

AF336

TANÍTÓK
ÉS
TANÁROK
SZÁMÁRA

MÓDSZERTANI KÖZLEMÉNYEK

2007. 47. ÉVFOLYAM

1

A szerkesztőbizottság elnöke:

Dr. Szendrei János

Helyettes: Dr. Varga István

A szerkesztőbizottság tagjai:

Bácsi János (Szeged); Dr. Frick Mária (Baja); Sajtosné 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, az Oktatásért Közalapítvány,
a Nemzeti Kutatási és Technológiai Hivatal,
a Kutatás-fejlesztési Pályázat és Kutatáshasznosítási Iroda és a
Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Karának támogatásával jelent meg.

TARTALOM

Dr. Ormándi János: A reklám- és marketingtevékenység jelentősége a ma iskolájában	1
Schaub Gáborné: Az iskolai teljesítmény vizsgálata a szociális háttér és a táplálkozási szokások tükrében	6
Pinczésné dr. Palásthy Ildikó: Nem figyel, rosszul emlékszik, nem érti – A tanulási zavarokról pedagógusok számára	20
Ifj. Janowszky Sándor: A hazai szakképzés távlatai, a fejlesztési stratégia néhány kérdése	22

MŰHELY

Héger Anita–Sárvári Tünde: Néhány gondolat a kommunikatív nyelvtanítási módszer gyakorlati alkalmazásáról – az induktív nyelvtanítás lépései	25
Árvainé Libor Ildikó: Szöveges matematikai feladatok tanításának folyamata az 1-4. osztályokban	30
Csányi Zsuzsanna: Az olvasógyakorlatok felhasználása az általános iskola általános tantervű osztályaiban	36

ÖRÖKSÉG

Dr. Domonkos János: Szenci Molnár Albert szellemi hazaszeretete	40
---	----

SZEMLE

-Dr. Farkas Mária: Kollár Andrea: Sauris/Zahre – Nyelvpolitika és nyelvi jogok Olaszországban egy többnyelvű közösség tükrében	43
Dr. Molnár Péter: Nagy Czirok Lászlóné–Kárácz Péter: Tudástérképek	45
Gróz Andrea: Adamikné Jászó Anna: Az olvasás múltja és jelene	46
Dr. Nagy Andor: Hanák Zuzsa: Az interperszonális kapcsolat és fejlesztés lehetőségei	47

2007 FEBR 0 8.



Dr. ORMÁNDI JÁNOS
tanszékvezető főiskolai tanár
SZTE JGYK Kar
Szeged

A reklám- és marketingtevékenység jelentősége a ma iskolájában

Mottó: „Jó értelemben vett reklámozásra,
marketingmunkára éppen úgy szükség van
az iskolában, mint az oktatásirányításban.”

(Körmeyi László)

BEVEZETŐ GONDOLATOK

A rendszerváltás következtében kiépült *piacgazdaság* hosszabb-rövidebb idő alatt a társadalom valamennyi alrendszerét elérte, szemléletbeli, hozzáállásbeli változásokat eredményezve bennük. Az oktatási rendszer is igen hamar szembesült a változások pozitív és negatív velejáróival, de a megváltozott helyzethez való rugalmas alkalmazkodás képessége csak nagyon lassan alakult ki az egyes intézményekben. Ennek egyik oka az volt, hogy a 90-es évek első felében végbement *reformok* során a tartalmi és strukturális változások végrehajtása az intézmények számára a folyamatos megfelelés és az új helyzethez való alkalmazkodás kényszerét hozta, amely lekötötte a *humán energiák* túlnyomó többségét.

A 90-es évek második felében a változások megszilárdulásának időszakában az intézmények *innovációs szándékának megerősödése* is jelezte a rendszer "önmagára találását", amelyet az Európai Unióhoz való csatlakozás folyamata is erősített azzal, hogy az iskolák számára (a fenntartókon keresztül, illetve közvetlenül) elérhetővé váltak az *előcsatlakozási alapok* által nyújtott szakmai és intézményfejlesztési lehetőségek.

A *szemléletváltás* területén az elmúlt évtizedben vitathatatlanul nagy változások mentek végbe. Az intézmények irányításában egyre inkább teret hódít a társadalom gyorsan változó elvárásaira hiteles választ adni tudó *menedzser típusú vezetés*, de a sokasodó pozitív példa ellenére sem lehetünk elégedettek a jelen állapottal, hiszen az iskolák többségében ma még ismeretlenek azok a gazdasági, módszertani technikák, amelyek az egyes intézmények piacon történő megfelelését segíthetnék elő. A *Közzoktatási törvény 2005. évi módosítása* e szemlélet megalapozásának lehetőségét kívánta megteremteni azzal, hogy az intézményvezetők alkalmazásának feltételül (2014-ig felmenő rendszerben) a megfelelő szakmai képesítés meglétét írta elő, ami az egyetemeken folyó *akkreditált képzések, továbbképzések* segítségével e téren is új ismeretek elsajátítását teszi lehetővé.

A gyermeklétszám folyamatos csökkenése, az alapítványi, magán- és felekezeti iskolák léte, a hat- és nyolcosztályos gimnáziumok megjelenése mind hozzájárultak ahhoz, hogy a közoktatási intézmények vezetőinek piár és marketingtevékenységet is kell folytatniuk. Piac-képességet az iskola csak úgy tudja megőrizni, ha gyökeresen megváltoztatja szemléletmódját, és nemcsak elsődleges feladataival, az oktatással, neveléssel foglalkozik, hanem megpróbál megfelelni a társadalom által támasztott új követelményeknek. Nemcsak a profitorientált szervezetek és vállalatok, hanem a pedagógusi közszféra is egyre inkább felismeri a tudatos reklámtevékenység létjogosultságát, hatékonyságát. A közoktatási intézményekre vonatkozó, mindennapi gyakorlatot segítő útmutatások csak nagyon korlátozott számban vagy egyáltalán

nem készültek el. Sok helyen egyáltalán nem végeznek ilyen irányú tevékenységet, pedig az intézmény pusztán léte alkalmat ad arra, hogy a környezet számára legitimé tegyék magukat. A piár nem varázsgömb, hanem módszer, eszköz, amely segít a közoktatási intézmény számára előnyös tulajdonságokat láthatóvá tenni, így bizalmat és pozitív értékeket sugároz.

A gazdaságorientált szemlélet a közoktatási intézmények vezetésében ma már elengedhetetlen, hiszen ez a hozzáállás biztosíthatja leghatékonyabban az intézmény működését, ez tághatja leginkább az intézmény mozgásterét, valamint ez alapozhatja meg legjobban az intézmény tekintélyét a helyi társadalomban. Mindezek azonban nem képzelhetők el a gazdaságból „kölcsönzött” tudományterületek, a *marketing* és a *piár* (*public relations*) ismereteinek alkalmazása nélkül.

Mai piaci világunkban kulcsfontosságú szerepet tölt be a marketing. Mert mi a marketing? *„Olyan társadalmi és vezetési eljárás, amelynek segítségével egyének és csoportok termékeket és értékeket alkotnak, s cserélnek ki egymás közt, miközben szükségleteiket és igényeiket kielégítik.”*¹ Az oktatás nyelvére lefordítva ez annyit jelenthet, hogy az iskola kínál valamilyen terméket, szolgáltatást, jelen esetben a – remélhetőleg – megfelelő szintű tanítást, a tanulók pedig kielégítik szükségleteiket és igényeiket, ennek igénybevételével, „megvásárlásával”. A helyzet annyiban speciális, hogy az oktatás folyamatában, nem csak az „eladó” (iskola, tanárok) és a „vevő” (tanulók) foglal helyet, hanem megtalálható a szülő is, mint szolgáltatást igénybe vevő a gyermeke számára, illetve az iskolafenntartó önkormányzatok mint „vállalatműködtetők”.

Joggal tehetnénk fel a kérdést, hogy ugyan mit keres egy üzleti, piaci eszköz az iskolában. Hogy tűrhetjük, hogy itt is eluralkodjon a pénz, a kíméletlen verseny, és elveszzen az iskola megszokott, nyugodt, békés világa?² Úgy gondolom, nem szabad a marketinget a hagyományos piaci, üzleti viszonylatban alkalmazni az iskolában, de igenis a siker, a sikeresség, az elismerés, a fejlődés érdekében szükséges alkalmazni a marketing módszereit az oktatási intézmények működésében. Miért fontos a marketing egy általános iskola életében? „A marketing segíti az intézményeket abban, hogy minőségi szolgáltatásaik által fejlődjenek és életben maradjanak. Hosszú távon csak minőséget lehet eladni. Fontos, hogy az oktatási intézménynek jellegzetes arculata, küldetése, célja legyen. Ez a tevékenység segíti az egész intézetet, hogy a megtervezett programjában megjelenjenek a célpiac szükségletei és igényei. A hatékony marketing vevőorientált és nem eladóorientált. Minden program megbukik, ha nem találkozik a piaci igényekkel.”³

ISKOLAMARKETING

Egyelőre az ösztönös marketing jellemző az oktatási intézmények döntő többségére. Ezt a tevékenységet kell tudatosná, tervezetté, szakmai szempontból megalapozottá tenni. Az iskolának ismerniük kell az elvárásokat, a környezet igényeit, hogy milyen piacon mivel érdemes megjelenni, hol és mit érdemes kínálni és kinek. Azt is tudni kell, mit és hogyan reklámozzanak az iskolák. S talán az egyik legfontosabb eszköz a marketingkommunikáció. Tudjon kommunikálni az iskola a fenntartóval, a szolgáltatásait igénybe vevő szülővel, diákkal, az oktatási piac többi közvetett vagy közvetlen szereplőjével.⁴

Marketing szempontból két iskolatípust tudunk megkülönböztetni. Az egyik típus a *kívülről vezérelt iskola*, amelyik teljesen marketingszemléletű, mivel igyekszik a marketing

¹ Philip Kotler (1999) *Marketing Menedzsment*, Budapest, 39. p.

² Pavluska Valéria: Műhely (2000) *Megyei Pedagógiai Körkép*, 30. évf. 3. szám, 3. p.

³ Szabóné Szél Julianna - Szontagh Pál: Iskolamarketing a gyakorlatban (2001) *Iskolakultúra*, 2. évf. 6-7. szám, 23. p.

⁴ N. G. (1999) *Köznevelés*, 55. évf. 40. szám, 5. p.

eszközeit, sajátosságait figyelembe venni a hatékony működésének érdekében, a másik pedig a *belülről vezérelt iskola*, amelyik nem fordít figyelmet külső környezetre, nem igazán tesz semmit annak érdekében, hogy működése hatékonyabb legyen. Az alábbiakban, egy összefoglaló táblázatban szeretném bemutatni a két típus jellemzőit.

1. Kívülről vezérelt (marketingszemléletű) iskola⁵	2. Belülről vezérelt iskola⁵
Az iskola minden szintjén törődnek a „vevőkkel”	Első a saját kényelme
Ismerik az igénybevevők döntési kritériumait, és az iskola ajánlatát ehhez igazítják	Szerintük az igénybevevők kötelezettségüket teljesítik, és legfőljebb a tantervi programot veszik figyelembe
Az igénybevevők közötti különbségek alapján szegmentálnak	Csak tantervi programok alapján szegmentálnak
Piacutatásra is költenek, és figyelemmel kísérik a környezet változásait	Szerintük ők kellően ismerik az igénybevevők elvárásait, esetleg szóbeszédre támaszkodnak
A változásokat kihívásnak tekintik, és örömmel fogadják	Az állandóságnak, a jelen helyzetnek örülnek
Próbálják megérteni a versenytársakat	Nem vesznek tudomást a versenytársakról
Versenyelőnyre törekednek, markáns értékkonnotációkat teremtenek, az iskolának arca van	Megelégszenek az átlagos megoldással, mások lemásolásával ("Ha neki bejött, én is azt teszem.")
Elvárják és jutalmazták az újításokat	Nem szeretik az újításokat és az újítókat
Keresik a lehetőségeket, a látens piacokat	Ragaszkodnak a megszokotthoz, nem keresik az új lehetőségeket
Gyorsan reagálnak a tartós változásokra	A kényelmes lassúságnak örülnek

Az előbbi táblázatból is látható, hogy egy iskola működése nem csak az oktatás folyamatából áll, és nem tudja magát függetleníteni az őt körülvevő környezettől. Mivel a legtöbb iskola nem önfenntartó, hanem az önkormányzatok működtetik, ezért nagyon fontos a vele kialakított megfelelő, jó kapcsolat. Már is előkerül a marketingkommunikáció, illetve a vállalati azonosságtudat, vállalati imázs, hogy mit gondol az iskola vezetése saját magáról, mit közvetít a külvilág felé, hogyan tudja „eladni” magát; hogyan tudja magát a legmegfelelőbb színben feltüntetni a fenntartó önkormányzat előtt, hogy minél több pénzt, támogatást kapjon működéséhez, programjainak megvalósításához. Ez az egyik ok, amiért az iskola vezetésének tisztában kell lennie néhány alapvető marketingeszközzel. Nem szeretnék részletesen belemenni a marketing összetételébe, feladataiba, módszereibe, csak néhány legjellemzőbb eszközt említenék röviden. Az első és legfontosabb szempont egy vállalat életében, hogy az általa kínált terméket, szolgáltatást el tudja adni. Ennek érdekében szükséges piackutatást végeznie, hogy mely piacon, mely piaci szegmenson lehet az ő áruja a legkeresettebb. A későbbiekben szükséges felmérnie azokat a fogyasztói igényeket és szükségleteket, melyeket az ő terméke ki tud elégíteni. Majd a megfelelő marketingkommunikációs mixet alkalmazva, a fogyasztót vásárlásra, a

⁵ Pavluska Valéria: Műhely (2000) *Megyei Pedagógiai Körkép*, 30. évf. 3. szám, 9. p.

szolgáltatás igénybevételére ösztönözni. Amikor már elfoglalta a megfelelő helyét a piacon, a célja annyiban változik, hogy igyekszik megtartani, esetleg bővíteni a piaci helyzetét.

Vagyis a marketing egy olyan menedzsmentfolyamat, amely a szervezeti célok elérése érdekében a fogyasztók igényeinek meghatározására, előrejelzésére és kielégítésére törekszik.

