítása, szereposztás, felkészülés, előadás; c) dokumentációs munka, a dokumentumok (forgatókönyv és műsorfüzet, meghívó és plakát, az előadásról készült fényképek és videófelvétel, a tanulók által készített feljegyzések stb.) rendezése, szelektálása, archiválása, közben a tapasztalatok és tanulságok megbeszélése, a projektmunka értékelése.

3. A gyűjtőmunka részfeladatainak meghatározása. – Mától meddig tartott az 1848–49-es forradalom és szabadságharc, s ezen belül melyek a legjelentősebb események, helyszínek és szereplők? Milyen volt a korabeli ruházat (polgári és katonai), fegyverzet és más hadi felszerelés, jelképek, élelem és étkezési szokások, gazdasági és társadalmi helyzet, épületek kívül-belül, közlekedés stb.? Milyen művészeti alkotások születtek a forradalom és szabadságharcról az események idején és azt követően (irodalom, zene, képzőművészet, illetve a tudomány és technika, az alkotó és előadóművészet jelentős tényei)? (Továbbá mindazt, amit a gyerekek még fontosnak tartanak, amire kíváncsiak, továbbá érzéseik és gondolataik a nemzeti ünnepel kapcsolatban.) – Gyűjtőmunkánk fő forrásai: a) tankönyveink, b) iskolai és közönyvtár, c) házi könyvtár és médiatár; d) internet.

* Megjegyzés: A projekt módszerről szóló következő három írás bevezető tanulmánya lapunk 2005/5. számában jelent meg. (A szerk.)

4. Csoportok összeállítása a részfeladatok elvégzésére önkéntes vállalások alapján, indirekt tanári irányítással. (A kiscsoportok kívánatos létszáma négy fő, illetve legalább kettő és legfeljebb hat fő.)

5. Határidőkről döntés, a cselekvési és ütemterv összefoglalása egy táblázatba, aminek a segítségével a végrehajtás mindenkori helyzete is könnyen áttekinthető.

6. Önálló egyéni és csoportmunkák végzése (a kiscsoportok tagjai igénybe vehetik osztálytársaik segítségét, így a gyűjtőmunkába valamennyi felső tagozatos tanuló bekapcsolható), feljegyzések (rövid, lényegkiemelő frásos beszámolók) készítése, javaslatok műsorszámokra, színpadi ruhákra, díszletre.

7. Csoportbeszámolók. Az eredmények rögzítése. A tanulói frászmunkák és más (gyűjtött) dokumentumok és/vagy digitális ismerethordozók archiválása.

8. Műsorszámok kiválasztása, szereposztás. Döntés zenei betétekről, színpadi öltözékekről, minden szükséges kellékről és biztosításuk módjairól.

9. A műsorfüzet összeállítása, majd sokszorosítása valamennyi közreműködő számára. (A közel egy órás műsor anyaga rendezői utasításokkal és a szereplők-előadók nevének közlésével együtt tífz nyomtatott oldal lett.)

10. Szereptanulás, próbák.

11. A projekt eredményeinek publikálása az ünnepi műsor előadásával.

12. Dokumentumrendezés, közös értékelés.

A projektbemutatót követően a közreműködő pedagógusok és vendégek (konzorciumi tagok képviselői, érdeklődő pedagógusok, egy külföldi iskolaigazgató és a szülők, valamint a diákönkormányzat képviselői) szakmai műhelymunka keretében értékelték a projekt-munkát. Az összegző véleményt – Tuza Tibor külső szakértő megfogalmazásában – az alábbiakban rögzítettük:

A rendkívül sokoldalú kéthónapos felkészítést-felkészülést sikeres bemutató igazolta. A háromtucatnyi felső tagozatos tanuló a projektvezető mellett további hét pedagógus közvetlen irányításával dolgozott. A bemutató nézőközönsége meghaladta a hatszázat. A helyszűke miatt egymást követő két bemutatóra került sor ezen a napon. A szerény feltételek (tornaterem) lehetőségeit messzemenően kiaknázták a rendezők. Elegáns és érdekesítő színpadkép fogadta a közönséget. A Himnusz elhangzása után az igazgatónő köszöntője nyitotta meg a bemutatót, aki közvetlen hangvételű, gyermekekhez szóló és hazaszeretetre mozgósító szavai után név szerint köszöntö meg mind a felkészítő pedagógusok, mind a közreműködő tanulók értékes, valamennyiüket gazdagító munkáját. Mindezt megismételte a bemutató végén, a Szózat elhangzása után. A bemutatót korhű öltözetek, zenei betétek és ének-szólók, jelképek, zászló, fegyver, hangszer, esernyő, virág, tánc és forradalmi hevület jellemezte. A koreográfia az egész nézőteret és közönséget is magához ölelte, rendkívül ötletes, kreatív és jelenkor érzelmeit is tükröző megoldásokat eredményezett. A multikulturális hagyományokat is ápoló projektbemutató számos képesség sikeres fejlesztését is bizonyította. Igazolta a kisebbségi és többségi gyermekek tehetségét. Külön is kiemelendő a résztvevők magas színvonalú kommunikációja és példás együttműködése. Mindez történt a gyermekek sokoldalú igényeit kielégítő játékos, élvezetes módon, lenyűgözve a nézőközönséget. A projektbemutatóról videofelvétel készült, ami igazolni és ismételni tudja mindazt a felemelő élményt, amit szavakba önteni nem lehet.

„Föld-víz-levegő” projekt az ötödik és az első évfolyamokon

Évfolyamonként négy tanulócsoporthal működő és már közel harmadrészen halmozottan hátrányos helyzetű gyermekeket nevelő-oktató iskolánkban felmenő rendszerben, a 2004/2005-ös tanévben előbb az ötödik, majd az első évfolyamon kezdtük meg a projekt-módszer alkalmazását. A „Vízvilág napjától a Föld napjáig” éven ismert hagyományos rendezvénysorozatunkat szerkesztettük át projektmunkára ezen első alkalommal. Segítségünkre volt, hogy konzorciumi tagként veszünk részt a Hajdú-Bihar Megyei Pedagógiai Intézet konzorciumvezetésével 2004-ben kezdett, a HEFOP 2.1.3. központi intézkedés keretében támogatott „Roma esély” diszkriminációmentes és tolerancianövelő nevelési-oktatói program Balmazújváros kistérség általános iskoláiban pályázati munkában. A projektbemutató akadályverseny formájában határozták meg az áprilisi Föld napjához kötvé. Az ötödikesek felkészülése februártól ápriliséig, az elsősöké márciustól ápriliséig tartott.

Célként – a január végi projektindító szakmai megbeszélésen – az alábbiakat fogalmaztuk meg: – A tanulók figyelmének felhívása a körülöttünk lévő élővilágra, annak szépségeire, értékeire, pótolhatatlanságára, megóvására. – Tudatosítani bennük a fenntartható fejlődés fontosságát. – Ismerjék fel a korszerű hulladékgyűjtés jelentőségét, és annak megfelelően cselekedjenek a mindennapokban.

Megterveztük a tanórákon és tanórán kívül végezhető feladatokat, ezeket a tanulókkal való megbeszélés, vélemények, javaslatok figyelembevételénél után véglegesítettük a határidőkkel és a felelősökkel együtt. Projektvezető team koordinálta a tanulókat, az iskola közreműködő pedagógusai és a külső segítők munkáját februártól az áprilisi zárásig.

A tanórai részfeladatok elvégzése során rajzok, beszámolók, térképek születtek, melyeket gyűjtött anyag (újságcikkek és más nyomtatott ismeretek, képek, levelezőlapok, stb.) egészített ki. Mindegyik tanulócsoporthoz önálló tablón dolgozta fel a tanórai projektmunkát. Ezekből a tablókból (nyolc nagy tabló) és a rajzokból (a százat meghaladó legsikeresebb rajzból) kiállítást rendeztünk és nyitottunk meg az akadályverseny alkalmával.

Az ötödik évfolyam számára tanulócsoporthonként három tanórán kívüli (délutáni) előkészítő foglalkozást tartottunk a Hortobágyi Nemzeti Park szakembere (iskolánk egykori tanulója) közreműködésével, témavezető pedagógusaink szervezésében: 1. A Hortobágyi Nemzeti Park élővilága, értékei, története. 2. Korszerű hulladékgyűjtési, kezelési eljárások. 3. Közvetlen felkészülés az akadályversenyre: feladattípusok megbeszélése, technikai előkészületek (tabló véglegesítése és az osztály rajzaival együtt elhelyezése a kiállításra kijelölt helyen, menetlevél készítése stb.). – A délutáni foglalkozásokat hetenként szelektív hulladékgyűjtő napok egészítették ki.