A folyamatot röviden öt pontban lehet bemutatni:

1. Helyzetfeltárás: Marketinglehetőségek elemzése: mikro- és makrokörnyezet, piacok, versenytársak, saját kompetenciák.
2. Célpiacon feltárása és értékelése: piaci előrejelzés, szegmentáció, piacpozíció, célpiacok kiválasztása, célok megfogalmazása.
3. Marketingstratégiák kialakítása: termékportfólió, termék/piacdöntések, versenystratégia, pozicionálás, marketing-mix stratégiák.
4. Marketingprogramok tervezése: Az ajánlatcsomag (marketing-mix) részletes kidolgozása.
5. Végrehajtás, ellenőrzés, visszacsatolás.⁶

Az iskoláknak tehát pedagógiai programjuk kialakítása során figyelembe kell venniük saját adottságaikat, lehetőségeiket, a tanári kar felépítését, az intézmény épülete kínálja lehetőségeket mint mikrokörnyezetet. „A vezetés – csak a célokkal és abból adódó feladatokkal azonosulni tudó, a szakmai szolgáltatáshoz értő, kvalifikált munkatársak és hozzáértő gazdasági, technikai és ellátó, kisegítő személyzettel – képes hosszú távon a piac követelményeinek megfelelő alkalmazkodásra.”⁷ Nem szabad figyelmen kívül hagynia a fenntartó által szabott lehetőségeket és korlátokat, valamint a körzetébe tartozó lakosságot, annak összetételét, elvárásait (Pl.: értelmiségi szülők gyerekei a potenciális tanulók, vagy mezőgazdasági munkából élő, alacsony iskolázottságú szülők gyerekeire kell számítani). Ezen kívül érdemes megvizsgálni a társintézmények, óvodák, zeneiskolák, sportklubok, középiskolai intézmények, felsőoktatási intézmények által nyújtott szakmai színvonalat, melyek azok, amelyekkel együttműködve több lehetősége adódik az iskolának. Ami a legfontosabb, hogy tisztában kell lennie a hasonló profilú iskolák működésével, szolgáltatásaival. Meg kell vizsgálnia, mi az, amiben jobb, magasabb színvonalat tud létrehozni, mivel nem úgy kell kialakítania stratégiáját, hogy a másik gyöngeségéről beszél, hanem iskolája előnyeit, erősségeit kell hangsúlyoznia a potenciális fogyasztók körében.

Második lépésben a piacszegmentálást kell megoldania az iskolának. El kell döntenie, hogy milyen szempontok szerint fogja kiválasztani leendő tanulóit, melyik az a réteg, körzet, amelyik igényeinek meg kíván felelni. Melyek azok a célok, amelyeket el akar érni. Majd ennek érdekében meg kell tervezni, majd pedig kidolgozni a megfelelő marketingstratégiát. Végül pedig a tervek végrehajtása, elemzése, ellenőrzése és visszacsatolása marad hátra.

A RUGALMAS ISKOLA ALAPFILOZÓFIÁJÁNAK FŐBB ELEMEI

Úgy gondolom, hogy azok az iskolák tudnak a legsikeresebb marketingstratégiát kidolgozni és alkalmazni, amelyek filozófiájukban is meghatározzák, illetve megfogalmazzák céljait, piaci helyzetüket, tisztában vannak erősségeikkel, gyengeségeikkel, és igyekeznek minél jobb színben feltüntetni magukat környezetükben. Az alábbiakban néhány fontos elemet, gon-

⁶ Pavluska Valéria: Műhely (2000) *Megyei Pedagógiai Körkép*, 30. évf. 3. szám, 7. p.

⁷ Bauer Nándorné dr.: A marketing szerepe a pedagógiai szakmai szolgáltatásban (2000) *Megyei Pedagógiai Körkép*, 30. évf. 3. szám, 15. p.

dolatot emelnék ki a legfontosabb filozófiai elemek közül, amelyek magukba foglalják a leg-
alapvetőbb marketing- és reklámtevékenység elemeit is.

- A tanulók a legfontosabb emberek az iskolában (és nem azért fontosak, mert jár utánuk a normatív támogatás).
- A szülők nem addig fontosak, amíg beíratják a gyerekeiket az iskolába.
- Nem tőlünk függnek a tanulók és a szülők, a mi létünk, az iskola léte függ tőlük.
- A diákok és a szülők nekünk tesznek szívességet. Lehetőséget adnak arra, hogy munkánk célja, értelme és sikere legyen.
- Munkánk céljai a diákokról, a diákoknak szólnak.
- Az elnyert bizalmat azzal is viszonzni kell, hogy a szülőket folyamatosan tájékoztatjuk gyermekük fejlődéséről, munkájáról, a közösségben elfoglalt helyéről, kapcsolatainak jellemzőiről.
- A szülők és a tanulók kulcsfontosságú „hírvivők”. Ezért nagyon fontos, hogy ismerjék meg az iskola céljait, feladatait és eredményeit, amelyekről tájékoztathatják környezetüket. Ezzel erősítik az iskola összképét, hírnevét és jövőjét.
- A lehetséges tanulókat és szülőket mindig készségesen kell információkkal ellátni.
- Az iskoláról adott információk mindig legyenek egyszerűen megfogalmazottak, az érdeklődők számára világosak és személyre szabottak. Ellenkező esetben hitelét veszti az iskola.
- Igyekezzünk saját erősségeinket minél jobban bemutatni, ne a „verseny társak” vélt vagy valós gyöngeségeit hangsúlyozzuk.
- Ne képzeljük azt, hogy csak mi tudunk egy adott szolgáltatást eredményesen elvégezni! Tanulni mások eredményeiből, esetleges hibáiból fejlődésünk egyik mozgatórugója.
- Nem a felelősség áthárítására, hanem a felmerülő problémák megoldására kell koncentrálni.
- A mi érdekünk, hogy együttműködő munkakapcsolatunk legyen az alacsonyabb és a felsőbb iskolafokokkal.
- Mindig azt tartuk szem előtt, hogy minden változik körülöttünk. Az emberek, az igények, az erőforrások, az értékek és az iskolai programok iránti kereslet is.
- Aki nem cselekszik, arról soha nem derül ki, hogy valójában mennyit is ér.
- *A legjobb reklám az elégedett tanuló és a vele azonosan érző szülő!*
- Az alapfilozófia egyes elemeinek sikeres megvalósulása a nevelőtestülettől és a nevelő-oktató munkát közvetlenül segítő munkatársaktól függ.
- Az elégedettség mérése önmagában csak információk gyűjtése. Ezeket az információkat elemezzük, körültekintően kiértékeljük, majd a folyamatokba beépítjük. Ezek a mérések segítenek bennünket abban, hogy mire figyeljünk, és hol szükséges változtatni. Lényegesen gyorsabb reagálásra van lehetőségünk, ha a megerősítő vagy elmarasztaló információk közvetlenül a mi tudomásunkra jutnak.⁸

A csökkenő gyermekszületések következtében egyre kevesebb a tanuló, az intézmények minden eszközt megragadnak tanulólétszámuk megtartása érdekében. Igyekeznek az egészséges és az egészségtelen elvárásoknak is megfelelni. Olyan versenyhelyzetbe kerültek, amely állandó bizonytalanságban tartja a benne dolgozókat, a szakmai színvonal pedig összességében

⁸ <http://epa.oszk.hu> Országos Köznevelési Intézet /Új Pedagógiai Szemle, 2003. november/ Huszka Jenő – Huszka Jenőné: Rugalmas iskolák a közönség elégedettségéért.

csökken. Bár a versenynek előfordulnak pozitív szakmai következményei is, kijelenthetjük azonban, hogy a szakmai munka hatékonysága és a „magyar piacosodás” között nem mutatható ki korreláció. A „vadpiacosodás”, ami tulajdonképpen nem más, mint az állami felelősségvállalás hiányában megjelenő kétségbeesett életben maradási törekvés, „levegő utáni kapkodás” és az iskolák hatékonyságának csökkenése között viszont egyértelműen kimutathatók a megfelelések.

Az oktatás maga is termékké, szolgáltatássá vált, ahol a „fogyasztók” igényeinek mind tökéletesebb kiszolgálása tartja életben az adott intézményt. A ma iskoláinak sikerességét nagymértékben meghatározza a piacorientált szemlélet és gondolkodás. Egyre több közoktatási intézmény vezetése ismeri fel a piár és marketingtevékenység szükségességét, amelyet akár szakszerű módon vagy csak alkalmasszerűen hol jól, hol rosszul, de végez oktató munkája során.

IRODALOM

1. Philip Kotler (1999) Marketing Menedzsment, Budapest
2. Pavluska Valéria: Műhely (2000) *Megyei Pedagógiai Körkép*, 30. évf. 3. szám, 3-13. p.
3. Szabóné Szél Julianna - Szontagh Pál: Iskolamarketing a gyakorlatban (2001) *Iskolakultúra*, 2. évf. 6-7. szám, 21-31. p.
4. N. G. (1999) *Köznevelés*, 55. évf. 40. szám, 5. p.
5. Bauer Nándorné dr.: A marketing szerepe a pedagógiai szakmai szolgáltatásban (2000) *Megyei Pedagógiai Körkép*, 30. évf. 3. szám, 14-21. p.
6. Csirmaz Mátyás: Menedzsment, marketing- és valóság egy általános iskola munkájában (2000) *Fejlesztő Pedagógia*, 11. évf. 1-2. szám, 59-62. p.
7. <http://epa.oszk.hu> Országos Köznevelési Intézet /Új Pedagógiai Szemle, 2003. november/ Huszka Jenő- Huszka Jenőné: Rugalmas iskolák a közönség elégedettségéért.
8. <http://epa.oszk.hu> Országos Köznevelési Intézet /Új Pedagógiai Szemle, 2004. június/ Virágné Katona Zsuzsa: Kihívások és átalakulás a pedagógiai szakmai szolgáltatások és szakszolgálatok működésében.

SCHAUB GÁBORNÉ

főiskolai adjunktus

SZTE JGYPK Testnevelési és Sporttudományi Tanszék

Szeged

Az iskolai teljesítmény vizsgálata a szociális háttér és a táplálkozási szokások tükrében

– Szakirodalmi tanulmány –

Bevezetés

A „tanult” ember jelentősége mint társadalmi, gazdasági érték az utóbbi időben megnőtt. A társadalmi folyamatok elemzői régóta tudják, hogy az értékes személyiség nevelése a legfontosabb termelési ágak közé tartozik. A társadalmi–gazdasági egyensúly feltételrendszerével kapcsolatban Bródy A. közgazdász a következő megállapításra jut: „... az összes emberi tevékenység közt – a kutatástól és az oktatástól kezdve a fejlesztésen és a képzésen keresztül a

beruházásokig, a felújítások és a termelés arányosságáig, az utolsó kis szögig – teljes összhangnak kell fennállnia, s ugyanilyen harmonikus arányoknak kell fennállniuk a mindezen tevékenységekhez szükséges „felszereltség” tekintetében akár gépekből és épületekből, akár technológiából, akár tudásból, könyvtárakból és művészetekből álljon is mindez az előfeltétel.” (Bródy, 1983. 96).

A nevelés gazdaságalkakító szerepének felismerése fontos a társadalmi gondoskodásban. Az iskolát termelő ágazatnak kell nyilvánítani, vagyis az ember formálását produktív szférának kell tekinteni. Az előbb idézett közgazdász egy másik tanulmányában azt írja, hogy az „... átfutási (gesztációs) idők az anyagi termelés területén általában rövidebbek az évtizednél, a humán szférában azonban a folyamatok késleltetése negyedszázad körül van ...” (Bródy, 1983. 13).

Ezek szerint jól működő iskolákra van szükség. Az elmúlt évtizedekben különböző szempontok szerint differenciálódtak az iskolák. „Maga az iskola intézménye felfogható egyrészt a közoktatási rendszer részeként funkcionáló szervezeti egységként, másrészt egy olyan sajátos társas erőterként, amely az egyes diákok életútját alapvetően befolyásolhatja.” (Golnhofner-Szekszárdi, 2003. 16)

A tanulók iskolai sikerességét befolyásolja, hogy milyen módon jutnak a tudáshoz. Ehhez nagy részben hozzájárul a család, a média és a kortárs csoportok is. A családi nevelés mai magyar gyakorlata nem túlzottan vonzó. A család igen bonyolult alakulat, működését a gazdasági lehetőségek, szokások mellett még sok tényező befolyásolja. A családi nevelés az öt alkotó gondolkodás módjától és emberi minőségétől függ. Lényeges, hogy az adott szubkultúrában van-e értéke az iskolai teljesítménynek, műveltségnek.

Rengeteg bizonyítéka van annak, hogy a gyermek fejlődését elősegítik vagy késleltetik a pozitív, illetve negatív környezeti hatások. A környezet felelőssége, hogy táplálja, megvédje és nevelje őket. Az eddigi mérések inkább a gyermekkori fejlődésre tett hatásokra irányultak, az azokat kiváltó és alakító tényezőkkel még kevesen foglalkoztak. A gyermek fejlődése a környezettől függ. A szükséglet-hierarchiáról szóló elmélet a pedagógiában elterjedt. Ezen elmélet szerint az embert tevékenységre ösztönző szükségletek öt főcsoportba sorolhatók: *fiziológiai szükségletek, biztonságigény, szeretet iránti igény, a kompetencia-megbecsültség igénye, az önmegvalósulás*. A hierarchia legalsó fokát a fiziológiai szükségletek alkotják. Az éhség, kifáradás, kialvatlanság jelenléte határozza meg az egyén cselekvését. Éhes, egyoldalúan táplálkozó ember egészen másképp reagál környezetének ingereire.

Dolgozatom szempontjából ez a kiindulási alap. Kísérletet teszek arra, hogy a szociális hátrányokból és ezzel összefüggően a nem megfelelő táplálkozásból adódó különbségeket feltérképezsem, és gondolatot ébresszek a megoldásokat illetően. Optimistának kell lenni, még ha tudjuk is, a szociális hátrányokat teljesen megszüntetni nem lehet. A gyermekek meglévő adottságaira azonban építhetünk. A fő célom a szemléletformálás, a pedagógusok részéről az önellenőrzés, elemzés, a kollégákkal, szülőkkel való kapcsolattartás, együttműködés a gyermekkel. Ezek a siker leglényegesebb szempontjai.