A vetélkedő napján a négy ötödikes osztály öt-öt csoportban és öt helyszínen versenyzett. Minden gyermek csak az általa előzetesen választott témájú feladat megoldásában vett részt. A kiscsoportok összesített eredményei adták az osztály egészének pontszámát, majd alakították ki az osztályonkénti helyezéseket. Az ötödikesek vetélkedőjének állomáshelyei az alábbiak voltak: 1. állomás: menetlevél bemutatása, a csapatnévválasztás indoklása, activity játék környezetvédelmi témában. 2. állomás: madárhangok felismerése CD-ről, képmozaiok

összerakása és a képen szereplő madár felismerése. 3. állomás: TOTO a Hortobágyi Nemzeti Parkról, az élőhelyek, képfelismerések az állat- és növényvilágból. 4. állomás: Hulladékgazdálkodás és környezetvédelem témájú villámkérdések. 5. állomás: Manuális tevékenység: hulladék anyagokból (flakonokból és más műanyagokból) tárgyak készítése. A tárgy hasznosságának indoklása.

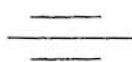
Az első évfolyam számára is tanulócsopontonként három tanórán kívüli (délutáni) előkészítő foglalkozást tartottunk az osztályfőnökök vezetésével az alábbi témákban: 1. A Hortobágyi Nemzeti Park növény- és állatvilága, védett növények és állatok. 2. Szelektív hulladékgyűjtés, annak fontossága és megoldási módjai. 3. Előzetes feladatok megoldása, tablókészítés, rajz a kedvenc állatról.

Az elsősök vetélkedőjén osztályonként két-két négy fős csapat indult. A csapatok tagjait a felkészülés során nyújtott teljesítmények alapján közös egyetértéssel választották ki. A versenyfeladatok között volt képkirakás, állatfelismerés, történet befejezése, hulladékok szétválogatása, villámkérdések. A lelkes és eredményes részvétel igazolta, hogy a feladatok megfeleltek a gyerekek életkorának. Az osztály többi tagja közben környezetvédelmi témájú képeket színezett ki. Az értékelés az elsősök esetében is a kiscsoportok szerzett pontjainak összeadásával, majd osztályonkénti helyezéseinek megállapításával történt.

Az eredményhirdető közös zárórendezvényen minden tanuló ajándékot kapott: édességet, apró tárgyjutalmat és osztályonként két-két labdát, ezen felül kiemelten díjaztuk az első helyezettiket.

A rendezvény után szakmai megbeszélésen vendégeink, köztük külső szakértőink is megerősítettek bennünket abban, hogy körültekintő, sokoldalú, mozgósító erejű és minden tekintetben sikeres projekt munkát végeztünk mind az ötödik, mind az első évfolyam tanulóival. Öröm volt látni aktivitásukat és példás feladatmegoldásaikat, aminek köszönhetően csupán jelentéktelen pontkülönbségek alakultak ki a tanulócsoportok helyezései között. Ugyanakkor sajnálatosnak ítéltük, hogy a városban még megoldatlan a veszélyes hulladékok (köztük a tanulók által gyűjtött elemek, zsebelepek) tárolása és elszállítása, és ez az iskolán belüli szelektív hulladékgyűjtést is, környezetvédelmi munkánkat is megnehezíti. Ennek a problémának a megoldása azonban meghaladja az iskola lehetőségeit.

A „Föld-Víz-Levegő” projekt munka eredményei ösztönzően hatottak nevelőtestületünk egészére, s a projekt-módszert más témákban és magasabb évfolyamok tanulóival is alkalmazni fogjuk a továbbiakban.



KENÉZ FERENCNÉ – KERESKÉSNÉ DOBI ERZSÉBET
iskolaigazgató munkaközösségvezető
Bocskai István Általános Iskola
Balmazújváros

„Az egészség érték” projekt az alsó tagozaton

A halmozottan hátrányos helyzetűek aránya és a cigány gyermekek aránya is meghaladja már az ötven százalékot nyolc évfolyamos, tizenhat tanulócsoportos iskolánkban. Mind a kedvezőtlen családi körülmények, mind a kulturális másság indokolták már évekkel ezelőtt, hogy kiemelt jelentőséget tulajdonítsunk az egészséges életmódra nevelésnek. 2004-től részesévé

váltunk a Hajdú-Bihar Megyei Pedagógiai Intézet konzorciumvezetésével megvalósuló, a HEFOP 2.1.3. központi intézkedés keretében támogatást nyert „Roma esély” *diszkriminációmentes és tolerancianövelő nevelési-oktatói program Balmazújváros kistérség általános iskoláiban* pályázati munkának. E pályázati munka keretében projekt-módszer alkalmazásával valósítottuk meg a helyi nevelési programunkban is rögzített egészséges életmódra nevelést. Projektünknek „Az egészség érték” címet adtuk. Értelemszerűen valamennyien közreműködtünk, a szervező-irányító munka oroszlánrészét pedig (az igazgatóval szükség szerint egyeztetve) Kerekesné Dobi Erzsébet munkaközösségvezető és Rózsa Sándorné pedagógiai asszisztens végezték.

A projektunk feladatait 2005-ben április-május hónapokra koncentráltuk. Főbb fázisai az alábbiak voltak:

I. A projektunk megkezdése. 1. Az alsó tagozatban dolgozó valamennyi pedagógus részvételével munkaközösségi értekezlet keretében a célok és a feladatok konkretizálása, majd lebontása részfeladatokra, határidők és felelősök meghatározása, a projektvezető team megalakítása (szakmai vezető a munkaközösségvezető, technikai-adminisztrációs vezető a pedagógiai asszisztens, feltételbiztosító és folyamatos konzulens az iskolai igazgató). 2. A gyermekek tájékoztatása-ösztönzése a munkaközösségi értekezletet követő két napon belül részben az iskolai és osztály-faliújságokon megjelent felhívással, részben az alsós osztályfőnökök személyes tájékoztatásával, ötletgyűjtésével és ötletadásával. A tanulócsoportok és az azokon belüli kis-csoportok feladatvállalásainak és felelőseinek rögzítése. 3. A résztémák szaktárgyakba, illetve műveltségi tartalmakba (irodalom, matematika, természetismeret, báb-dráma, testnevelés, könyvtárismeret stb.) való beillesztése a munkaközösségi értekezletet követő egy héten belül és folyamatosan. 4. A gyűjtőmunka beindítása. 5. A családok bevonása (otthoni beszélgetések és irányított jegyzetkészítés későbbi közös feldolgozásra).

II. A projektunk folytatása-végzése a befejezésig tanórákon és iskolán kívül, valamint május elejétől a tanórán kívüli (délutáni) iskolai foglalkozások megkezdése és folytatása: 1. Fogápolás, szájhigiéné délutáni foglalkozások. 2. „Ne csak egyél, hanem táplálkozz!” A helyes táplálkozással kapcsolatos tanórán kívüli foglalkozások. 3. „A tisztaság fél egészség!” A tisztálkodással és öltözködéssel kapcsolatos délutáni foglalkozások. 4. „Ismerd meg önmagad!” „Ki vagyok én?” Önismereti foglalkozások.

III. A projektunk befejezése május második felében. 1. Kiállítás rendezése, megnyitása, majd nyitva tartása tanévzárásig „Az egészségünk legyen érték!” címmel. 2. Értékelő szakmai műhelymunka alsó tagozatos munkaközösségi értekezlet keretében: a tapasztalatok megbeszélése, a további feladatok meghatározása, a gyermekek értékelő foglalkozásának előkészítése, döntés az archiválásra szánt dokumentumokról. 3. Nyilvános értékelés, projektzárás alsó tagozatos diákgyűlés keretében. 4. A dokumentumok archiválása.

Egészséges életmódra nevelés programunk áthatja egész tanévi tevékenységünket. A tavaszi szünet utáni kéthónapos (a fentiekben vázlatosan ismertetett) projektunk felerősítette, összegezte, a tanulók számára vonzó, sokoldalú tevékenységre aktivizáló formában marandóvá és a családokra is átsugárzóvá tette az egész tanévi pedagógiai ráhatásokat. A projekt-módszer alkalmazása jelentős mértékben megnövelte nevelőmunkánk hatékonyságát, új ötletekkel is gazdagított bennünket, egyben felhívta a figyelmünket arra, hogy a szülők az eddiginél is nagyobb mértékben bevonhatók közvetlenül, tanórán és iskolán kívüli személyes közreműködéssel mindennapi nevelő-oktató pedagógiai tevékenységünkbe.