A téma szakirodalmi áttekintése

Az egészség-magatartás és a teljesítmény közötti kapcsolat feltérképezése nem könnyű feladat. Sokféle gondolatkörből kell összegyűjteni a téma szempontjából fontosnak tartott írásokat.

A *szociális háttér, a személyiség* (hozott anyag), a *nevelés* számunkra azok a területek, amelyeket ismerni kell.

„Szociológusok és a neveléstudomány képviselői általában megegyeznek abban, hogy a szocializációs folyamatban részt vevő számos hatótényező közül a családnak és az így adódó

társadalmi környezetnek alapvető szerepe van, s általában egyetértenek abban is, hogy a mai társadalom feltételei között a folyamat második leghatékonyabb faktora az iskola. E sorrend kialakulásához logikai, neveléslélektani és statisztikai bizonyítékok egyaránt hozzájárulnak” (Ferge, 1980. 183).

Reprezentatív mintára épülő felmérések szerint a pedagógusok is a családot tartják a leghatékonyabb nevelőerőnek a 6-10 éves gyerekek esetében. A 10-14 éveseknél a család a barátok után a második helyen van. A család a társadalom egyetemes és alapvető intézménye. „A családnak a nevelésben játszott kitüntetett szerepe kiemeli a család pedagógiai felelősségének kérdését. Kényes pontja ez az egész társadalomnak. A családok számottevő része ugyanis bizonyos okok miatt nem tud megfelelni ennek a feladatnak és a feladattal összefüggő felelősségnek. Elsősorban azért nem, mert amatőr a nevelésben” (Kalapács, 1990. 39). Nagy problémát jelent, hogy sokféle család van, így sokféleképpen értelmeződik a gyerek életszükséglete. Ez ráirányítja a figyelmet a családdal kapcsolatos össztársadalmi gondoskodás szükségességére. Különösen a periférián élő problematikus családokat kell a segítségnyújtás hathatós intézményrendszerével támogatni. A mai család legfontosabb jellemzői az alábbiakban foglalhatók össze:

Megszűnt a család gazdálkodói szerepe. Elsősorban gazdasági egysége szerveződött. Ez a helyzet a gyermekek és a szülők otthoni munka alóli tehermentesülését jelenti. Megnő a szabadidős tevékenységekre használható idő. Növekszik a család emocionális szerepe. A család egyre sérülékenyebb. A sérülékenység elsősorban a válásokban nyilvánul meg. Mind nagyobb nemzedéki feszültségek és ellentétek jellemzik a családot. Az átalakuló családi szerepstruktúra jellegzetessége: már nem a családi munkamegosztás a fő differenciáló tényező, most inkább lélektani dimenzióban differenciálódnak a szerepek. Növekszik a nők és gyerekek szerepének egyenjogúsága.

A család sérülékenysége többek között éppen ebből a szerepkiegyenlítéséből adódik. Növekszenek a feszültségek az egyenjogú szerepek viselői között, gyakran kezelhetetlenné válnak a konfliktusok. „.... a család a társadalom egyetemes és alapvető intézménye”. Egyetemes annyiban, hogy minden ismert kultúrában és társadalmi szerveződésben megtalálható valamilyen formában. Alapvető azért, mert messzemenően kihat a társadalomra.” (Ferge, 1980. 84)

A család nem csupán a szociális integráció központja, hanem a szocializáció központja is, a gyermek életének és egész személyiségének meghatározója. Bölcsődébe, óvodába, iskolába kerülnek a gyerekek, de mégis a szülők nevelő hatása a leglényegesebb számukra, mégis alapvetően a szülői magatartással, érték és normamintákkal azonosulnak.

A családnak a nevelésben játszott kitüntetett szerepe kiemeli a család pedagógiai felelősségének kérdését. Kényes pontja ez az egész társadalomnak. A családok számottevő része ugyanis bizonyos okok miatt nem tud megfelelni ennek a feladatnak és a feladattal összefüggő felelősségnek.” (Kalapács, 1990. 39)

A probléma éppen abból adódik, hogy nagyon sokféle család van, s így igen sokféleképpen értelmeződik a gyerek életszükséglete. Nyilvánvaló, hogy lumpen családnál a lumpen élet szükségletei és készségei tanulhatók meg stb. E probléma ráirányítja a figyelmet a családdal kapcsolatos össztársadalmi gondoskodás szükségességére. „Minden olyan felfogásról azonban, amely megkísérli előírni, milyen a jó család, milyen legyen a család, mi a rossz, a negatívum a családban, amit ki kellene köszörlőlni, előbb-utóbb kiderül, hogy a mögötte rejlő ideológia érvénye igencsak korlátozott, és a család nem olyan, nem lehet olyan (nem akar olyan lenni), amilyennek az elmélet képzei.” (Buda, 1989. 41)

Egy közösség tagjait a kultúra köti össze egymással. Ez a közösség szintjén azt eredményezi, hogy a közösség túléli az egyes embert, és ezzel lehetővé teszi a kultúra fejlesztését, az egyén szintjén pedig azt, hogy beilleszkedik a közösségbe, s eközben kialakul a személyisége. Nem mindegy, hogy az egyén milyen közösségbe nő bele. Hiszen a társadalomban a szociáli-

záció szerepe, az elvárt magatartási normák, szokások a középosztálybeli réteg igényeihez igazodnak. Minél inkább eltérően viselkedik valaki ezekről a normáktól, a társadalom annál inkább deviánsként kezeli. A szociális tanulás ritkán harmonikus folyamat. A szocializáció alapmechanizmusai:

- a személyiségfejlődéshez szükséges környezeti ingerek (testi kontaktus, szülőkapcsolat, emocionális biztonságérzet),
- szoktatás, kondicionálás (öltözködés, tisztálkodás, evés, szobatisztaság stb.),
- azonosulás,
- komplex viselkedésminták differenciális megerősítése,
- a személyiség önszerveződő fejlődése.

Az én fejlődéséhez a kognitív folyamatok bizonyos szintű fejlettsége is szükséges. Az érzelmi identifikációk segítségével sajátítja el a gyermek a szociális viselkedési sémákat, szerepeket. Az identifikációt sokféle tényező zavarhatja meg. Az anya-gyermek kapcsolat zavarai, az apa hiánya, a szülők szocializációjának hiányosságai, a család zártága vagy túlzott nyitottsága csak néhány tényező. (Buda, 1989, 42)

A család szocializációja többszintű. Biztosítja a feltételeket, amelyek az éréshez, fejlődéshez szükséges magatartási és szerepmintákat közvetítik. Erre épül a tudatos nevelés, családi szoktatás, fegyelmezés. A tudatosan közvetített szülői elképzelések alakítják ki a gyermek életprogramjait, értékrendjét. Az elsődleges hatások az együttélés során a gyermeket érő mindennapos tapasztalatok. A szociális tanulás a gyermek szándéktalanul elsajátított viselkedési mechanizmusait foglalja magában. A családfő feladata a személyi identitás formálása, értékek választása, életmódminták kialakítása.

A mai lélektan egyre inkább a kognitív jelenségvilág favorizálását háttérbe szorítandó naiv lélektan térénuma felé fordul, mintegy érzékelve, hogy a józan ész a mindennapokban élő személyiség valódi regulálója. Írásomban ennek a szükségszerű metodikai fordulatnak a respektálása is testet ölt.

A társadalmi és gazdasági helyzet (SES) hatása a gyereknépesség egészségi állapotára

A gyermekek mögött álló társadalmi-szociális háttér megfogalmazására szolgáló változók, a szülők iskolai végzettsége és foglalkozása alapján kialakított SES skála, az objektivizált jómódúság családi jómódúság skálája (CSJS) és a gyermekek önminősítése családjuk jómódúságáról, jellegzetes különbséget mutatnak:

- területi és településtípustól függően,
- a szülők iskolai végzettségétől és aktivitásától függően.

A szociális háttér szerepe

Bevezetésül tudatosítanunk kell: „A hátrányos társadalmi helyzet, a kedvezőtlen szocio-ökonómiai státusz (SES) és az egészség összefüggését számos vizsgálat és demográfiai adat bizonyítja. Még a legfejlettebb országokra is jellemző, hogy a jómódúak tovább élnek és kevesebb betegségben szenvednek, mint a szegények. A társadalmi-gazdasági különbségek növekedése ma nemcsak a szegény és fejlődő, de a fejlett és gazdag országokban is kimutatható.” (Aszmann, 2003, 13.)

Az objektívan meghatározható szegénység mellett több szerző az alacsony társadalmi helyzetből adódó környezeti és pszichoszociális következmények egészségre gyakorolt kedvezőtlen hatását hangsúlyozza. (Kawachi és mtsai, 1997., Losonczy, 1989., Kopp és mtsai, 1998) Bizonyított tény az is, hogy számos országban a szegénység elsősorban a gyermeklakosságot

érinti. A szociális egyenlőtlenség kérdéskörét érintő, gyermekkorúak körében végzett eddigi vizsgálatok elsősorban a következő összefüggéseket vizsgálták: a SES és a csecsemő-gyermek halálozás, a SES és a gyermekek testi-lelki fejlődése, bizonyos krónikus betegségek gyakorisága (obezitás, asztma, diabétesz), valamint a SES és a környezeti károsító tényezők kapcsolata. (Stuart és Spencer, 2000., Spencer és mtsai, 2000., UNICEF Regional Monitoring report, 1995., Goodman, 1999., Halldorsson és mtsai, 2000.)

A serdülőkorúakra összpontosító néhány vizsgálat arra figyelmeztet, hogy a család szocio-ökonomiai besorolása a szülők foglalkozása alapján történt, s azzal a megállapítással kell zárunk, hogy ebben az életkorban az egészségi állapotban nem lelhetők fel a felnőtt korúaknál észlelt társadalmi különbségek. (West, 1997., Rahkonen, és mtsai 1995., idézve HBSC Research Protocol 2001/2002) A felnőttkori egészségi állapot szempontjából kiemelt jelentőségű a gyermek- és serdülőkor. Elsősorban azért, mert a gyermek és a serdülő kielégítő testi, lelki fejlődése és teherbíróképessége alapozza meg a felnőttkori egészséget, másodsorban azért, mert a felnőttkorúak egészségét jelentősen befolyásoló kedvezőtlen szokások is jórészt ebben az életkorban alakulnak ki. (Aszmann és mtsai, 1999).

Triviális, szakirodalmilag markánsan hitelesíthető konvenció, amelynek értelmében a családok társadalmi-gazdasági helyzetének meghatározása a kutatás során nem öncélú. Amennyiben szeretnénk választ kapni arra, hogy a serdülők önminősített egészségi állapotát és közérzetét, valamint életmódját vajon befolyásolja-e családjaiknak a társadalomban elfoglalt helyzete és jómódúsága, s ha igen, milyen módon. A tanulók jóléte (önminősített egészség, boldogság) és életmódja, valamint a jómódúság érzékelése és az objektív tényekkel alátámasztott jómódúság között minden eddigi vizsgálatban tipikusan valamennyi reflektált életkorban és mindkét nemnél szignifikáns összefüggések voltak kimutathatók. A magukat jobb módúnak tartó és az objektív adatok szerint is valóban jobb módú családok gyermekei szignifikánsan magasabb arányban vallották magukat egészségesnek és boldognak, magasabb közöttük a rendszeresen sportolók és az egészségesebb táplálékokat fogyasztók aránya. Többek között Aszmann vizsgálatainak tükrében az bizonyosodott be, hogy a gyermekek közérzetével, önminősített egészségi állapotával az észlelt jómódúság mutatta a legkifejezettebb összefüggést. (Aszmann, 2003.)

A családok szocio-ökonomiai helyzetére vonatkozó kérdések

Aszmannál maradva: a 2002. évi adatfelvétel során a családok társadalmi-gazdasági besorolása és jómódúságának megítélése céljából a következő kérdéseket tette fel: kérte a tanulókat, hogy írják le, hol és mit dolgoznak a szüleik, van-e jelenleg állásuk, ha nincs, annak mi az oka, és mi a szüleik legmagasabb iskolai végzettsége.

A szülők aktivitása, a besorolható foglalkozása és iskolai végzettsége alapján 5 fokozatú szocio-ökonomiai skálát készített:

- a család autó tulajdonosa-e,
- van-e a tanulóknak saját szobája, amit csak ők használnak,
- hány számítógépe van a családnak,
- az adatfelvételt megelőző 12 hónapban hány alkalommal üdültek a gyermekek szüleikkel vagy szüleik nélkül,
- hogyan ítélik meg a gyermekek saját családjuk jómódúságát.

„A gyermekek későbbi életpályáját döntően határozza meg, hogy iskolai tanulmányaikat hol folytatják. A szülők iskolai végzettsége, társadalomban elfoglalt helye és a település, ahol a családok élnek, meghatározó a gyermek iskolaválasztására nézve. A magasabb iskolai végzettségű szülők gyermekei szignifikánsan magasabb arányban tanulnak az érettségi bizonyítványt

nyújtó oktatási intézményekben, mint a szakmunkásképző iskolákban. A 6 és 8 osztályos gimnáziumok tanulói között is szignifikánsan magasabb arányban található a magasabb iskolai végzettségű és magasabb szocio-ökonómiai osztályba sorolt szülők gyermekei, mint a 4 osztályos gimnáziumokban.” (Aszmann, 2003.)

A táplálkozás életmódunknak olyan eleme, melyről köztudott, hogy közvetlenül befolyásolja egészségünket. Gyermekek- és serdülőkorban a megfelelő mennyiségű és minőségű táplálkozás nemcsak az egészség megőrzése szempontjából fontos, hanem elengedhetetlenül szükséges az optimális növekedéshez, éréshez és szellemi fejlődéshez is.

A szélsőséges eseteket nem tekintve (melyek ugyanakkor a serdülőknek nem elhanyagolható hányadát érintik) is elmondható, hogy sok a kifogásolható elem a fiatalok táplálkozásában: jellemző a folyamatos majszolás, nassolás a szokásos főétkezések helyett, ill. a főétkezések – különösen a reggeli – kihagyása, a rostban, vitaminokban, ásványi anyagokban szegény, kalóriában gazdag ételek fogyasztása. (Vö.: Mándoki, 1997, Bihari és mtsai, 1999, Németh és mtsai, 2000, Antall és mtsai, 2001.)

A serdülés érzékeny periódusában, amikor azok az attitűdök, magatartásformák, szokások, melyek majd az egész élet során befolyásolják az egészségi állapotot, megszilárdulnak, még van esély a pozitív befolyásolásra. (Kaplan és Mammel, 1993, Bee, 1995.) A kellően aktív életvitel számos kedvező életteni hatással jár. Az Angol Egészségnevelési Hatóság (HEA) táplálkozási munkacsoportjának megállapítása szerint a testmozgás döntő jelentőségű a testsúly-szabályozás és az elhízás megelőzése szempontjából. (Due és mtsai 2001.) A rendszeres edzés fokozza az én-hatékonyság és kontroll-érzést. A testmozgás emellett javítja az önértékelést, elsősorban a testkép érzékelésének változásán keresztül. (Varga, 2002.)

A szubjektív jólét összetevőinek jellemzői a serdülőkorban

A serdülőkori egészséges működést vagy akár a felbukkanó emocionális vagy viselkedésszerű problémákat nem magyarázhatjuk önmagában csak biológiai, pszichológiai vagy szociális tényezőkkel, sokkal inkább ezek interakciójával. (Lerner, Walsch és Howard, 1998., Sameroff, 2000.) Serdülőkorban az egyén és környezete (család, iskolai osztály, barátok) közötti kapcsolat gyorsan változik, ennek a kapcsolatnak a jellemzői meghatározzák a serdülőkori fejlődést, annak pozitív és negatív kimenetelét. (Lerner és Galambos, 1998.)

Táplálkozás

Csecsemő- és kisgyermekkorban a táplálkozás rendjét és minőségét elsősorban a család, a gondozói környezet határozza meg. Ez az életkor ugyanakkor nagyon fontos a későbbi táplálkozási szokások kialakulása szempontjából. A gyermek és serdülőkori fejlődéshez elengedhetetlen a rendszeres és megfelelő minőségű táplálkozás.

Az életkor emelkedésével, különösen a lányok között növekszik a tanítási napokon rendszeresen étkezők aránya. A válaszoló fiatalok 1/3-a nem reggelizik rendszeresen, és amíg a reggelit kihagyók aránya az 5. osztályban a tanulók 1/5-e, 15-17 éves életkorban már a tanulók 1/3-a (fiúk) és 40%-a (lányok). Ugyancsak jelentős emelkedést mutat az életkorral a tanítási napokon ebédet sem fogyasztók aránya, amely összességében a válaszolók 1/10-e.

A táplálkozás minőségére vonatkozó adatok szerint a napi rendszerességgel gyümölcsöt fogyasztók aránya összességében 29%, a zöldségféléseket fogyasztók aránya 14%, a tejtermékeket fogyasztók aránya 49%. Ezek az arányok azonban az életkor emelkedésével kedvezőtlenebbé válnak, és minden vizsgált életkorban alacsonyabb arányban fogyasztják ezeket az ételféléseket a fiúk. A szénsavas üdítőitalok és édességek napi fogyasztása a serdülők mintegy har-

madára jellemző; az édességet a lányok, az üdítőitalokat a fiúk fogyasztják napi gyakorisággal magasabb arányban. A különféle rágcálnivalók napi rendszerességgel történő fogyasztása átlagosan 15%, és mindkét nemnél jelentősen csökken az életkorral. (Asszmann, 2003)

A felnőttkori egészségi állapot szempontjából kiemelt jelentőségű a gyermek- és serdülőkor. A megfelelő testi, lelki fejlődés alapozza meg a felnőttkori egészséget, ugyanakkor az egészséget jelentősen befolyásoló kedvezőtlen szokások is ebben az életkorban alakulnak ki. Kiemelt jelentősége van, hogy a család mellett az óvodában, iskolában mennyire segítjük gyermekeinket, fiataljainkat a megfelelő életmód és egészségmagatartás kialakításában. Az ifjúság egészsége és egészséges életmódra történő nevelése a Népegészségügyi Program prioritásai között is kiemelt jelentőséggel bír.

Ennek a felismerésnek a nyomán számomra kardinális szempontok, kritériumok az alábbiak:

- A fogantatástól kezdve biztosítani az egészséges élet lehetőségét mindenkinek.
- A család mellett az iskola váljék az egészségfejlesztés alapvető színterévé.

(Pintér és mtsai. 2004)

A hátrányos helyzetű település és iskolája

A romák többségének van munkája, viszonylag rendszeres az alapszükségleteket biztosító jövedelme. Nem így van ez azokon a településeken, ahol a rendszerváltás a régi megélhetési feltételeket is elvitte, azonban az időben és kilométerekben is jól érzékelhető fejlettségbeli távolság az újnak még nem adott teret. (Menyhért, 2003)

Az OÉTI 15-18 évesek között végzett reprezentatív felmérése megállapította, hogy a lányok rendszertelenebbül étkeznek a fiúknál: egyharmaduk például nem vacsorázik naponta. A magyar fiatalok csaknem tizenöt százaléka elhízott. A felmérések szerint ma a teljes lakosság 35 százaléka kórosan túlsúlyos. A nyolcvanas évekhez képest tíz százalékkal nőtt ez a szám. Az elhízott gyerekek aránya másfél-kétszeresére nőtt az utóbbi öt-tíz évben, a kövér gyerekek tízhúsz százaléknál fordul elő magas vérnyomás vagy anyagcsere-zavar. (Martos, 2006)

Az egészségi állapot és a társadalmi helyzet közötti összefüggés alakulásában a kor meghatározó tényező. A szakirodalom a nyolcvanas évekig főként a felnőtt- és időskori egyenlőtlenségekről számolt be a halálozás, a megbetegedés és a rokkantság vonatkozásában. Emellett a csecsemőhalandóság szerepelt kitüntetett jelenséggé e témakörben. Az egyenlőtlenség-kutatás újabb irányvonalát az a kérdés foglalkoztatja, hogy kimutathatók-e egyenlőtlenségek a serdülők és fiatal felnőttek körében. A serdülő- és ifjúkor olyan átmeneti időszak, amelyre biológiai, pszichikai és szociális változások egyaránt jellemzők. Ez utóbbi mutatkozik meg abban, hogy a fiatalok életterében a szülők befolyása fokozatosan csökken, a személyes autonómia ezzel párhuzamosan nő. Vajon van-e eltérés ebben az életperiódusban az egészségi állapot státuszfüggőségében? A szakirodalomban találunk példákat arra is, hogy a szülők társadalmi helyzete befolyásolja gyermekeik egészségi állapotát, tehát egyfajta egészségbeli egyenlőtlenségeket generál, de arra is, hogy éppen a tanulóifjúság jelképezi azt a korcsoportot, ahol ezek az egyenlőtlenségek egyedülálló módon – a többféle kiegyenlítő hatás eredőjeként – alig nyilvánulnak meg. Az európai, főként a brit példák inkább az egyenlőséget támasztják alá. (West, 1988, Vagerö-Östberg, 1989)

A két nemzedék táplálkozási ritmusa számottevő eltéréseket mutat: a szülőknél a napi egy-három étkezés dominál (85%), míg a fiatalokra a három vagy több étkezés jellemző (85%). A széles körben elterjedt napi háromszori étkezés csaknem egyforma arányban fordul elő a szülőknél és gyermekeiknél. A szülők 7%-a naponta csak egyszer eszik. A fiataloknál ez szerencsére elenyésző számban tapasztalható, azonban gyakran (14%) csak kétszer esznek naponta. (Koszonits, 2005)

Megállapítható, hogy az elfogyasztott ételmennyiség és a túlsúly kialakulása között egyértelmű összefüggés van. Ezzel valószínűleg nem mondtunk újat. Az energiafelvételt azonban nem szabad csak egymagában vizsgálni. A makrotápanyagok felvételének értékeit is szemügyre véve kiderül, hogy a nem megfelelő arány azok számára is veszélyt jelenthet, akik kalóriában nem eszik túl magukat. Ha az ételek összetevőit is vizsgáljuk a makrotápanyagok vonatkozásában, arra a megállapításra jutunk, hogy további 20-25%-ra tehető a potenciálisan veszélyeztetettnek számító gyermekek aránya. Ezekben az esetekben is észlelhető az a tendencia, hogy a még nem túlsúlyos gyermekek is túleszik magukat. Különösen érvényes ez a zsír- és fehérjefelvételre. Ugyanez nem mondható el a szénhidrátfogyasztásról egy ebéd vizsgálata alapján. Mind a kérdőíves vizsgálat, mind a kikérdezés eredménye azt mutatja, hogy a szénhidrát túlfogyasztására nem a főétkezés során, hanem elsősorban a reggelizéskor (pl. édes péksütemények révén) és különböző kiegészítő étkezésekkor kerül sor nassolás vagy cukros levek fogyasztása formájában. (Füzi, Török, 2005)

Némileg más argumentumok exponálásával tehető elemzés tárgyává a táplálkozás hatása a kardiovaszkuláris rizikófaktorokra és a becsült kardiovaszkuláris veszélyeztetettségre.

Ami a fizikai aktivitást illeti, a magyar fiúk csak 40, illetve a lányok 27%-a mozog legalább 60 percet a hét minden napján, amely ennek a korosztálynak a jelenleg elfogadott preventív célú ajánlása. Míg a 11 éves magyar gyermekek a többi országgal való összehasonlításban a középmezőnyben helyezkednek el, 15 éves korban már csak a 27. helyet foglalják el. Még rosszabb a helyzet, ha azt vizsgáljuk, hogy a magyar tanulók hány százalékának fizikai aktivitása felel meg az ajánlásnak. Ezen a téren a 15 éves lányok 16,9%-os, illetve a fiúk 25,1%-os értékeivel a 32. helyre szorulunk. Az elhízott gyerekek aránya az iskolaegészségügyi statisztikák szerint évről évre nő. Ugyanakkor gyakorta már gyerekkorban megfigyelhetők az elhízás szövődményei, mint a hipertónia, illetve lipidanyagcsere-zavarok és a csökkent glukóztolerancia.

Tekintettel arra, hogy az egészséges iskolai környezet nagyon lényeges tényező a gyermekori elhízás megelőzése szempontjából, a büfé program folytatása a menzák és iskolai automaták korszerűbbé tétele, a napi 60 perces fizikai aktivitás megvalósítása a továbblépés útja, melyben a pedagógusok kulcsszerepe nem vitatható. (Martos, 2006)

A következő vizsgálathoz olyan ételmezési üzemeket választottak, amelyek több iskolában étkeztetnek. Egy falu, egy kisváros és egy nagyváros általános iskolájának ételmezési ellátását elemezték. Ellátogattak minden vizsgált ételmezési üzembe, ahol megfigyelték a különböző üzemszerek felszereltségét és állapotát, s azt is szemrevételezték, hogy az iskolások milyen körülmények között étkeznek.

Vizsgálataik is megerősítették azt, ami a magyarországi közétkeztetésre általában jellemző, hogy a gyermekek mindhárom iskolában többet kapnak a megengedettnél energiából és zsírból, míg a fehérjefelvételük az elfogadható tartományba esik. A nátriumfelvétel mindhárom intézményben kétszerese a megengedett mennyiségnek. A kalcium kb. 70 %-a a szükségleti értéknek, ugyanakkor nagy az étrendek foszfortartalma. Eredményeik alapján az iskolai ételmezés is nagymértékben hozzájárul azoknak a felnőttkori betegségeknek (elhízásnak, szív- és érrendszeri betegségeknek, cukorbetegségnek) a kialakulásához, amelyekben a helytelen táplálkozás szerepe bizonyítva van. Emellett azt is tapasztalták, hogy az iskolák nem tudnak megfelelő körülményeket teremteni a kulturált étkezéshez. A gyermekeknek gyorsan kell megenniük az ételt, s ez is hozzájárul a helytelen táplálkozási szokások kialakulásához.

Eredményeink is adatokat szolgáltatnak ahhoz, hogy a honi általános iskolai közétkeztetés reformokra szorulna. Az országos adatok részletes megismerése és értékelése után hozzáértő szakemberek révén mind minőségileg, mind mennyiségileg magasabb színvonalú ellátásban lehetne részesíteni az iskolás gyermekeket. Változatosabb étlaptervekkel, egészségesebb éte-

lekkel, valamint megismertetésükkel és megszerettetésükkel egészségesebbé tehetnénk a jövő nemzedékét. (Gubicskóné és mtsai. 2006.)

A viszonylagos társadalmi-gazdasági lemaradás, mint egészséget veszélyeztető tényező

Ferge joggal poentírozza népegészségügyi felismerésként, hogy a vizsgált országokban alapvető egészségügyi veszélyeztető tényező a társadalmon belüli viszonylagos szociális-gazdasági lemaradás. Ha a halálózási és megbetegedési adatokat a hagyományos kockázati tényezők, mint a dohányzás, elhízás, mozgásszegény életmód szerint korrigáljuk, ezeknél sokkal lényegesebb szerepet játszik a viszonylag rosszabb szociális helyzet. A gyakorlatban ez azt jelenti, hogy Angliában több évvel korábban hal meg egy segédmunkás, mint a diplomás, még akkor is, ha nem iszik, dohányzik többet. (Ferge, 2005)

„A középkorú népesség körében igen jelentős eltérés van a különböző társadalmi-gazdasági rétegek halálózási arányai között, ez a különbség elsősorban a férfiakra jellemző. Mackenbach és munkatársainak (Socioeconomic inequalities in mortality among women and among men: an international study. *Am J Public Health* 89:1800-1808, 1999.) vizsgálatai szerint az iskolázottság szerinti halálózási hányados a magyar férfiak között lényegesen magasabb, mint Európa más országaiban. Az érettségénél alacsonyabb végzettségű, 74 évnél fiatalabb férfiak halálózási aránya 1,78-szor magasabb, mint a magasabb végzettségűeké, ehhez hasonló eltéréseket csupán a Cseh Köztársaságban mutattak ki, ezzel szemben a középkorú nők között ez az iskolázottság szerinti halálózási különbség csupán 1,28-szoros.” (Kopp, Skrabski, 2002, 2)

A tápláltsági állapot hatása a betegségek kialakulására

Felnőtt lakosság körében vizsgálták a táplálkozás egészséges, illetve egészségtelen voltának összefüggését a kardiovaszkuláris rizikófaktorokkal. Eredménye: a vizsgálatban résztvevők 66 %-a törekszik az egészséges táplálkozásra. A nők, a magasabb iskolai végzettségűek, a szellemi munkát végzők nagyobb arányban táplálkoznak egészségesen. A becsült kardiovaszkuláris veszélyeztetettség fokozatainak megoszlása és a táplálkozás minősége között szignifikáns összefüggés volt kimutatható. Következtetés: az egészséges táplálkozás önmagában és a kardiovaszkuláris rizikófaktorokra való kedvező hatásánál fogva is a kardiovaszkuláris kockázatot csökkentő életmód fontos tényezője. (Márton és mtsai. 2004)

A túlspecializációt elkerülendő, a már ígért természetes életmód világát érdemes pásztáznunk egy másik vizsgálat alapján.