Régiség a helyesírásunkban

Nem szándékozom elriasztani az olvasót a helyesírás tanulmányozásától a *j* és az *ly* írássával kapcsolatos gondolatmenetemmel, sőt inkább felkelteni szándékozom a figyelmét annak érdekében, hogy minél több ismeretet birtokolhasson az efféle szavak lejegyzésekor, például bojtortján, kristály, papagáj, tégely, olajos, zindelytető és így tovább.

A nyelvtörténeti szakmunkák, különösen jelentős BENKŐ LORÁNDnak a magyar *ly* hang történetével foglalkozó értekezése is, gondosan megmutatják, hogy az előttünk járt nyelvszavak a különböző korokban miképpen látták a *j* és az *ly* hangunk fejlődését, meglétét, majd módosulásait. Természetesen szükség volt a tudományos ismeretek minél sokoldalúbb egybevetésére, ütköztetésére, vagyis az alábbiakra.

- a) Az alaposan megokolt szakszerű feltevésekre, például: a mássalhangzót követő *ɣ*hang *j*-vé változása valószínűleg már az ősmagyar korban, másképpen a nyelvelmlékeltelen magyar korban (= az időszámítás előtti V. századtól a honra találásig, honfoglalásig [895–900], vagyis az időszámítás utáni IX. századig), előre haladt. Igazolásul a *Tarján* törzsnevet említi BÁRCZI GÉZA, aki természetesen az egész nyelvtörténetünkön végigköveti mind az előbbi hangfejlődést ($\gamma > j$: *tarɣani > Tarján), mind az $l' > l$ (nál'ad > nálad), $ll > ly$ (a németből vett *Kristall* > a magyarban kristály), $ly > l$ alakulását (király – királt, kirá/nak).
- b) A *rokon nyelvek* tanúságtételére (a magyar férj szónak a mariban [cseremiszen] az erylə, a finnben az yrkő a megfelelője, ugyanis a finnugor *k az ősmagyarban *ɣ*).
- c) Az írott források, vagyis a becses *nyelvelmlékek* híradására (ha például a XV. század végi „Apor-kódex”-be, másképpen gyűjtelékbe lapozunk, akkor ószövetségi zsoltárok, himnuszok, imádságok stb. magyar fordítását lelhetjük, ott olvasható a *zell'eted* [= szelleled], vagyis *szellemed*, a *l'etet* > *létét*).
- d) A *nyelvjárások* gondos tanulmányozására, ugyanis az *ly*-nek *l*-lé formálódása az ország nyugati területén feltehetően a XVI. századtól megkezdődött (ilyen > illen, szablyát > szablat, folyó > foló, talyiga > taliga). A XVII. századtól az úgynevezett másodlagos, vagyis az $l + j = lly$ kapcsolatokban is megmutatkozott (tanulja > tanulla, alja > alla). A XVIII. századtól szórványosan jelentkezett az $lt > lyt > jt$ változás (malter > mal'ter > majter). A XIX–XX. században az ország nagy részében lezajlott (*lyány* > *lány*), vagy éppen zajlóban van még napjainkban is (*lyuk* > *luk*) az $ly > j > l$ alakulása.

Kimutatható, hogy 1526-ban az ország két részre szakadását követően egyetlen olyan mássalhangzónk maradt, amely azután mára az úgynevezett mai köznyelvünkéből kiveszett, ez az *ly*. Lassú, de szívsós terjedéssel *j* lett belőle a magyar nyelvterület nagy részén, s a XIX. század irodalmi nyelvében egyértelműen *j*-ként szilárdult meg. A nyelvszavak s nem egyszer a tanítók és a magyar nyelv tanárai (a helyesírás-tanítás miatt) veszteséggé váltak a *ly*-nek a köznyelvünkéből való eltűnését. Bizonyos palóc nyelvjárású falvakban még itt-ott megütheti a fülünket ez a hang.

Az alkalmazott nyelvészetben a helyesírás kérdéseivel foglalkozók gyakorta vizsgálják a *j* és a *ly* írásának problémáját. Szüntelenül keresik azokat a kapaszkodókat, melyek a tanítók és

a tanárok helyesírás-tanítását egyszerűsíthetnék, ezáltal valamennyien könnyebben igazodhatnak el a különböző *j*-s és *ly*-es csoportok rengetegében.

A tanítási gyakorlatnak tett nagy jót PÁSZTOR EMIL nyelvész, tanárnemzedékek kiváló felnevelője, amikor közzétette az *ly* betűt tartalmazó szavak eddigi és újabb rendszerezését bemutató tudományos alaposságú dolgozatát. A helyesírás-tanítás szempontjából teljességre törekvően 327 *ly*-es szót ismertet tizenhárom csoportban. Mindenképpen figyelemre méltó a tanulmány bemutatta rendszerezés, éppen ezért kellene azt nagyobb körültekintéssel kísélnie a nyelvész-, tanító- és magyartanár-társadalomnak. Mivel bizonyítottan igen gyakori előfordulású az itt következő mindössze tizenhat-tizennyolc *ly*-es szó, feltétlenül be kellene vésetnünk gyakorlóóráinkon őket, nevezetesen: *amely, folyosó, folytat, hely, helyzet, ilyen – ily, ilyenkor, király, komoly, mely – melyik, mély, milyen, mosoly, mosolyog, oly – olyan*.

Dolgozatom további részében olyan szógyűjteményt adok közre, amely az *ly*-es alakok helyesírásában kalauzolhat bennünket. Igyekeztemet mutatja az is, hogy rövid magyarázatokkal láttam el az egyes példákat, hogy amikor e szavak az olvasmányainkban vagy a leírásuk alkalmával elénk kerülnek, ne nagyon jöjjünk zavarba. Magam is egyébiránt a hagyomány elve (= a tradicionális írásmód) szerint rögzítendő szavak körében tartom számon a *j* – *ly* betűkkel frándókat. Véleményem szerint nemcsak a szógyűjteményt hasznosíthatjuk, hanem a magyarázatokat is diktálhatjuk egy-egy tollbamondás alkalmával. Sőt, az úgynevezett alkotó tollbamondás keretében tovább is fejleszthetjük a most adott körülírásokat.

aszály

Hosszú ideig tartó szárazság, csapadékhiány, aminek az a következménye, hogy a termést nagy kár éri.

béklyó

A ló két első lábára csatolható vasláncos mozgásgátló. Ezzel akadályozták meg az állatot abban, hogy elcsatangoljon.

bivally

A szarvasmarha távoli rokona ez a fekete szőrű, hasított körmű kérődző, teherhordásra, igavonásra igen alkalmas.

bojtár

Az állatok őrzéséért felelős, általában fiatal, nőtlen ember, akit egy-egy legeltetési idényre fogadtak fel.

borzadály

Kellemetlen érzés, amelyet erős félelem, esetleg undor kelt.

bögöly

Nagy, zömök termetű légy kifejlődött nősténye, mely háziállatok vérével táplálkozik.

csáklya

Vasalt hegyben és mellette vaskampóban végződő hosszú rúd.

csermely

Az érnél nagyobb, a pataknál kisebb folyóvíz, időnként ki is apad.

csobolyó

Dobra emlékeztető faedény, amelyben vizet (esetenként bort, pálinkát is) szállítanak, tárolnak. Különböző méretekben készítették, többféle elnevezéssel is illették.

csoroszlya

Az ekevas elé függőlegesen erősített, kés alakú, éles vas, amely a földet felhasítja.

dereglye

Elsősorban teherszállításra használták ezt a vízi járművet, amely széles, lapos fenekű, mindkét végén csapott, alacsony építésű, a mérete változó.

fertály

Többféle jelentésben is létezett ez a német eredetű, 'negyed' jelentésű szó. Gabona, bor vagy méz mérésekor egyaránt használták. Területmérték, s bizonyos piaci, vásári áruadag neve is volt, ezek mellett idő mérésére is alkalmazták.

fustély

Vastagabb görcsös vagy bunkós bot. Furkósbotnak is mondják.

göböly

Levágásra, hizlalásra szánt, illetőleg fogott szarvasmarha.

görvély

A nyaki mirigyeknek megduzzadással járó betegsége.

guzsaly

Gyakran gazdag faragással díszített, különböző méretű rúd, amelyet fonásnál használtak, erre kötötték fel a rostcsomót. Néha festette is a legény a kedvesének.

hodály

Különböző alaprajzú, nagy befogadóképességű, zárt, tetővel fedett építmény. Elsősorban juhok, ritkán sertések takarmányozó vagy pihenőhelye.

ispotály

Kórház népies, régies elnevezése.

karabély

A vállon keresztbe csatolva is hordható rövid csövű puska.

kehely

Lefelé szűkülő, talpas, általában aranyból, esetleg ezüstből készített díszes ivópohár.

kopja

Egyes leírások szerint tisztántúli suhancok játéka volt. Kisebb madarakat is célba vettek ezzel a kb. 20 cm hosszú, 2 cm átmérőjű vessződarabbal, amelynek az egyik végébe szeget ütöttek, a másik végét egymásra merőlegesen behasították, s megfelelően összehajtott papírból négy szárnyat illesztettek a hasítékba.

kordély

Nevezik kordénak is. A taligának földhordásra, kubikolásra szánt változata. Két rúdja közé lovat fogtak.

köpölyöz

Valakinek valamely testrészéből köpölyvel vért szív ki. A köpöly kis tüveg-, esetleg fémbúra.

kvártély

A régi idők polgári lakosságánál bérelt szállás, lakás népies, régies neve.

lapály

A környék szintjénél alacsonyabban fekvő, laposan elterülő nagyobb sík földterület.

meszely

Főképpen bor mérésére használt régi űrmérték, kb. négy deciliternyi mennyiség.

mordály

Régi, nehéz pisztoly, olyan régimódi puska, amelynek csöve elől tölcészerűen kiszélesedik.

nadály

Leginkább a Tisza vidékén nevezik így a piócát. A Dunántúlon pihókának is mondják, Erdélyben vérszipónak.

nyoszolyóasszony

Általában a násznagy feleségét nevezik így a lakodalomban. A menyasszonyt őrzi, kíséri, segítkezik neki. Értékes ajándékkal kedveskedik a menyasszonynak.

padmaly

A padlás nehezen megközelíthető tető alatti részének a neve. Ezt a területet rendszerint be-deszkázták, mert értékes dolgokat tároltak itt. A temetkezési szokásokban is használatos ez a szó.

paréj

Parajnak is mondják ezt a ház körül, kertben, szemetes helyen növő, gyakorta elburjánzó gyomot.

paszuly

A hüvelyesek családjába tartozó, sokféle fajtában termesztett fehér, piros, sárgás virágú növény, a bab népies neve.

pelyva

Csépléskor a gabonaszemet borító, vékony, hártyás levélkék leválnak, és nagy tömegben összegyűlnek, ez a pelyva, amit töreknek is mondanak.

pöröly

Kovácsok kalapáczhoz hasonló, nagy, súlyos szerszáma, amellyel az üllőre helyezett vasat formálták.

ráspoly

Olyan durva reszelő, amelynek lapos vagy gömbölyű felületére éles, kiálló fogakat vág-
nak.

rokolya

Finom házi vagy bolti vászonból készült szoknya neve. A színe leginkább fehér volt.

saroglya

Szekér, kocsi, valamint a taliga alkatrésze az úgynevezett szekérderék lezárására. Ismert más formájú és rendeltetésű saroglya is, amit ketten emelnek fel és visznek.

sipoly

Olyan csatorna, amelyen át a szervezetből váladék ürül ki, fisztulának is szokták nevezni.

skatulya

Kisebb doboz régies elnevezése.

sulyom

Vízinövény, amelynek a tüskés termését ősztől tavaszig a folyók mentén, mocsaras területeken gyűjtötték. A sulymot nyersen, főzve vagy sütvé eszik, az alföldi falvakban a gesztenyét helyettesíti.

súly

Emberre (is) vonatkozó betegség elnevezése a népi gyógyászatban. Állatbetegségként is szerepelhet. A szájhagymányozó költészetben is fellelhetjük, így szitkokban, mesékben.

tályog

A szervezetben előforduló gennyel telt üreg.

tarsoly

Rendszerint bőrből készült, kivarrással díszített, szíjánál fogva vállra vetett lapos táska. Lehet zacskó alakú, felül összehúzott kis méretű kékításka is.

tégely

Porcelánból, esetleg fából készített kisebb méretű edény.

toklyó

Tizenhárom-huszonegy hónapos juh népies neve.

törköly

A szőlőfürt taposás vagy sajtolás után visszamaradt részei: a héj, a mag, a csutka.

vályog

Pelyvás sárból vetővel készített szárított agyagtégla. Régtől fogva ismert és használt építőanyag.

vályú

Eredetileg fából válták ezt a különböző rendeltetésű edényt. Készíthették kőből, újabban inkább vaslemezből, betonból állítják elő. Rendeltetése szerint lehet itató-, illetve etetővályú.

vőfély

Sokoldalú tisztségviselő házasságkötéskor. A lakodalomban szervező, irányító, a jókedv, a vidám hangulat biztosítója, vigyázója.

zugoly

Zug, elrejtett, eldugott kicsiny hely visszavonulásra, elbújásra.

zsámoly

Deszkalapokból összeállított ülőke.

zsávoly

Olyan sűrű len- vagy pamutszövet, amiből nyári öltönyt, esetleg zubbonyt készítenek.

zszindely

Fenyőfából faragott vékony tetőfedő lemez.

zszöllye

Párnázott, ruganyos, kényelmes karosszék. Színházban a jobb és drágább ülőhelyek közé tartozó székfajta.

IRODALOM

Bárcai Géza–Benkő Loránd–Berrár Jolán 1967: A magyar nyelv története. Tankönyvkiadó, Budapest

Benkő Loránd 1953: A magyar ly hang története. Nyelvtudományi Értekezések, I. szám, Akadémiai Kiadó, Budapest

H. Tóth István 1997: Magyar nyelv (Az általános iskola 8. osztálya számára. Alkotószerkesztő: Zsolnai József). Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest

Pásztor Emil 1998/2.: Az ly betűt tartalmazó szavak eddigi és újabb rendszerezése. Magyar Nyelvőr, Budapest

Szabó Dénes 1959: A magyar nyelvemlékek (Egyetemi magyar nyelvészeti füzetek). Tankönyvkiadó, Budapest

Gyermekszínházijátás a napköziben és a tanulószobán^{*}

A társas együttlét adta nevelési többlet lehetőség valóra váltására sokféle „varázslat” megtanulására van szükség. Ezeknek egyike a gyermekszínházijátás, az alkotó játék-dramaturgia. A dráma és a színház sajátos eszközeiből eredően a dramatikus nevelés elősegítheti: – a gyermekek közösségért tevékenykedő aktivitásának serkentését, – az ön- és emberismeret javítását, – a kreatív képességvonások, az önálló, rugalmas gondolkodás fejlődését, – az összpontosított, megtervezett munkára való készség kialakulását, – a testi, térbeli biztonságérzés javulását, az időérzék fejlődését, – a mozgás és beszéd tisztábbá, kifejezőbbé válását. – Olyan játékokat, gyakorlatokat állítunk össze, amelyek a csoport életkorának és mimes fejlettségének a legjobban megfelelnek. A könnyebb feladatokról haladunk a nehezebbek felé.

A klubfoglalkozások egymásra épülő tématervében válogatjuk a nagycsoportos-kiscsoportos improvizációs feladatokat. A fantáziát fejlesztő gyakorlatok után térünk rá a szöveges improvizációs játékokra. Nézzünk néhány kedvelt játékot:

^{*} A játékok beküldőjének személyét nem sikerült kideríteni, talán a megjelentetés után majd jelentkezik. (A szerk.)

1. *Lazító-koncentráló gyakorlatok*: – „A játékbolt kirakatában játékok vagytok. Mozdulatlanul tűrtek, hogy a járókelők kíváncsian nézegessenek benneteket.” (A vezető végigjárja a gyerekeket, s hangosan találgatja, hogy ki milyen játék.) – „Éjfél tüt az óra” (megadott jel: ritmusdob, csengő stb.). „Most végre meglevencedhetek. Ki-ki kedvére élhet, mozoghat.” (Megadott jelre:) „Lejárt időtök, ismét megmerevedtek.” – „Zsák búza vagy, amelyet megrágtott egy kiséger. Folyik ki a búza, a zsák egyre kisebb...” – „Fadarab vagy, amelyből a mestered Pinokkiót faragja ki. Először a fejedet formálja meg. Próbáld mozgatni! Hozzálatott a karodhoz. Már tudod mozgatni az ujjaidat...” stb. – „Járunk jeges úton – vékony jégen – tócsák között...” És így tovább.

2. *A figyelemkoncentrációs gyakorlatra* egy példa: Két csoportra osztjuk a résztvevőket. Az egyik társaság mondjuk a Kukták, a másik a Bukták csoportja. Alkossanak egy-egy oszlopot! A vezető történetet rögtönöz, amelyben gyors egymásutánban, váratlanul szerepel a kukta és a bukta szó. Amelyik csapat a nevét hallja, az gyorsan meghajol. Aki nem hajol meg vagy rosszkor teszi, az kiesik a játékból.