A táplálkozás egyik speciális területe a táplálékallergiák problémaköre.

Az alábbi felmérés szerint a felnőtt lakosság közel egy negyede számol be különféle ételek fogyasztásával összefüggésbe hozott kellemetlen tünetekről. Az elfogyasztott ételekkel kapcsolatos adverbis reakciók az alábbi főbb csoportba sorolhatók:

- Az ételekben lévő biológiai aktív komponensek, toxikus tényezők okozta reakciók.
- Az egyes ételekkel szembeni intolerancia.
- Valódi, IGE immunmediált allergiás reakciók.
- Nem IGE által közvetített immunmechanizmusok okozta reakciók. (Altörjai, 2006)

Amennyire kardinális gond a táplálékallergia, legalább annyira kurrens, olykor talán túl is futtatott a hogyan fogjunk hatékonyan azért, hogy egészségesek maradjunk dilemmája.

Erre a kérdésre (Szalayné Kónya Zs. 2000) válasza a következő:

Elsősorban a negatív stressz lappang az allergiák hátterében. A táplálék felvétele és maga a táplálék is stresszhelyzet, nem beszélve a testsúlyról és több olyan hatásról, amely kibillenti

élettani egyensúlyából a szervezetet. Fejleszteni kell ama képességünket, hogy a negatív stresszválaszokat (kiváltó ingerei pl. alváshiány, fájdalom, betegség, helytelen étrend, szeretethiány) pozitívvá változtassuk. (Pozitív stresszválaszt váltanak ki: odafigyelés, megértés, tisztelet, megerősítés stb.)

Egy méltán figyelemre méltó felmérés 2004-ben a Semmelweis Egyetem Egészségügyi Főiskolai Karán 140 hallgatóról bevonásával készült. A vizsgálat több részből állt. Első része: egy önkitöltős, anonim kérdőív volt, amely testi önképük, sportolási szokásaik, szomatometriai paramétereik, valamint a családban előforduló bizonyos betegségek, míg a második része a táplálkozási szokások felől tudakozódott. A hallgatók kitöltötték egy ételmiszer-fogyasztási gyakorisági kérdőívet is. A vizsgálat eredménye: 19 hallgató soványnak tartja magát, 18 az is. 56 hallgató ideálisnak tartja magát, közülük hatnak a BMI-je 19 alatt van. Kissé kövérnek 53-an ítélték testalkukat, holott a BMI-jük normálisnak mondható. 17 hallgató nagyon kövérnek tartja magát, ám valójában csak 3 az. Összességében a hallgatók 65 %-a ítéli meg helyesen a testalkatát. A nem túlsúlyos hallgatók családjában csak 15 %-ban volt mindkét szülő túlsúlyos, 50 %-ban egyik sem. A túlsúlyos hallgatók családjában 1/3 részben mindkét szülő túlsúlyos. Az egészséges életmód része a mindennapos testmozgás, amely az ajánlások szerint napi 30-60 perc aktív sportot jelent. A kapott válaszok alapján megállapították, hogy a 140 hallgatónak 6,4 %-a sportol napi rendszerességgel. (Polgár, Kardos, 2006)

Persze nem pusztán a felsőoktatás számára kihívás az elhízás, hanem az elhízott gyermek és a szülő közös viselkedését illetően is releváns.

Ahogy (Polgár 2005) is joggal hangsúlyozza: világszerte kutatják a gyermekkori elhízás okait, miként azt is, hogy mi tehető a megelőzése és az idejében való kezelése terén. A tapasztalatok azt mutatják, hogy a szoptatott csecsemők kisebb hányada lesz túlsúlyos 6 éves korában, mint a tápszerezl tápláltnaké. Amerikai felmérések szerzői, akik 12 500 4 éves gyermeket vontak be a vizsgálatukba. A kutatók szerint a nélkülözhetetlen tápanyagokat tartalmazó anyatejből annyit eszik a csecsemő, amennyi az éhségét csillapítja, míg a cumisüvegből akkor is megeszi a tápszert, ha már a jóllakottság jelei mutatkoznak rajta.

Látszólag parciálisabb, ám fontos kérdés a testzsírtartalom és szomatikus fejlődés korrelációja. Egy antropometriai vizsgálat szerint, amelyet 4500 fő 9-14 éves korú gyermekben, a Nemzetközi Biológiai Program eljárási javaslata alapján végeztek, becsülték a test zsírtartalmát. Következtetés: az elhízott gyermekek és serdülők minden korcsoportban magasabbak, mint az átlagos testzsírtartalmú vagy sovány kortársai. Az elhízottak testi felépítése következetesen pikto-morf, a soványak növekedési típusa következetesen leptomorf. (Mészáros és mtsai. 2003.)

Fejlesztésbiológiai és egészségnevelési megfontolások után nehezen értelmezhető az elhízott gyermekek és serdülők magasabb termete, amelyben a biológiai akceleráció hatásai a legkézenfekvőbbek. A sovány és normál testzsírtartalmú vizsgáltak nagyon hasonló motorikus teljesítménye arra utal, hogy a soványság ebben a mintában nem az elégtelen táplálkozás következménye. A táplálkozás anomáliái szükségszerűen megjelennek a gyermeki produktumokban. (Frenk és mtsai. 1988)

A táplálkozási anomáliák különös megközelítéseként vizsgáljuk meg a normál testtömegű és túlsúlyos kisiskolások motorikus teljesítményét. Ezt egy 426 fős, 9-10 éves iskoláskorú populáció vizsgálatára kiterjedt publikáció alapján tesszük.

Két csoportot alakítottak ki. A hazai referencia 90-es percentiliséből számított BMI alapján. A nem túlsúlyosak közül kiemelték a kis súlyúakat a 10-es percentiliséből számított BMI index felhasználásával. A teljes minta 18,3 %-a kis súlyú. A normál testtömegűek aránya 56,3 %, a túlsúlyosaké 25,45%. A motorikus tesztekkel a gyorsaságot, a gyorsasági erőt, az állóképességet, a ritmusváltás képességét és az összetett motorikus ügyességet vizsgálták.

Következtetésként megállapítják, hogy 9 éves korig a túlsúlyosság nem jelent korlátozó tényezőt, az összetett motorikus ügyességet kivéve. 10 éves kortól – fenntartva annak a lehetőségét, hogy ez az átmenet nem merev határ – az állóképességi teljesítményben jelentős korlátozó tényezővé válik. (Farmosi, Gaál, 2003.)

A szomatikus karakter két speciális mozzanatával folytatva: egyrészt elemezzük – milyen a testalkati jellemzők és az izomtömeg kapcsolata 9-10 éves fiúknál. 62 fő 9 éves és 66 fő 10 éves gyermek vizsgálata alapján a szervezetben található izom, csont- és zsírtömeg szoros kapcsolatban van a működési jellemzőkkel. Azok a változók és jellemzők (pl.: testtömeg, metrikus index), amelyek kapcsolata a relatív izomtömeggel szignifikáns volt, mind a fordított összefüggésekre irányítják a figyelmet. A másik elvárás a kapcsolatok erősségére vonatkozott, az eredmények a vizsgált korcsoportoknál a legkedvezőbb esetben is csak közepes erősségű kapcsolatot mutatnak. Az egyének vizsgálatakor tehát nem beszélhetünk olyan értelmű biológiai meghatározottságról, amely kizárná vagy éppen feleslegessé tenné a külső környezet (bennne a rendszeres és megfelelő időtartalmú fizikai aktivitás) hatásainak és következményeinek elemzését. (Ihász és mtsai. 2003.)

Másrészt tekintsük át a táplálkozási szokások élettani és testalkati jellemzőit kosárlabdázó fiúknál. A kutatási program budapesti, illetve néhány vidéki városban sportoló és nem sportoló körben elvégzett felmérés eredményeit mutatja be. Kérdőíves módszerrel adatokat gyűjtöttek családi háttérrel, táplálkozási szokásokról, fizikai aktivitásukról, valamint egészségi státuszukról. Következtetés: a rendszeres sportolást segíti a kiegyensúlyozott családi háttér. A vizsgált fiúk a rendszeres sport mellett változatosan, egészségesebben étkeznek az átlagosnál, illetve kellő tudással rendelkeznek az egészséges életmóddal kapcsolatban. Önmagukat egészségesnek érzik, és tesznek is ennek érdekében. Ennek ellenére kedvezőtlen az, hogy túl sok időt töltenek passzív pihenéssel. (Farkas és mtsai. 2003.)

Zárjuk szemlénket egy sajnálatos civilizációs divatnak tekinthető kihívással, középiskolás lányok kövérségének és életmódjának a megfeleltetésével.

Budapesti és hatvani középiskolás lányok testösszetételét vizsgálták. Értékeltek a BMI-ben kapott eredményeket és a relatív testzsírtartalomban található különbségeket. Következtetés: a kövérnek minősülők gyakorisága Budapesten jelentősen kisebb, mint Hatvanban. A rendkívül magas 50 %-ot meghaladó hatvani gyakoriságot alátámasztja a jellemző inaktív életmód, a testnevelésóra alól felmentettek nagyobb aránya, valamint a rizikófaktorokra vonatkozó tájékozatlanság. (Uvacsek, 2003)

Makó helytörténeti monográfiájával kapcsolatban 2002. május 23. – június 7., szeptember 14. – október 15. között a 3,0-18,5 évesek testi fejlettségének megállapítása céljából óvodákban, általános iskolákban és középiskolákban vizsgálatot végeztek. Összesen 1446 fiút és 1383 leányt mértek meg. Meghatározták a testsúlyt (kg), testmagasságot (cm), normál mellkerületet (cm), a menarchera vonatkozóan anonim kérdőívekkel, status quo módszerrel adatokat gyűjtöttünk. A testsúlyt 50 g-os pontossággal, a testmagasságot Harpenden antropométerrel, a normál mellkerületet acél mérőszalaggal mérték. (Farkas, Horváth, 2003.)

A nevelésről

A nevelés fogalmát a (Pedagógiai Lexikon, 1978. 276) a következőképpen definiálja: „.... általános értelemben az emberre irányuló fejlesztő hatások egymással koordinált és egésszé szerveződő rendszere, mely az egyén fejlődését abból a célból segíti elő és irányítja, hogy az képes és kész legyen a társadalomban és az egyéni életben reá háruló feladatok elvégzésére.” A nevelés fogalmát nem szűkíti le a gyermekkorra és az ifjúkorra, hanem a felnőttkorra is kiterjeszti, amellyel szélesebbé válik a fogalom értelmezése. Ugyanakkor

kifejezésre jut a társadalmi szükséglet, vagyis amit a társadalom fontosnak és értékesnek tart, azt ki akarja fejleszteni tagjaiban. A nevelés történeti kategória, mindig szoros kölcsönhatásban van a társadalom fejlődésével, változásával; amióta társadalom van, nevelés is van. Célját, tartalmát és intézményeit tekintve történeti és osztályjellegű. Az embert élete során sokféle hatás éri, de a nevelés szempontjából csak a céltudatos, szervezett tevékenységet sorolja a nevelő hatások közé. Újabb kiadásában már így fogalmaz: „a nevelés a társadalmilag releváns egyéni képességek intenzív fejlesztése. A nevelés képességfejlesztés, azoknak az egyéni képességeknek az intenzív fejlesztése, amelyek a mindenkorai társadalmi lét fenntartásában és továbbfejlesztésében nélkülözhetetlen szerepet játszanak.” (Pedagógiai Lexikon, 1997. 83)

A képességek relevanciája mindig az adott társadalmi közmegegyezés szerint alakul, az adott társadalom értékközvetítését tükrözi vissza. A korábbi megfogalmazáshoz hasonlóan itt is a társadalom meghatározó szerepe domborodik ki az egyéni képességek tükrében. A személyiség önmegváltoztatása, tökéletesítése, vagyis a személyiségfejlesztés magában hordozza a gyakorlat valamennyi lényeges elemét, amely egyénenként változó, személyre szabott, igen dinamikus folyamat.

„A tevékenység tartalmi-minőségi értelemben lehet közösségfejlesztő vagy önérvényesítő-egoisztikus jellegű, s ebből következően a nevelő hatás is másként és másként alakul.” (Bábosik, 1993. 30) A tevékenység mindig valamilyen értéket képvisel, amely tartalmazhat esetenként destruktív elemeket is. Ezért van szükség a tevékenység nevelő által való szabályozásra, ha nevelő szándék nyilvánul meg benne, „a tevékenység szabályozása a nevelési folyamat elengedhetetlen kritériuma.”

Általánosan elterjedt az a nézet, hogy a nevelés lényege az értékközvetítés vagy értékteremtés. Természetesen ebből rögtön megfogalmazódik a kérdés, milyen értékeket teremtünk a nevelés folyamán. A nevelés által létrehozott érték (Bábosik-Mezei, 1993, 30) olyan produktum, amelynek kettős funkciója van: közösségfejlesztő és individuális fejlesztő funkció. A pedagógiai tevékenység keretében megszülető pedagógiai vagy nevelési érték az egyén konstruktív életvezetése, amely egy szociálisan értékes, de egyénileg is eredményes életvitelt ért.