3. *A mimes-improvizációs gyakorlatokat* állandóan „műsoron tartjuk”: – „Igyunk teát!” Itt vannak az asztalon a csészék, ott a cukor, amott a citrom. Készítsd el magadnak! Te milyen teát iszol? Nem hűlt ki? Nem túl forró? Nem hiányzik belőle valami? – kérdezhetjük sorra a gyerekeket. Adjunk váratlan fordulatot a játéknak: pl.: Képzeld el, hogy a csészében tea helyett Mira-víz van! – Képzletbeli léggömböket osztunk szét. „Fújd fel! Ha kész, csavard meg vagy kösd meg a végét! Kezdj vele játszani!” Adott jelre szétpukkan. – „Zuhanyozzunk! Helyezkedj a zuhanyrózsa alatt! Nyisd meg a csapját! A víz kellemesen simogatja a hasadat. Tartsd alá a két karodat is! Vigyázz, most elzártad a meleg csapot, csak a hideg vizet érzed!” – Nekiülzs tanulni. Készítsd elő a felszerelésedet! Hogyan tanulsz, ha van hozzá kedved? S ha nincs? Játssz el, hogy mindig megzavar valami a munkádban!” – „Mégysz hazafelé. Úgy érzed, valaki követ. Hogyan viselkedsz?” (Többféle csattanós befejezést adnak a gyermekek a játéknak.) – „Mi történt reggel? Játssz el, hogyan keltél fel, mit tettél, míg el nem indultál az iskolába?” Stb.

4. *Fantázia-fejlesztő gyakorlatokat* kell végeztetnünk részint érzékelés, részint szöveg alapján, mielőtt rátérnénk a mimes-szöveges improvizációs játékokra, s összekötőnk a mozgást a szöveggel:

Valamilyen érdekes tárgyat mutatunk a csoportnak. „Meséljétek el a történetét!” – Érdekes kép egy újságból. „Kik ezek az emberek? Mi a foglalkozásuk, milyen lehet a természetük? Milyen jellemvonásokat olvashatunk le az arcukról?” – Zenehallgatás. „Játsszátok el, mit hallottatok a zenében!” – „Itt egy bot. Mivé tudod alakítani, hogyan tudod használni?” (Hege-dűnek, gránátnak, golfütőnek, körömrészelőnek, seprűnek stb.) – Közös meseírás: valaki elkezd 3-4 mondatot, s a következő folytatja. Lehet úgy is játszani, hogy néhány szót súgunk minden gyermeknek, s egymás után úgy mondják el, szövik a történetet, hogy a kapott szavakat belefoglalják. – Átmenetet képeznek a szöveges gyakorlatokhoz azok a jelenetek, amikor megadott végszóra vagy kezdőszóra rögtönöznek jeleneteket. A jelenetet a 2-3-4 tagú csoportok külön megbeszélik. A jelenetek különbözők, pantomimmal fejezik ki a mondanivalót, s azonosan csak egy szót mondanak hangosan, pl. „Sikerült!”, „Végre!”, „Elég!”...

5. *Mimes-szöveges improvizációs játékötlek*: – Egy gyermekcsoport kirándulás közben eltéved. Rátalálnak útközben egy megszállott horgászra. Tőle próbálnak felvilágosítást kérni... – Gyermekek labdáznak a téren. A labda berepül egy nyitott ablakon. A csínytevők ijedten elbújnak, lesik, mi fog történni. Egy-két perc múlva látják, hogy egy öreg néni kilép a házból, hőna alatt a labdájuk... – Embercsoport áll az utcán. Felfelé bámulnak az összegyűlt járókelők. Valamit látnak a levegőben. Találgatják, mi lehet az... – Vándorszíntársulat járja az országot. Összesen négyféle jelmezük van (felsoroljuk). Egyik este vígjátékot, másik este tragédiát játszanak... Játsszátok el egy jelenetet, amelyben egy váratlan levél okoz bonyodalmat!... – Képzeld el, hogy mi egy nagy család vagyunk! Játsszunk el jeleneteket a család életéből!...

DR. DOMONKOS JÁNOS
ny. iskolaigazgató
Budapest

Az irodalomtörténeti nevezetességű Tardona az 1848-49-es magyar szabadságharc leverése után (Jókai menedékhelye)

„Az egész vidék olyan, mintha ezüstműves csinálta volna: zúzmarával fődve minden bokor.”

Pál-Kutas Dénesné Tóth Rózsa tanár és népművelő is, az 1990-ben írt remek szakdolgozatában hálátelt szívvel ír falujáról, mely felnevelte, emberséget, becsületet ültetett szívébe: csak úgy tud a jelenben álmokat szőni a jövőről tanítványaival, ha a gyökereket a múltban ismeri és tovább kutatja, gyűjti. Jelzi, hogy az egész falu magyar nemzetiségű s – kevés kivétellel – református vallású. A századfordulón jeles néprajzkutatók foglalkoztak Tardona néprajzával, népnyelvével, népdalkincsével. Napjainkban pedig éppen a tanárnő az, aki egyik szervezője, létrehozója volt a hajdani iskolaépületben megvalósult tájháznak és benne a patinás Jókai emlékszobának, melynek sok kuriózuma mellett – legbecesebb ereklyéje a kehely, melyet még Jókai Jolán ajándékozott – hálája jeléül – a tardonai református egyháznak. Több emléktábla emlékeztet bennünket nagy írónkra, költőnkre, a romantikus széppróza legkiemelkedőbb magyar képviselőjére, de ismeretes itt még a JÓKAI FA, a közeli Hársas alján, a nagy tölgy, mely alatt sokat üldögélt a faluban bujdosó Jókai Mór (1825–1904) tutajt, kis vízimalmot faragva. E fa nyújtott menedéket, az őt kereső zsandárokkal szemben: egy ott szántó-vető parasztember informálta félre az idegen után érdeklődő fogdmegeket, miközben az „idegent” elrejtette a hatalmas tölgy lombja. De még ma is látható az akkori vályogvískó (már jelentősen átalakított formában, melyen azért felismerhetők még a régi vonalak), a korabeli nemesúri cselédház, melyben menedéket talált a baj elől: pincéje, akkor rejtett lejárattal s a nádasra néző ablakkal tökéletes búvóhelye volt az írónak.

„Egy nyáron – ősszel – egy télen bújdostam ezekben az erdőkben, üldözöttje a hatalomnak. Tudta mindenki, hogy bújdosó vagyok: senkisem árult el. A falut Tardonának hívták.” (Jókai)

Dédestapolcsányból 5 kilométeres bekötő autót vezet Tardonára, mely a Bükk hegység északi vonulata erdővel koszorúzott völgyében fekszik. E kis hegyvidéki település nyújtott menedéket Jókainak az 1848-49-es szabadságharc leverése után. 1849. augusztus 31-én – a kor nagy drámai színésznője, Laborfalvi Róza nevenapján – felesége kíséretében érkezett szekéren a kocsisnak öltözött Rákóczi Jánossal, Kossuth titkárával ide, ahol Rácz Endre és Csányi Benjamin vendégszerető otthonában tartózkodhatott. Jókai innen sétált fel a dédesi vár romjaihoz, a hegyekbe, a Bükk sziklatömbjeihez: „Valahonnan az Örvénykő oldalából egy forrás szökött elő, mely apró zuhatagokban csereg a sziklákon alá, a völgyből aztán nem lévén kijárása, a szikla tövében kerek tavat képez, az most be van fagyva. Az egész vidék olyan, mintha ezüstműves csinálta volna filigrán munkába, zúzmarával fődve minden fa és bokor.” (Jókai: A barátfalvi lévita c. regény)... „Egyszer-egyszer harangszó hangzott föl valahonnan a völgyből (karácsony napja volt), a görög ismerte már a harangok hangját: „az ott Mályinka” – „ez itt Barinka” – „most meg Tardonán harangoznak” – mindenütt dicsérik Jézust!”

Jókai 1848 márciusában Petőfivel karöltve a pesti ifjúság vezére volt. A márciusi napokban népszónokként, majd hírlapíróként tett szolgálatot. Ez év augusztus 29-én vezette oltárhoz – Petőfi és édesanyja ellenére – Laborfalvi Rózát, a Nemzeti Színház hírneves művésznőjét, ki szellemével és kedélyével a legüdvösebb hatással volt reá. Kossuth megbízásából a bécsi felkelőknél is járt. Júliusban az előnyomuló osztrákok és oroszok elől ő is Szegedre menekült, s találkozáskor Gyulára küldte az Erkel családhoz. Maga Aradra, majd Görgey táborába ment, és jelen volt az új-aradi csatában. A katasztrófa után, az orosz táboron keresztül Gyula felé menekült. Amikor Jókai belépett az Erkel-házba, azt mondta feleségének: – Nincsen hazánk! – Jókai a világsi fegyverletételnek már nem volt szemtanúja, annál mélyebben vésődtek be emlékezetébe a képviselők, a katonai-polgári vezetők utolsó tragikus napjai Aradon.