A fenti meghatározásokban közös, hogy a nevelés elsődleges célja az egyén boldogulása a közösségen belül, amely természetesen a társadalmi elvárásoknak alávetett, hiszen a közösség is a társadalom sejtje, az egész működésének a része. Ezek a feladatok a tevékenységben nyilvánulnak meg, és az egyén praxisával szoros kölcsönhatásban vannak, melyek szabályozott irányítása a nevelési folyamat legfőbb kritériuma.

Testi nevelés

A szakirodalomban a testi nevelést gyakran szomatikus nevelésnek nevezik, és a nevelés egységes folyamatának sajátos területeként említik. „.... a testi nevelés elhanyagolása a személyiségnek – mint strukturális egységnek – kisebb-nagyobb károsodását vonhatja maga után.” (Pedagógiai Lexikon, 1979. 332). Napjainkban különösen fontos ennek a ténynek a felismerése, mivel a fiatalabb generációk egyre inkább távolodnak a testmozgás tartalmú szabadidős programoktól, ami testi fejlődésük visszamaradását, torzulását eredményezi. A Pedagógiai Lexikon a testi nevelés feladatainak megfogalmazásakor az ellenállóképesség, energia és anyagcsere-forgalomban részt vevő szervek működésének fejlesztését, az organizmus alkalmazkodó képességét hangsúlyozza. (Pedagógiai Lexikon, 1979. 332)

„A testi nevelés tehát olyan nevelési terület, amely felöleli mindazon intézkedések és tevékenységek széles körét, amelyek az emberi szervezet harmonikus fejlődési feltételeinek

megteremtésére, az egészség megtartására és a fizikai aktivitás megalapozására irányulnak.” (Pedagógiai Lexikon, 1985. 35)

Prisztóka a következő területeket emeli ki definíciójában: „ A testi nevelés az egységes nevelési folyamat sajátos része, amely a többi nevelési területtel egységet alkot, de külön műveltségtartalommal (ismeretanyaggal), cél- és feladatrendszerrel, eszközökkel és következményrendszerrel rendelkezik. Olyan komplex terület, amely kérdéskör megoldásában a legkülönbözőbb tudományterületek érintettek (biológia, urbanisztika, fizika, kémia, szociológia, történelem stb.).” (Pedagógiai Lexikon, 1985. 35)

A testnevelésben, a sportban és különösen az élsportban a biológiai tényezők szerepének hangsúlyozása előtérbe kerülhet. A biológiai tudományok képviselői gyakran emelik ki a biológiai tényezők döntő szerepét. (Selye, 1976. 122) például világosan kijelenti, hogy „ a tevékenység biológiai szükséglet”, és itt nem kerülünk ellentmondásba, hiszen ha valami szükséglet, akkor a társadalmi determináltsága is nyilvánvaló. Az ember a biológiai szükségletét is, mint társadalmi szükségletet éli meg, mivel bármilyen tevékenységet végez, annak terepe csakis valamilyen társadalmi közeg lehet. A testnevelésben a biologizmus egyoldalú értelmezése a gyerek átörökölt tulajdonságaira hagyatkozik; kiemeli a gyermek fejlődési, érési folyamatát, amely minden esetben társadalmi közegben zajlik. A fejlődés és az érés olyan biológiai folyamat, amelyet a környezet hatásai befolyásolnak.

A pedagógiában ez a kérdés napjainkban már nyugvópontra jutott; mind a biológiai tényezők, mind a környezet egyaránt fontos szerepet játszik az egyén nevelésében, személyiségének fejlesztésében.

Egyenlőtlenség és egészségi állapot: új kihívás a fejlett országokban. A XX. század egyik nagyszerű vívmánya, hogy a fertőző betegségek okozta járványok megfékezésével és a közegészségügyi helyzet javulásával kedvező változások következtek be a fejlett országok halálozási statisztikaiban. Ez azonban nem egyenlő mértékben érintette Európa valamennyi országát: míg Nyugat-Európában a születéskor várható átlagos élettartam, a halálozási arányszámok és az egészségi állapot más indikátorai terén valóban lényeges javulást sikerült elérni az utóbbi évtizedekben, addig a kelet-európai térségben, így például Magyarországon a tendencia egyáltalán nem volt kedvező, hiszen a hatvanas évektől fokozatosan a romlás jelei mutatkoztak. Ismeretes, hogy hazánk népességének halandósága általában minden korcsoportban magasabb a fejlettebb egészségi kultúrájú ipari országok népességének korspecifikus halálozásánál mindkét nem esetében. (Józan, 1994)

A táplálkozás és a testnevelés összefüggéseiről

A kellően aktív életvitel számos kedvező élettani hatással jár. Az Angol Egészségnevelési Hatóság (HEA) táplálkozási munkacsoportjának megállapítása szerint a testmozgás döntő jelentőségű a testsúlyszabályozás és az elhízás megelőzése szempontjából. (Due és mtsai, 2001) A serdülőkorú rendszeres fizikai aktivitás kedvező hatást gyakorol mind a felnőttkori, mind az aktuális egészségi állapotra és teljesítőképességre, csökkenti a fiatalkori morbiditást azáltal, hogy kedvező hatású a testtömeg csökkentésére, a fitness növelésére. Emellett csökkenti a felnőttkori krónikus betegségek kialakulásának esélyét.

A fizikai aktivitás kedvező hatású a szorongásra és depressziós állapotra, csökkenti a stressz kedvezőtlen hatásait. (Urbán és Hann, 2003) A rendszeres edzés fokozza az én hatékonyság és kontroll-érzést. A testmozgás emellett javítja az önértékelést, elsősorban a testképérzékelésének változásán keresztül. (Varga, 2002). A testképével, külső megjelenésével kapcsolatos, jellegzetesen ebben az életkorban felerősödő pszichés problémákat is oldhatja a fizikai aktivitás, valamint a társas tevékenység keretében végzett testmozgás fontos, a közösségbe

integráló, a szociális kogníciót fejlesztő hatással bír (Varga, 2002). A fizikailag aktív szabadidős tevékenység, illetve a sport egyfajta szocializációs terepnek „küzdőtérnek” tekinthető a fiatalok számára (Hickman és mtsai, 2000).

Mi szól az egyenlőtlenségek csökkentése mellett?

„A magyar társadalom legégetőbb problémájának az egyenlőtlenségek minden területet átfogó, parttalan, messze nem eléggé felismert és eddig nem kezelt növekedését látom. A fizikai és társadalmi életesélyek egyenlőtlensége arról szól, hogy van-e egyenlő jogunk az élethez és a szabadsághoz.”

Vagyis az első válaszom arra, hogy miért fontosak az egyenlőtlenségek csökkentései, az, hogy azért, mert ha bizonyos határon túlnőnek, csorbítják két alapvető emberi-társadalmi értéket, az élet és a szabadság összértékét: ha ebből sokaknak kevés jut, ez össztársadalmi szinten jelent csökkenést ezekben az értékekben. E szerint a két alapvető emberi szükséglet az egészség és autonómia. (Doyal, Gough, 1991) „Ezek összefüggése a fizikai és társadalmi életesélyekkel nyilvánvaló.” (Ferge, 2005. 4)

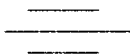
Gazdasági érvek

Felettebb aktuális napjainkban, nálunk Ferge figyelmeztetése: jó néhány olyan gazdasági érv van forgalomban, amely az egyenlőtlenségeket legitimálja. Többen vélik úgy, hogy a jelentős, s akár a növekvő egyenlőtlenségek a rendszerváltás természetes velejárói, s mintegy szentesítik azt, hogy – az új rendszer növekvő gazdasága szükségképpen együtt jár a nagyobb szegénységgel. (Ferge, 2005)

„Köztudott, hogy az életkörülmények és az egészségi állapot összefüggőek. A magasabb jövedelműek, magasabb iskolai végzettségűek, jobb lakásban élők egészségtudatosabbak, egészségesebbek és tovább élnek, mint a szegények. Ez – általában – országok között és országokon belül egyaránt igaz. Burundiban a férfiak születéskor várható élettartama 41 év; a Szub-Szaharai Afrika országaiban együtt 49 év; a magas jövedelmű országok együttesében 75 év, Svédországban 77 év. Az egyes országokon belül a szegényebb és gazdagabb régiók, települések, rétegek között 8-10 év különbség van.” (Ferge, 2005. 23)

Bízom abban, hogy meggyőzően sikerült bemutatnom individuum és közösség, gyermek és család, testi és lelki adottság-kifejlesztés holisztikus egységét.

IRODALOM*



* A felhasznált szakirodalom 73 tételből áll. Itt eltekintünk a felsorolástól (terjedelmi okból). Az érdeklődő kollégáknak kérésükre elküldjük az irodalomjegyzéket.

Nem figyel, rosszul emlékszik, nem érti

– A tanulási zavarokról pedagógusok számára –

A tanulási zavar gyermekek, családok életét nehezíti meg. A genetikai, környezeti tényezők kizárólagos felelősségét hangsúlyozó elméletek azonban ma már nem állnak meg a lábukon: a PISA 2000 felmérés óta, sajnos, nemzetközi bizonyítványunk az egész magyar közoktatás „alulteljesítését” jelzi.

Írásainkkal a probléma megoldásához kívánunk hozzájárulni. A téma elméleti vonatkozásain túl pedagógusok, szülők számára olyan gyakorlatokat, játékokat gyűjtöttünk össze, melyek alkalmazása gyermekeiknél lehetővé teszi a tanulási zavarok megelőzését, illetőleg fejlesztő módszerként is alkalmazhatók.

A tanulási zavar fogalmát igen széles problémakörben használják, az általános gyenge teljesítmény, egy-egy tantárgyra kiterjedő alacsony tanulmányi szint, az írás-, olvasás-, számolászavar, részteljesítmények zavarai, alacsony intelligenciaszint, értelmi retardáció, pszeudodebilitás, illetve kiegyenlítetlen színvonalú iskolai teljesítmény esetén egyaránt (Gyarmathy, 1997). Segít a tanulási zavar értelmezési határainak kijelölésében, ha tágabb fogalomkörből, a tanulási korlátok (Gaál, 2000.) felől közelítjük meg: a tanulási korlátok fogalomkörébe a tanulási nehézség, a tanulási zavar és a tanulási akadályozottság tartoznak, melyek egymás mellé helyezhetők, de nem egymást helyettesítő fogalmak.

A **tanulási nehézség** a legkevésbé súlyos, mert átmeneti jellegű. Általában a lassúbb tempó vagy hosszabb iskolai hiányzás, betegség, esetleg családi probléma miatt bekövetkező elmaradás okozhatja.

A **tanulási akadályozottságról** akkor beszélünk, ha olyan összetett, tartós és súlyos a probléma (pl. enyhe értelmi fogyatékoság), hogy megnehezíti a gyermek normál általános iskolában történő fejlesztését, tehát sajátos nevelést igényel.

A **tanulási zavar** fogalmát éppen ebből a megfontolásból kiindulva kizárólagosan azokra az ép értelmű, ép érzékszervű gyermekekre vonatkoztatjuk, akik az iskolai teljesítéshez szükséges egy vagy több képesség hibás működése miatt egy vagy több tárgyból nem tudnak megfelelni a minimumelvárásoknak.

A kiváltó okok:

Nem egyetlen tényező felelős a tanulási zavarokért: genetikai és környezeti okok együttes hatásáról van szó. Ezek az egyes esetekben eltérő mértékben, súllyal vannak jelen. Szerepüket a tanulási problémák kialakulásában a különböző elméletek másként értelmezik:

A **neuropszichológiai** elmélet alapfeltevése, 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) karakterisztikus jegyeit a következőkben gyűjtötte össze: észlelési, figyelem-, koordinációs, gondolkodás- és memóriazavarok, olvasás, írás, számolás, beszéd és hallás zavarai, impulzivitás, hiperaktivitás, kétséges neurológiai jelek és EEG-rendellenességek (Porkolábné, 1993.) Az MCD-szindróma már 2-3 éves korban feltűnhet: pl. a gyermek későn kezd ülni, állni, jární, 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, téves az irányfelismerés, szűk terjedelmű és pontatlan a memória, ügyetlen a konstrukciós tevékenység stb., tehát csak egyes részképességek, de nem az egész személyiség sérül.

Kephart, Getman-Kane és Frostig **perceptuális és perceptuo-motoros** elméletei a tanulási zavarokat a különböző perceptuális funkciók összerendezettségének a hiányával, az érzékelő és motoros funkciók elégtelen integrációjával hozzák összefüggésbe (Porkolábné, 1993). Hiányos testséma, tájékozódási bizonytalanság jellemzi ezeket a gyermekeket, pontatlan az észlelésük, a nem megbízható észlelési ingerekre sikertelen motoros válaszokat adnak, emiatt nem érznek késztetést a mozgásos aktivitásra. Így lelassul, megnehezítődik finommozgásuk és szenzomotoros koordinációjuk fejlődése is.

A behaviorista Bateman, Rosebaum, Leary **viselkedéslélektani** aspektusból közelítettek a tanulási nehézségekhez. Nem foglalkoztak a mögöttes, kiváltó tényezőkkel, a tanulási zavart nem a háttérben rejlő idegrendszeri vagy pszichikus rendellenesség tünetének tekintették, hanem elsősorban viselkedési problémaként fogták fel: a gyerekek rosszul sajátítottak el valamit, a tanulási zavar tehát a behavioristák szerint tanulási hiba.

Johnson és Myklebus a **nyelvi fejlettség** szerepét hangsúlyozzák. A tanulás sikerességében a verbális, nyelvi készségeknek tulajdonítanak nagyobb jelentőséget. Kiinduló álláspontjuk az, hogy a nyelv alapvető és nélkülözhetetlen eszköz ahhoz, hogy a gyermek a világban tudjon tájékozódni. Gyenge beszédartikuláció, szótalálási nehézségek, nehézkes szövegformálás mellett viszont elképzelhetetlen az iskolai beválás, eredményesség.

A tanulási zavar tehát különféle okokra visszavezethető jelenségek gyűjtőfogalma (Ge-rebenné, 1995):

- 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 képességszavarok formájában alakulnak ki,
- beszéd-, mozgás-, rajz-, magatartás és iskolai tanulási teljesítményekben (olvasás, írás, számolás) mutatkoznak meg és
- másodlagos pszichés tünetek kialakítását eredményezhetik.

A tanulási zavarok típusai:

Az ismert felosztásokhoz hasonlóan (pl. idegi természetű, neurogén és lelki eredetű pszichogén) mi is két csoportot különítünk el, elsődlegesen a probléma produkciófelülete alapján (Pinczésné Palásthy, 2003): beszélünk részképességszavarokról (a kognitív funkciók, a motorikum zavarai) és komplex tanulási zavarokról, melyek sajátos teljesítési területekhez, az alapvető kultúrtechnikák (olvasás, írás, számolás) elsajátításához társíthatók.

IRODALOM

- Gaál Éva, 2000: A tanulásban akadályozott gyermekek az óvodában és az iskolában. In: Gyógypedagógiai alapismeretek. ELTE, Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskolai Kar, Budapest. 429-461.
- Gerebenné Várbíró Katalin, 1995: A tanulási zavar jelenségekörének gyógypedagógiai pszichológiai értelmezése. In: Zászkaliczky (szerk.) „önmagában véve senki sem...” BGGYTF, Budapest, 41-45.
- Gyarmathy Éva, 1997: Bukfenc. Tanulási zavarok felismerése, megelőzése és terápiája az óvodában és az iskolában – kézirat. Budapest.
- Pinczésné dr. Palásthy Ildikó, 2003: Tanulási zavarok, fejlesztő gyakorlatok. Pedellus Tankönyvkiadó, Debrecen.
- Porkolábné Balogh Katalin, 1993: Tanulási nehézségek. In: Bíró Antalné (szerk.) Pszichológiától pedagógiáig I. Alex-typo, Budapest, 8-44.

A hazai szakképzés távlatai, a fejlesztési stratégia néhány kérdése

A szakképzés nemcsak hazánkban, de szinte a világ legtöbb országában is igen komoly átalakuláson megy keresztül. Legfontosabb feladatnak tekintik mindenütt az újszerű kihívások felismerését és a hatékony alkalmazkodási formák kialakulásának elősegítését. Hazánkban is a fentiek figyelembevételével készítette el a kormány a szakképzés fejlesztési stratégiáját, amelynek alapja a szaktanárok, szakmai szervezetek, kamarák és a közvélemény javaslatainak, véleményének kikérésén alapul.

*„A magyar gazdaság nemzetközi versenyképessége növelésének, a fenntartható gazdasági fejlődés biztosításának elengedhetetlen feltétele a magas színvonalú szakképzés, amely az egyén képességeinek kibontakoztatásával, a fiatalok sikeres életpályára való felkészítésével, a felnőttek számára pedig a szakmai karrierjük fenntartásához, illetve a hiányzó szakmai ismeretek megszerzéséhez szükséges tudás biztosításával szolgálja az állampolgárok jólétének növekedését. Hazánk fejlődésének egyik legjelentősebb erőforrása a szakmailag jól felkészült munkavállaló. A Kormány a XXI. századi felgyorsult fejlődés lehetőségeinek valóra váltása – a humán erőforrás fejlesztése, a lakosság szakmai képzettségének növelése – érdekében alkotta meg a szakképzés-fejlesztési stratégiát.”**

A cél olyan nemzeti fejlesztési program kidolgozása volt, amely minden esetben igazodik a hazai munkaerőpiac elvárásaihoz, ugyanakkor figyelembe veszi az Európai Unió oktatásra és képzésre vonatkozó közös kezdeményezéseit.

A rendszerváltás óta eltelt időszakban két alkalommal készült fejlesztési stratégia, amely jó lehetőséget adott a helyzetértékelésre, az egyetemes érdekek és célok megfogalmazására.

A fejlesztési stratégia főbb céljai:

- a gazdaság versenyképességének növelése,
- a hatékonyság javítása,
- a mobilitás növelése,
- a regionalitás erősítése,
- az információs tájékoztatás javítása.

Az EU és benne hazánk várható gazdasági és technikai fejlődése elengedhetlenné teszi az egész életen át tartó tanulást. Ezt figyelembe véve a stratégia kiemelten támogatja az alapkészségek fejlesztésén túlmenően a kulcskompetenciák, különösen a munkaerőpiac által megkövetelt készségek kiművelését, a kommunikációs készségek fejlesztésével egyetemlegesen.

Azt hiszem, a szakképzésben dolgozók valamennyien elfogadják, hogy a mai szakmastruktúra csak részben felel meg hazánk gazdasági elvárásainak. Ezt látva megalakultak a szakmacsoportok az Országos Képzési Jegyzékben, és ezzel egyidőben létrejöttek olyan szak-

* 1057/2005. (V. 31.) Korm. Határozat a szakképzés-fejlesztési stratégia végrehajtásához szükséges intézkedésekről.

értői bizottságok, amelyek az adott szakmacsoportba tartozó szakképesítéseket, munkaerőpiaci igényeit is figyelemmel kíséri, és folyamatosan végzi ezek felülvizsgálatát. A vizsgáztatási követelményrendszer átláthatóbbá, hozzáférhetőbbé tette a szakképzést, mintegy megteremtve ezzel az alapokat egy korszerűbb minőségbiztosítási rendszer kiépítéséhez. A transzparencia a végzettségek kölcsönös elismerésében nyilvánul meg, amely a diákok mobilitásának megkönnyítését szolgálja.

Olyan tanulási helyzeteket kell létrehozni, amelyben a kibontakozó személyiség hasznosnak érzi magát. Ezért tanítványainknak azonnali visszajelzést kell kapniuk végzett munkájukról, de még az adott hozzáállás fokáról is. A szervezett elméleti, gyakorlati oktatás során fokozatosan szerepet kell kapniuk önállósodási törekvéseik kibontakoztatásához, amely lehetőséget adhat az esetleges tervező munkához, a végrehajtás folyamatához. Az így végzendő oktatási tevékenység jelenlegi formájában ma még nehezen, vagy csak részben valósítható meg.

E fenti tény a figyelem előterébe állítja a szakképzéssel foglalkozók cselekvési kompetenciájának fejlesztését (módszertani felkészültség, szociális tájékozottság, szakoktatói tudás, ismeretátadó képesség). A szakképzésben – még egy jó ideig – jelentős mozgásteret kell hagynunk a hátránykompenzáló profilnak megfelelő sajátos feladatok megoldásához, illetve az egyéni fejlesztési feladatok ellátásához. Azt a tudást, képességet, készséget kell kialakítani, amely a munkaerőpiaci érvényesüléshez szükséges. Az elméleti ismeretközvetítő oktatás túlsúlyát célszerű az aktív tanulói részvétel, a gyakorlati tapasztalatszerzés javára megváltoztatni. A *pedagógus* szó itt nem előadó és számonkérő, hanem segítő munkatárs, aki képes a tanuló motivációjának fenntartására, képességeinek felismerésére, előnyös tulajdonságainak erősítésére, a negatívumok korrigálására.

A fejlesztés másik fontos része a felnőttképzés és a hozzá kapcsolódó távoktatás módszertani fejlesztése, technikai és tananyagháttérének megteremtése. A mobilitás érdekében olyan programok kidolgozása vált szükségessé, amelyek a felnőttek számára is piacképes szakképesítés megszerzését teszik lehetővé. Ezt segíti napjainkban az oktatásban mind jobban szerepet kérő elektronikus (e-learning bázisú) felnőttképzés is.

Az átjárhatóságot mind a magyar képzésen belül, mind pedig a nemzetek között biztosítani kell. Szerencsés lenne az Europass rendszer mielőbbi gyakorlattá tétele, amely kiegészítő információt nyújtana a munkaadók számára a megcélzott bizonyítvány megszerzésének kritériumairól, mintegy ezzel is segítve a bizonyítványok kölcsönös elismerését.

A hazai közoktatásban és ezen belül az iskolai rendszerű szakképzésben elengedhetetlenül szükséges a korszerű minőségfejlesztési, valamint a ráépülő minőségirányítási keretrendszer kiépítése. Ennek egyik része az intézményfejlesztő rendszer megvalósítása. A második fontos terület a mérési, értékelési rendszer továbbfejlesztése; a harmadik összetevő a köz- és felsőoktatási intézmények minőségirányítási rendszereinek a felnőttképzési tevékenységre való kiterjesztése.

Napjainkban, a magyar és nemzetközi munkaerőpiacon zajló változások időszakában, gyorsuló ütemben alakul át a szakképzéssel kapcsolatos társadalmi felfogás. Időszerű és szükségesszerű kérdés a munkero minősége, mely meghatározója a technológiai fejlődésnek és a termelés hatékonyságának.

Ebben a világban, ahol élünk, a képzés szerepe egyre inkább meghatározó. Ezért az oktatási rendszerben olyan tudásra kell szert tenniük diákjainknak, amely képessé teszi őket az alkalmazkodásra jelenünk információs társadalmának feltételeihez.

IRODALOM

1. Esélyteremtés az oktatásban a hátrányos helyzetű fiatalok felzárkóztatására. A *Nemzeti Szakképzési Intézetben 2001. október 25-26-án rendezett nemzetközi konferencia anyaga*. Kiadó: NSZI, pp. 8-30.
2. Kerékgyártó László: Tények és lehetőségek a szakképzésben. NSZI, pp. 9-10, 2003
3. Köznevelés: Jelentés a magyar közoktatásról. 56. évf., 36. szám, pp. 17-18.
4. <http://aula.oki.hu> – Új Pedagógiai Szemle, 2005. január
5. Magyar Köztársaság Kormánya: Szakképzés-fejlesztési Stratégia 2005–2013. Oktatási Minisztérium és Foglalkoztatáspolitikai és Munkaügyi Minisztérium 2004.

SZERZŐINK, MUNKATÁRSAINK FIGYELMÉBE!

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

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 és lakcímüket*.

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

HÉGER ANITA

angol szakos szakvezető tanár

SÁRVÁRI TÜNDE

német szakos szakvezető tanár

SZTE JGYPK Gyakorló Általános és Alapfokú Művészeti Iskola

Szeged

Néhány gondolat a kommunikatív nyelvtanítási módszer gyakorlati alkalmazásáról – az induktív nyelvtanítás lépései

„Magyarázd meg, és elfelejtem.

Mutasd meg, és megjegyzem.

De ha együtt csináljuk, meg is értem.”

(Konfuciusz)

Bevezető

A politikai, gazdasági és társadalmi változások következtében napjainkban megnöttek az idegennyelv-oktatással szemben támasztott társadalmi elvárások, mert mint azt a mindennapi élet tapasztalatai is mutatják, a nyelvtudás elengedhetetlen feltétele és eszköze a szakmai érvényesülésnek itthon és külföldön egyaránt. Ez a megváltozott helyzet a nyelvtanárokat is egyre nagyobb feladatok és kihívások elé állítja, melyeknek csak akkor tudnak színvonalasan megfelelni, ha rendelkeznek a szükséges szak módszertani, nyelvi, illetve pszichológiai és pedagógiai képzettséggel. Ezeket az ismereteket az ezért felelős felsőoktatási intézmények alapképzéseiben szerezhetik meg, illetve szakmai továbbképzések keretében aktualizálhatják és bővíthetik. Az említett továbbképzések csak abban az esetben lehetnek eredményesek, ha megalapozott tudásra épülnek. Ezt a tudást a tanárképző intézmények elméleti és gyakorlati képzése hivatott biztosítani.

Az élő idegen nyelv az a műveltségterület, amely a rendszerváltás óta a legnagyobb módszertani változáson ment keresztül. E folyamat során, az úgynevezett hagyományos módszer, mellyel többségünk és a jelöltek nagy része nyelvtanulása során már találkozott, felváltotta az úgynevezett kommunikatív módszer.

A hagyományos módszer döntően a szabályokból generált formákra, a kódra koncentrált, és azt próbálta megtanítani, hogy mi a nyelv, azzal viszont már kevésbé foglalkozott, hogy mire használható. A nyelvtanítás horizontja nagyjából véget ért a mondatnál, amely pedig csak kis része egy-egy beszédseménynek, és nem nagyon törődött a diskurzussal, annak felépítésével, szerkezetével. A nyelvtanilag helyes mondatok összeállítása, sőt megfelelő időben való kimondásának képessége ugyan szükséges, de nem elégséges feltétele a valódi kommunikációnak. Valami olyan többlet volt szükség, amely képes a nyelvhasználat szabályait is közvetíteni és megtanítani. A kommunikatív nyelvtanítás keretein belül a nyelvtanárok arra töreksznek, hogy az osztályterem nyelvi valósága úgy megnövekedjen, hogy a tudatos tanulás mellett az ösztönös elsajátításra is nyíljon lehetőség. (vö. BÁRDOS 2000) Ez az új módszer új eszközöket, illetve tanítási és tanulási technikákat is igényel, melyekkel kapcsolatos elméleti ismereteket a jelöltek, a szak módszertani előadások és szemináriumok keretében szerzik meg, gyakorlati alkalmazásukra pedig a tanítási gyakorlat ad lehetőséget.

Főiskolai karunkon a jelöltek képzésük utolsó évében vesznek részt egyéni tanítási gyakorlaton, melynek során a munkájukat szakvezető tanárok felügyelik és irányítják. Ebben az időszakban, az első félévben a szemináriumi foglalkozások fő célja, hogy a szakvezetők segítséget nyújtsanak a jelölteknek az addig elsajátított elméleti tudás gyakorlati alkalmazásában. Tapasztalataink azt mutatják, hogy bármennyire megalapozott az elméleti tudás, egy-egy konkrét óra tervezésekor számos probléma merülhet fel, mely elbizonytalaníthatja a jelölteket. Ahhoz, hogy ebben a helyzetben a szakvezetők valóban segítséget tudjanak nyújtani, megfelelő stratégiára van szükség. Mivel az említett problémák különböző okokra vezethetők vissza, kell olyan segédanyag, mely lehetséges támpontokat ad a szakvezetőknek és a jelölteknek egyaránt.