Jókainé jól látta, hogy férjét csak úgy mentheti meg, ha itthon, Magyarországon rejti el. Magyar író külföldön nem élhet meg, írásainak nem lesz közönsége. Biztos rejtekhelyet szerzett férjének. Csányiék nagy szívfességgel fogadták az érdekes vendéget. Ugyanúgy Csányi sógora, Rácz Endre, a tardonai református pap. A bujdosó egyedül maradt töprengéseivel, fájó emlékeivel e faluban, ahová csak a madár járt.

Hónapokig tartott e rejtőzködő élet. Laborfalvi Róza visszautazott Pestre. Jókai hírt sem kapott sehonnan. Felesége sem mert írni, nehogy elárulja. Képzeldéseit azzal csillapította, hogy bejárva a környéket, lefestette a táj szépségeit. Mindig szívdobogva tért meg a csendes Csányi-házba, rettegve, hogy mi vár ott reá. A veszedelem szerencsére elkerült. A hírek azonban eljutottak. Elfogatásokról, bebörtönzésekről járt a hír. Hazája sorsa, Petőfi eltűnése, felesége kényszerű hallgatása próbára tették idegeit. Ha a háziúr, de különösen a tiszteletes úr, írásra buzdították: „Minek írjak? Hiszen azt sem tudom, van-e még nemzet, mely olvas s van-e haza odakünn?”

E szomorú napok egyikén Jókai elkészített levelet írt apósának: „Nőm már végtelen ideje, hogy se nem jön, se nem tudósít. A távollétet tudom tümi, de az elfeledést nem. Kérem kegyedet, írja meg neki határozottan, hogy ha egy hét alatt tőle semmi tudósítást nem kapok, okvetlenül felmegyek Pestre, ha addig élek is...” Ez akkoriban íródott, amikor is Jókai szerepelt azok listáján, kikre halálos ítélet várt.

A régen várt esemény csak 1849 karácsonyán következett be, amikor is megérkezett Tardonára Laborfalvi Róza. Felesége megjelenése már magában is eloszlatta a rémképeket: hisz itt van, hű maradt férjéhez, a szegény bujdosóhoz, kinek semmije sincsen. Aztán még a ráadás! Jókainé igen nagy ügyességgel beszerezett férjének egy valóságos „Menlevelet”. Az történt ugyanis, hogy Klapka György tábornok, a komáromi vár feladásakor megegyezett arról, hogy a vár védői valahányan menlevelet kapjanak: felmentik őket mindenféle osztrák katonaszkodástól és számonkéréstől. Egy ilyen menlevelet szerzett Jókainak Szigligeti Ede öccse, hogy aztán ezzel kiszabadíthassák önkéntes száműzetéséből, fogságából. De még ezen felül is halmozta az élet a jótéteményeket. Jókainé néhány aranypénzt hozott férjének. Az édesanyja küldte. Levette hát átkát a fiáról, megbocsátott néki. A kedves jó tardonai vendéglátók most pedig arra kérték Jókai Mórét, hogy töltsék velük a karácsonyi ünnepeket. Ezt ők nem is tagadták meg. A Jókai-házaspár fellélegezhetett, s boldog karácsonyt ünnepelt Tardonán.

Aztán visszatértek a fővárosba, de Jókai nem mozoghatott szabadon. Pesten híre járt, hogy 32 író van a kivégzendők lajstromán, a véstörvényszék előtt: s ezek között Jókai is. Sokan ismerik őt, és a főváros nem Tardona. Pestre érve jobban szeretett volna Tardonán lenni. Itt a besúgókkal is számolnia kellett. Jókai itt is rejtőzik: hol a felesége lakásán, hol a Sváb-hegyen, az Adliczer-vendéglőben húzódik meg. Nagyon szeretné már édesanyját is felkeresni! Azonban Komáromba sem utazhat, hátha feljelenti valaki: A bujdosó naplója és a Tardonán írt forradalmi csataképei – Csataképek a magyar szabadságharcról – csak Sajó álnév alatt jelenhettek meg.

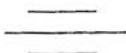
Az ötvenes években egyike volt azoknak az fróknak, kik tollukkal a nemzetmentés nagy ügyének tettek halhatatlan szolgálatot, s többet e téren nem tett nála senki. Jókai Mór végül is büntetlen maradt, de nem hagyhatta el az állandó aggodalom a Világos utáni években.

Teljes bizakodó hangulat majd csak egy 1852 augusztusában édesanyjának frott leveléből fakadt: „Én most nagy tehertől szabadultam meg. Hivatalosan ki levén mondva, hogy az 1848-as dolgokért többé senkit sem fognak elővenni. Eddig bizony mindennap volt okom félni, hogy megszólítanak.”

„Tardonára menjetej emberséget tanulni!”

Mondogatta még későbbben is Jókai az öt körülvevő, érdeklődő barátoknak.

Ez a szólás mind a mai napig él a Tardonán élő emberek szívében. A tardonaiak hálások lehetnek elődeiknek, mert emberségből jelesre vizsgáztak, s mindannyian büszkék lehettünk Jókaira, aki szépirodalmi alkotásaiban halhatatlanná tette Tardonát, hisz: „...egy mélyen elrejtett gyönyörű völgyben fekszik az a kis helység, ahol a világnak nincsen szája.”



SZERZŐINK, MUNKATÁRSAINK FIGYELMÉBE!

Tisztelettel kérjük szerzőinket, hogy kéziratukat a szerkesztőség címére küldjék: 6725 Szeged, Hattyas sor 10. A borítékra feltétlenül írják rá, hogy *kézirat*. Csak „gépel”, 8–10 lapnál nem nagyobb terjedelmű kéziratokat fogadunk el. A kéziratot jól áttekinthető 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 megfeleléséről, értelmezéséről se feledkezzünk meg. Kérésünk az is, hogy a szövegbe iktatott rajzos, ábrás, illusztrációs megoldásoktól lehetőleg tekintsünk el.

Azoktól a szerzőktől, akik megfelelő feltételekkel rendelkeznek, számítógéppel írt kéziratot kérünk lemezen és nyomtatva is.

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

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

DR. NAGY ANDOR
főiskolai magántanár
Eger

Nagy Zoltánné Áment Erzsébet: Magyar reformpedagógiai törekvésekről, az Új Iskoláról („Emmi néni iskolája”)

Tanszéki szobánk falán keretezett fényképen egy magányos épület áll. Naponta találkozom vele, naponta töltődöm fel tőle, emlékszem az Új Iskolára, Domokos Lászlóné Löllbach Emma életművére, reformpedagógiai törekvéseire a mindig újat keresők szomjúságával.

Aki emlékeztet, kedves volt kolléganőnk Nagy Zoltánné Áment Erzsébet, akinek opponense lehettem, első között ismerhettem meg tudományos kutatómunkájának gyümölcsét, a mélységében kevesek által ismert Új Iskolát.

Előbb a kandidátusi disszertáció, majd az egymást követő négy kötet vállalta fel az Új Iskola bemutatását. Áment Erzsébet „Emmi néni iskolája” című kötete megjelenésének az az aktualitása, hogy 2005-ben jelent meg, az Új Iskola alapításának 90. évfordulóján, melyet a Magyar Pedagógiai Társaság kezdeményezésére Domonkos Lászlóné emlékévként nyilvánítottak.

A borítón mosolygó törékeny termetű hölgy 120 éve született. A szerző előbb tanítónőként mutatja be Emma nénit, majd dokumentumokkal hitelesítve és színesítve járhatja be az érdeklődő olvasó az eredményekben gazdag, de korántsem problémamentes életutat.

A könyv az útkeresésről, az Új Iskola első éveiről, a tanító-igazgatónőről, a líceumi tagozatról, az új lélektani alapokra helyezett középiskolai módszerekről, a külföldi ösztöndíjakról, Nagy László iskolájáról, az alkotó, újító pedagógusról, a kísérletekről, az Új Iskola Baráti Köréről, a tanulmányi felügyelő Imre Sándorról, a Magyar Új Iskola Egyesületi Titkáráról, Bibó Istvánról, a tanárképzésről, a háborús, majd az utolsó évekről számol be olvasóinak.

Az Új Iskolát 1966-ban felidézte és értékelte a volt munkatárs, Dienes Valéria:

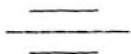
„Hatalmas szeretetmű volt ez az iskola. Nem személyek, nem tanárok, hanem a Valóság volt ott a mester. Nem tanítottak ott, csak segítettek alkotni. Nem magyarázatok folytak, hanem találkozás a jelennel, a múlttal és a jövővel, vagyis az igazi Élet, mely mint valami szellemi vérkeringés kötött egybe felnőttet és gyermeket, tanárt és tanítványt, és valóban senki se tudta, honnan a kezdeményezés, csak születtek a dolgok a munka együttesében. Ennek a gyönyörű szellemi egységnek a lelke volt Emmi és marad az idők folyásától függetlenül. Sohasem írta meg életművét, nem is akarta. De élete ott él mindazokban, akiket valaha megérintett, s akik őt valaha megérintették. Szerzte az országban, vagy az országon kívül minden lélekben.”

Jáki László helyesen mutat rá arra a tényre, hogy ez eseten is kellett valaki, aki felvállalta a neveléstörténetünk valóságát, emléket állít egy méltatlanul mellőzött, életét és munkásságát az új pedagógiának, az innovációnak szentelő Domokosnének. Ez a valaki Nagy Zoltánné dr. Áment Erzsébet volt, aki négy kötetben méltó emléket állított az Új Iskolának, Domokos Lászlónénak. Jáki Lászlóval együtt egyedülállónak értékeljük a neveléstörténeti könyvkiadásban Áment Erzsébet vállalkozását, amelynek értéke nem vitatható a kötetek ismeretében.

Az első kötetről már történt említés, amely egyfajta értékelése volt az alapítónak. A második kötet anyagát az elmélet megvalósulása teszi izgalmasan érdekes olvasmánnyá, majd a frissen megjelent harmadik és negyedik kötet Domokos Lászlóné frásait tartalmazza.

Mire vállalkozhat e sorok frója – ismerve a szerény terjedelmet? Nem másra, mint az elismerésre. Egy kutató-alkotó, az Új Iskoláért, pedagógiánk megújulásáért ténykedő, fáradságot nem ismerő, a múlt értékeit feltárni igyekvő kolléganő elismerésére és mindazokéra, akik a négy kötet megjelenését lehetővé tették. További elismerés illeti a Magyar Pedagógiai Társaságot és az Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeumot, illetve annak munkatársait.

Az elismerés mellett kívánatos megfogalmazni, hogy a négy kötet legyen része a magyar neveléstörténetnek és forrása, ösztönzője a magyar pedagógia megújítását keresőknek, a gyermekközponitú pedagógia megvalósítónak.



DR. OLÁH JÁNOS

Főiskolai tanár

SZTE Juhász Gyula Tanárképző Főiskolai Kar

Szeged

Nanszákné dr. Cserfalvi Ilona: Válogatott mesék a környezeti neveléshez

Korunk egyik legfontosabb nevelési feladata, területe a környezeti nevelés, hiszen, ha nézzük szűkebb és tágabb környezetünket, azt mondhatjuk, hogy mindent ellep a piszok, a szemét: a falvakat, a városokat, a természetet. Mit lehet ez ellen tenni? Ezt fogalmazza meg könyve előszavában Nanszákné dr. Cserfalvi Ilona.

A környezeti nevelés megvalósítása feltételezi azt a célt, hogy az iskolákban kialakuljon egy gyakorlatias tanítási-tanulási modell, amely a környezeti problémák gyakorlati megoldására törekszik, felkészíti a tanulókat, hozzászoktatja őket a döntéshozatalhoz, és amely feladatának tartja jártasságok, készségek, szokások kialakítását. Egyetérthetünk a professzor asszonnyal : bár a környezeti nevelés Magyarországon a hetvenes években megindult, az ismereteket ennek ellenére csak néhány tantárgy hordozza, s a nevelőtestületekben csak néhány lelkes, felkészült pedagógus vállalja fel ezt a jelen és a jövő szempontjából fontos feladatot.

Köztudott, hogy 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 helyi környezeti nevelés átfogja az iskola egész tevékenységét, ezért világosan át kell tekinteni a határidőket, a tennivalókat, a rendelkezésre álló forrásokat, s meg kell nevezni a felelősöket is. Arra is törekedni kell, hogy a feladatok megszervezésébe és megoldásába kapcsolódjon be az iskola környezete is: a helyi önkormányzat, a civil szervezetek és a szülők is.

Mint írja Nanszákné dr. Cserfalvi Ilona: „A környezeti nevelés a jövőre irányul, ebben megjelenik az aktualitás, az értékek rendszere, az eszmények elfogadása, a hit és a bizako-

dás... A környezeti nevelésben természetes a racionalitás, de az értelmi és az érzelmi erők együttesen alkotják a magatartás szabályozását.”

A környezet védelmét a természeti környezet megismerésével kell kezdeni. Ezt elősegítik a mesék is, melyek meg tudják szólítani a tanulót, hiszen az ő nyelvén, azaz „gyermekül” íródtak. A kis történetek felhívják a figyelmet valamire, megfigyelési szempontokat adnak, érzelmi hatásokat keltenek, pozitív beállítódásokat eredményeznek, cselekvésre készítetnek.

Ezt segítik elő a könyvben jó ízléssel összeválogatott mesék, kis leírások, történetek, versek. Különösen dicsérendő, hogy a kötetet II. osztályos tanulók irodalmi alkotásai kezdik, s hogy a munka szép, kifejező, tettekre ösztönző gyermekrajzokat tartalmaz, melyeket az Igazgyöngy Művészeti Alapítványi Iskola tanulói készítettek, alkottak L. Ritók Nóra tanárnő vezetésével.

A mesék segítenek a tiszta, világos fogalmak kialakításában, s ez nem könnyű feladat, ezt bizonyítja: „A vak és a tej” történet is:

„Egy vakon született ember azt kérdezte egy látó embertől:

– Milyen színű a tej?

Azt mondja a látó:

– Olyan a tej színe, mint a fehér papír.

Kérdi tovább a vak:

– Akkor tehát az a szín úgy zizeg a kézben, mint a papír?

Azt mondja a látó:

– Nem. A tej olyan fehér, mint a fehér liszt.

Kérdi tovább a vak:

– Akkor hát olyan puha és porszerű, mint a liszt?

Azt mondja a látó:

– Nem, olyan fehér, mint a fehér nyúl.

Kérdi tovább a vak:

– Micsoda? Olyan pelyhes és puha, mint a nyúl?

Azt mondja a látó:

– Nem, a fehér szín éppen olyan, mint a hó.

Kérdi tovább a vak:

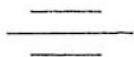
– Micsoda? Olyan hideg, mint a hó?

És bármennyi példát sorolt fel a látó, a vak nem tudta felfogni, milyen fehér a tej színe.”

A jól kiválasztott mesék, történetek, versek, gyermeki rajzok elősegítik a szabadidő hasznos eltöltését is, kis kutatásokra, utánaolvasásra készíthetik a gyermekeket, egy-egy történetecske után szívesen fogják nézni az Animal Planet TV adásait is.

A könyv esztétikus kivitelezését is ki kell emelni. Jó lenne, ha az iskolák minél több példányban megvásárolnák e 106 oldalas munkát iskolai könyvtáraik számára, hogy tanítók és tanítványaik haszonnal forgassák tanítási órákon, napközi otthonban és természetesen otthon is. A kötet szerkesztőjétől számos újabb ilyen jól összeválogatott könyvet vár az olvasó.

Kiadja a NANPED BT. 4028 Debrecen, Szigligeti u. 7. 106 p. (Ár megjelölése nélkül.)



Diskurzus (Tudomány és művészet)
Tessedik Sámuel Főiskola
Pedagógiai Főiskolai Kar Szarvas
2003/3,

A kötet arra irányítja a figyelmet, miként értékelhetjük a hagyomány és megújulás szerepét a pedagógusképzésben. A főiskolai tudomány napján elhangzott előadásokat gyűjti össze a különféle tudományterületek megjelenítésével. Az eszmei háttérret Deák Ferenc születésének 200. évfordulójára utaló gondolatok alkották: „az emberség csak az Értelmelem, az Erkölc és a Bölcsesség kiterjedése által léphet ama szerencse és áldás magasságába, melynek elnyerése a mi méltó célunk.”

Virágné Horváth Erzsébet igényes szerkesztői munkáját érzékelhetjük a Diskurzusban, ezt egészíti ki Lonovics László művészeti szerkesztése.

A kötetben összegyűjtött előadások a tudományterületek aktuális problémáit dolgozzák fel, így a pedagógiában összefoglaló elemzést találunk a „Hagyomány és megújulás a pedagógusképzésben” (Szakács Mihályné), „Minőség – minőségbiztosítás – pedagógusképzés” (Kovács Kálmán), „A pedagógusképzés kívánatos személyiségjegyei a 21. században” (Fehér Veronika), „Állandóság és változás a közoktatásban” (Patkós Zsolt), „Egy megyei jogú város közoktatási intézményeinek taneszközellátottsága” (Újfalusi László), „A Szarvasi Evangélikus Tanítóképző története szociológiai megközelítésben” (Lipcsei Irma), „Volt egyszer egy tanítóképző Békéscsabán. Hagyomány és történelem” (Györi László).

Érdeklődésre tarthat számot Kurunczi Jenő írása: „Új megközelítés a politológiában”. Tanítóknak ajánljuk: „Tehetség gondozás az alsó tagozatban” (Janikné Lestyán Erzsébet), „Az óvodai és iskolai testnevelésben alkalmazható prevenciók, korrekciók mozgásanyag” (Bencze Sándorné), „Tanmenet koncepció az alsó tagozatos testnevelés tanításában” (Vámos László) tanulmányokat.

Érdekes válogatásokat olvashatunk az Anyanyelvi Tanszék oktatóinak munkáiból: „Nyelv és létszemlélet Kertész Imre esszéiben” (Virágné Horváth Erzsébet), „Hagyományos grammatika vagy alkalmazott nyelvészet?” (Katona Krisztina), „Nyelvtanítás, nyelvtanulás hallgatói szemmel” (Huszárik Lászlóné), „Szerep? Játék? Egy új költőnemzedék viszonya a lírai hagyományokhoz” (Sipos Lászlóné), „Gyermekversek ritmikái arculata” (Szarka Péter).

Kíváncsán segítik a zenei nevelést „Új kórusműfajok a 16. századi francia zenében” (Bartháné Góhér Edit), „Lassú kétszólamú motetták összehasonlító elemzése” (Dudás Julianna), „Berlioz modernizmusának hatásezetétikája” (Kardos Erzsébet) írások.

A művészeti nevelés új aspektusait villantják fel „A sámánizmustól a művészetterápiáig” (Szabó Julianna), „Hagyományápolás a bábjátékban” (Kiss Margit), „Informatikai, reklámgrafikus, web-tervező projektek” (Lonovics László) című munkák.

Valamennyi tanulmány gazdag szakirodalmi forrást tartalmaz, s nemcsak elméleti kitételeket, hanem gyakorlati példákat is felsorakoztat, bemutat.

A kötetben megfogalmazott intenciók fontosak és jelentősek. Minden érdeklődő pedagógus eredményesen használhatja módszertani és pedagógiai kultúrájának fejlesztéséhez.

A szombathelyi püspöki palota

Der Szombathelyer Bischofspalast – The Episcopal in Szombathely

2004 végén látott napvilágot Szombathelyen három nyelven a nemes veretű, csodálatos száz oldalas képes album, mely kiállításában és tartalmában egyaránt elismerésre méltó. Írta Sill Aba Ferenc és Konkoly István, fényképezte Kovács Géza. Fordító: Hoffmann Judith (német) és Kappel Katalin (angol).

Mária Terézia királynő 1777-ben alapította meg a Szombathelyi Püspökséget, élére kinevezve Szily János püspököt. Ekkor indult erőteljes fejlődésnek Szombathely. Olyan nagyszabású építkezések indultak, melyek a mai városra is hatással voltak. Felépült a híres barokk épületegyüttes, a Püspöki Palota (itt vendégeskedett 1991-ben II. János Pál pápa), a Székesegyház, a Papi Szeminárium és az Eölbey-ház.

A Püspöki Palotát Hefele Menyhért bécsi építész – Szily püspök elképzelése szerint – megtervezte, majd 1778 és 1783 között megalkotta az épületet. 1783-ban elkészült a palota belső díszítése is. A megvalósult, kétemeletes, városi palota jellegű épület egyike lett az ország legszebb késő barokk (copf) stílusú műemlékének. Egyidőben készült a pozsonyi prímási palotával, amit Hefele Batthyány József hercegprímás megbízásából emelt, így az épületek kiképzésükben több rokon vonást mutatnak. Az épület külső pompájával párosul belső díszítése és berendezése. Gondosság és igényesség jellemző a két híres festőművész, Anton Maulbertsch és Stefan Dorffmeister munkájára is. A kapubejárat fölötti nagyterem Savaria történetét ábrázoló négy falfestményét és a mennyezet freskóit Maulbertsch készítette. A földszinten lévő Sala Terrena nevű terem volt Magyarország első régészeti múzeuma, amelynek falain pedig Dorffmeister 1784-ben készült freskói láthatók.

A nagyterem parkánya feletti részen a kereszténység történetének képei láthatók, jelezve, hogy Savariába is elérkezett az új történelmi kor. Erre utal a két savariai szent ábrázolása: Szent Márton itt született, Szent Quirinus pedig itt szenvedett vértanúságot. Dorffmeister festményei az épület három helyszínén is megtalálhatók.

Az utókor hálával tartozik az egyházmegye első püspökének, mert a palota építészeti és festészeti munkáinak pénzügyi fedezetét jelentős mértékben saját jövedelméből biztosította. A püspök utódai jó gazdái voltak a palotának, és nagy gonddal őrizték az értékeket (Gróf Mikes János, dr. Fábíán Árpád megyéspüspökök, de Harras Gróf Herzan Ferenc bíboros is).

A szombathelyi püspöki rezidencia a mai napig viseli a rangos Püspökvár nevet. Ugyanis a mai Püspöki Palota helyén már a 10. században egy vár állt. A most boldoggá avatott IV. Károly magyar király (Habsburg Ottó édesapja) 1921-ben két hétig volt a palota vendége, amikor kísérletet tett trónjának visszaszerzésére.

A főhomlokaton emléktábla örökíti meg az építés kezdetét, az építető püspök nevét és címerét. Az attikafalon lévő tábla felirata: „EPISCOPUM SABARIENSE IOANNES SZILY PRIMUS EPISCOPUS SABARIENSIS F. F. ANNO MDCCLXXXI.” (Szombathelyi püspökség = Püspöki Palota, építette Szily János, Szombathely első püspöke 1781. évben.) A benti díszes lépcsőházból a palota reprezentatív termei következnek. A folyosón a szombathelyi püspökök galériája: Felsőcsopori Szily János (1777–1799), Harras Gróf Herzan Ferenc bíboros

(1799–1804), Perlaki Somogy Lipót (1806–1822), Böle András (1824–1843), Balassa Gábor (1844–1851), Szenczy Ferenc (1852–1869), Szabó Imre (1869–1881), Hidasy Kornél (1882–1900), István Vilmos (1901–1910), Zabolai Gróf Mikes János (1911–1935), Gröss József (1936–1944), Kovács Sándor (1944–1972), dr. Fábíán Árpád (1972–1986) és dr. Konkoly István (1987–).

A katolikus egyház művészettörténeti értékű könyvalkotása bemutatja az épület külső jezeit majd az épület belseje fejezetekkel indítja tartalmi anyagát, majd a belső díszítő elemei, bútorok, berendezési tárgyak, festmények, szobrok bemutatását követően a Herzan könyvtárral, az egyházmegyei múzeum (Sala Terrena) műtárgyaival, végül az épület emlékhelyeivel és a patinás vendégkönyvvel egy-egy külön fejezetben.

A gondolatébresztő, érdekes előszót dr. Konkoly István szombathelyi megyéspüspök atya szíves hozzáértéssel nyújtja a kedves olvasóközönségnek.

TISZTELETTELJES KÉRÉS ELŐFIZETŐINKHEZ!

Bízunk abban, hogy továbbra is töretlen támogatói, előfizetői maradnak lapunknak. Ennek reményében kérjük minden kedves Előfizetőnket, régieket és újakat, hogy a 2006. évi előfizetési díjat, amely 1300 forint, az alábbi számlára befizetni szíveskedjenek: OTP Csongrád Megyei Igazgatóság, Szeged, Módszertani Közlemények, 11735005-20003933.

Köszönjük megértésüket és támogatásukat.

A MÓDSZERTANI KÖZLEMÉNYEK KIADÓHIVATALA

Kiadja a Módszertani Közlemények Baráti Társasága
A kiadásért felel: *Dr. Siposné dr. Kedves Éva*
Kiadóhivatal: 6725 Szeged, Hattyas sor 10. Telefon: 62 544-000/6346
Szerkesztőség: 6725 Szeged, Hattyas sor 10.
E-mail cím: tedit@jgytf.u-szeged.hu
Évente 5 alkalommal jelenik meg: Évi előfizetés díja: 1300 Ft.
A címlapot tervezte: *Fischer Ernő*
Megjelent: 2100 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: Hegedüs 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.*