Tanulmányunk ebben igyekszik segítséget nyújtani. Az idegennyelv-oktatás egyik fontos területére, az **induktív nyelvtanításra** koncentrálunk, mely tapasztalataink szerint az egyik legnagyobb gondot jelenti az idegennyelv-szakos jelölteknek a kommunikatív módszer gyakorlati alkalmazása során, mert a korábban említett módszertani paradigmaváltás ezen a területen érzékelhető a legnagyobb mértékben. A nyelvtan már nem a nyelvtanulás célja, csak egyik eszköze, sok esetben csak implicit nyelvtanulásról beszélünk. A nyelvtani szabályszerűségeket is a tanulók fogalmazzák meg a közösen gyűjtött példák alapján. Ez az új tanulói szerep, új attitűdöket kíván a nyelvtanártól is.

Ezeket a kijelentéseket könnyű megfogalmazni, de nehéz átültetni a gyakorlatba, ha ettől eltérő tanulási (és tanítási) hagyományokkal rendelkezünk. Ezért tanulmányunkban a modern nyelvpedagógiai törekvéseknek megfelelően, a gyakorlatorientáltságot a középpontba állítva, olyan konkrét feladatokkal segítjük a szakvezetők munkáját, melyek lehetővé teszik, hogy a jelöltek megszerzett elméleti ismereteiket mikrotanítások, illetve az egyes órarészletek közös tervezésével, a 'learning by doing' szellemében átültessék a gyakorlatba. A feladatokat jól elkülönítve, **félkövér betűtípussal** szedve jelöltük. További segítséget nyújtanak azok a magyar, angol és német nyelvű szakirodalmi ajánlások, melyek a vizsgált témakör végén találhatóak.

Az induktív nyelvtanítás lépései

A kommunikatív nyelvoktatás fő célja, hogy fejlesszük a tanulók kommunikatív kompetenciáját. Ehhez szükség van a receptív (olvasott és hallott szöveg értése) és a produktív (beszéd és írás) nyelvi készségek fejlesztésére. Ahhoz, hogy a feldolgozott idegen nyelvi szöveghez hasonló tudjanak a tanulók önállóan szóban vagy írásban alkotni, fejleszteni kell a rész-készségeket is:

- a szókincset,
- a nyelvtani ismereteket,
- az országismerettel kapcsolatos tudást,
- a helyes kiejtést és
- a helyesírást.

Tapasztalataink szerint az öt részkészség fejlesztése közül a nyelvtani struktúrák megtanítása jelenti a jelölteknek a legnagyobb problémát. Ennek egyik oka, hogy a nyelvtan kapcsán számos kellemetlen asszociációja támad az embernek: szabályok, melyek alól természetesen mindig akadnak kivételek, táblázatok, terminus technicusok stb. Ezzel magyarázható, hogy a jelöltek kezdetben hálátlan feladatnak érzik a nyelvtanítást, úgy gondolják, nem lehet elég érdekesen, színesen bemutatni egy-egy „száraz” nyelvtani jelenséget. BÁRDOS (2000: 58) egy szemléletes hasonlatot alkalmazva így ír a nyelvtani tudás karakteréről:

„A nyelvtan olyan ösvény a nyelv csodálatraméltóan buja dzsungelében, amely a racionalitást kínálja: egymástól elkülöníthető, diszkrét egységek egymásutániságát és annak megmagyarázhatóságát nyújtja. Az a jelenség, ahogy túltesszük magunkat anyanyelvünk szabályain és extrapoláljuk a célnyelv szabályait, nagyon hasonlít ahhoz az utazáshoz, mint amikor egy idegen országban utazunk, de az általunk vezetett autóban a másik oldalon van a kormány.”

Maradjunk a hasonlatoknál, és kérjük meg a jelölteket, rajzolják le, mit jelent nekik a nyelvtan. Mire asszociálnak? Gondolhatnak valamilyen állatra, növényre, színre stb. Indokolják meg választásukat.



Nyelvtan =

A másik ok, hogy a kommunikatív módszer, amely a nyelvtant nem a nyelvtanulás céljának, hanem eszközének tekinti, az ún. induktív módszert részesíti előnyben a nyelvtantanítás-kor, ahol a tanulóknak lehetőségük van arra, hogy saját maguk fedezzenek fel egy-egy nyelvtani szabályszerűséget. A jelöltek nagy része azonban még a deduktív módszerrel sajátította el nyelvtani ismereteit a kérdéses idegen nyelvről. Bár a deduktív nyelvtanítási módszernek is vannak előnyei, az induktív módszer az, amellyel elérhetjük, hogy a „száraz” nyelvtan megtanulása is érdekes és élményszerű legyen a tanulók számára. Ezzel a tanulóközpontú, életszerű szituációkhoz kötődő módszerrel a megszerzett tudás könnyebben beépül a hosszú távú memóriába, mert az önállóan felfedezett szabályt a tanulók „saját” szabályuknak tekintik, és könnyebben megjegyzik.

Tekintsük át a jelöltekkel, hogyan zajlik ez a gyakorlatban! Mottónk értelmében, legjobb, ha a jelöltekkel szimuláljuk a megjelölt szituációt.

- *Gyűjtsünk példákat* a vizsgálandó nyelvtani jelenségre! Hívjuk fel a figyelmet arra, hogy mindig szituációban vezessük be az új nyelvtant, és olyan konkrét kérdéseket tegyünk fel a feldolgozott szöveggel kapcsolatban, amire a tanulóknak olyan válaszokat kell adniuk, amelyekben az adott nyelvtani jelenség előfordul. Beszéljük meg, milyen kérdéseket lehetne feltenni!
- Rendezzük a példákat úgy, hogy a hasonlóak egy csoportba kerüljenek!
- Próbáljunk *szabályszerűséget* megfogalmazni!

Készíttessünk a jelöltekkel – akár pár- vagy csoportmunka keretében – tervezetet, hogyan tanítanának meg egy-egy olyan nyelvtani struktúrát induktív módon, amelyre az aktuális tanévben sor kerül. Terveiket mikrotanítás formájában ültessék át a gyakorlatba. Beszéljük meg a tapasztalatokat.

Mindenképp ösztönözzük a jelölteket arra, hogy az induktív módszert alkalmazzák nyelvóráikon. Igaz, ez a megközelítés időigényesebb, de megtérül a befektetett idő: ha következetesen vezetjük a tanulókat ezen az úton, megtanulnak „látni”, ráéreznek arra, mire kell figyelniük, mi jellemzi a tanult idegen nyelvet.

Nem szabad azonban elfeledkeznünk arról, hogy a nyelvtani jelenségek elvontak, sokszor összetettek, ezért célszerű tanításuk során vizuális eszközöket alkalmazni. A vizualizálás mellett szólnak az agy kutatás legújabb eredményei is: akkor tanulunk a legeredményesebben, ha mindkét agyféltekét stimuláljuk, ha az információkat különböző csatornákon juttatjuk el az agyhoz (vö. FUNK/KOENIG 1991).

A vizualizáláskor azonban szem előtt kell tartanunk néhány alapszabályt:

- A vizualizáláshoz alkalmazzunk színeket vagy geometriai formákat. De ne felejtjük el, hogy jóból is megárt a sok! A színeknél különösen figyeljünk arra, hogy melyik látható jól a táblán, a főlíán és melyik a tanulók füzetében.
- A vizualizálásban törekedjünk az egyszerűsége! A kevesebb néha több!
- Ügyeljünk az elrendezésre és a megfelelő betűméretre!
- A táblán, főlíán rögzített és megbeszélte nyelvtani jelenségeket csak a legvégén írják a tanulók a füzetbe!
- Egy példa – nem példa, kettő – az valami, három az igazi.

Készíttessünk a jelöltekkel tervet, hogyan szemléltetnék a korábban megbeszélte nyelvtani jelenséget. Az elkészült terveket értékeljük az alapszabályok tükrében.

Örök kérdés, hogy milyen nyelven foglalkozunk a nyelvtani jelenségekkel: a célnyelven vagy magyarul. A kommunikatív módszer megengedi az anyanyelv használatát, így mindig az érintett tanulócsoporth nyelvi fejlettségi szintjétől függ, melyik nyelvet alkalmazzuk a nyelvtani jelenségek megbeszélésakor.

A napjainkban forgalomban lévő nyelvkönyvek egy része a célnyelven tárgyalja a nyelvtani jelenségeket, ezért célszerű, ha ezek a szakkifejezések beépülnek a tanulók receptív szókincsébe.

Tekintsük át, mely nyelvtani jelenségeket és milyen nyelven tárgyal az általunk használt nyelvkönyv. Ha a nyelvkönyv a célnyelvet alkalmazza, beszéljük meg, mely terminus technicusokat szükséges a célnyelven, és melyeket az anyanyelven megismertetni a tanulókkal.

Kezdőknél azonban a nyelvtant mindig impliciten tanítjuk, azaz a nyelvtani jelenségeket lexikai egységekként dolgozzuk fel.

A nyelvtantanításnak szerves része a gyakorlás. A nyelvtani gyakorlatok jellemzik legjobban az egyes nyelvtanítási módszerek sajátosságait (vö. NEUNER/HUNFELD 1993). A nyelvtani-fordítói módszer még gyakran alkalmazott transzformációs, kiegészítéses és behelyettesítéses gyakorlatokat. Az audiolingvális nyelvtanítási módszer legjellemzőbb gyakorlatai a strukturális drillek, az ún *pattern drillek* voltak, melyek a nyelv legjellegzetesebb szerkezeit gyakoroltatták be. A legfontosabb drilltípusok a következők:

- ismétlő-utánzó (repetitív),
- behelyettesítéses (szubsztitúciós),
- átalakításos (transzformációs),
- mondatkiegészítéses,
- mondatbővítéses,
- mondatösszevonásos.

A 80-as években a kommunikatív nyelvtanítás hozott nagy újítást a nyelvtani gyakorlat típusaiban. Az eddig kifejezetten mesterséges, gyakran csak írásban megoldott, a való életben elő nem forduló manipulatív gyakorlatokat felváltották az értelmes, valós információhiányt tartalmazó gyakorlatok (*information gap, Wechselspiel*). Ez azonban nem jelenti azt, hogy a kommunikatív módszer követőiként teljesen le kellene mondanunk az értelmes drillezésről. De ne felejtjük el, hogy bár a drillező gyakorlatok fontosak, elég unalmasak. Ezért törekedjünk arra, hogy változatos, játékos formában gyakoroltassuk az új nyelvtani egységeket, így elérhetjük, hogy tanulóink ne tehernek, hanem valóban eszköznek érezzék a nyelvtant.

Az alábbiakban felsorolunk néhány játéktípust, melyekkel új nyelvtani jelenségeket gyakoroltathatunk be, megadva a gyakorolható nyelvtani kategóriákat.

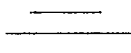
<i>A játék neve, típusa</i>	<i>Gyakorolható nyelvtani kategória</i>
dominó / triminó	• többes szám • múlt idejű igealakok • felszólító mód • melléknévfokozás
memóriajáték	• többes szám • múlt idejű igealakok • felszólító mód • melléknévfokozás
bingó	• előjárószavak • névmások
tercett	• felszólító mód • melléknévfokozás
mondatgép (<i>Word display, Satzmaschine</i>) / mondatforgó (<i>Satzkarussell</i>)	• szórend

További elméleti ismereteket és gyakorlati ötleteket találnak a jelöltek az irodalomjegyzékben felsorolt szakkönyvekben.

IRODALOM

- BÁRDOS JENŐ (2000): Az idegen nyelvek tanításának elméleti alapjai és gyakorlata. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- BIMMEL, PETER/KAST, BERND/NEUNER, GERD (2003): Deutschunterricht planen. Arbeit mit Lehrwerkktionen. Fernstudieneinheit 18. Berlin: Langenscheidt.
- BRINITZER, MICHAELA/DAMM, VERENA (2000): Grammatik sehen. Arbeitsbuch Deutsch als Fremdsprache, Ismaning: Hueber.
- DOFF, ADRIAN (1988): Presenting Structures. In: Teach English. Cambridge: Cambridge University Press.
- VAN EUNEN, KEES/MOREAU, JACQUES/ DE NYS, FILIP/STENZEL, BARBARA/WILDENBEEST, MAY (2001): Grammatikbogen. Fiktionale Texte mit Aufgaben und Lösungsschlüsseln für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Berlin: Langenscheidt.
- FUNK, HERMANN/KOENIG, MICHAEL (1991): Grammatik lehren und lernen. Fernstudieneinheit 1. Berlin: Langenscheidt.
- GERNGROß, GÜNTER/KRENN, WILFRIED/PUCHTA, HERBERT (2000): Grammatik kreativ. Materialien für einen lernerzentrierten Grammatikunterricht. Berlin: Langenscheidt.
- HARMER, JEREMY (1991): The Practice of English Language teaching. London: Longman.

- LEE, WR. (1979): Language Teaching Games and Contests. Oxford: Oxford University Press.
- NEUNER, GERHARD/HUNFELD, HANS (1993): Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts. Fernstudieneinheit 4. Berlin: Langenscheidt.
- RINVOLUCRI, MARIO/DAVIS PAUL (1999): 66 Grammatikspiele Deutsch als Fremdsprache. Stuttgart: Klett.
- SCOTT, WENDY/H. YTREBERG, LISBETH (1990): Teaching English to Children. London: Longman.
- UR, PENNY (1991): Teaching Grammar. In: A Course in Language Teaching. Cambridge: Cambridge University Press.



ÁRVAINÉ LIBOR ILDIKÓ

szakvezető

SZTE JGYPK Gyakorló Általános és Alapfokú Művészeti Iskola

Szeged

Szöveges matematikai feladatok tanításának folyamata az 1-4. osztályokban

A matematikatanításban kiemelkedő jelentőségük van a szöveges feladatoknak. Segítségükkel hatékonyan fejleszthető a tanulók lényegkiemelő és problémamegoldó képessége, kialakíthatók a helyes tanulási szokások. A hétköznapi élethez kapcsolódó szöveges feladatokkal erősíthetjük a matematika és a valóság kapcsolatát. A jól megválasztott szöveg motiváló hatású is.

I. A szöveges feladatok típusai:

- A egyszerű vagy összetett szöveges feladat,
 - B egyenes vagy fordított szövegezésű feladat,
 - C egy megoldású vagy több megoldású szöveges feladat
- A Az *egyszerű* szöveges feladatok egyetlen művelettel megoldhatók, az *összetett* szöveges feladatok megoldása két vagy több műveletet igényel.
- B Az *egyenes szövegezésű* feladatokban a szöveg utal a műveletre, míg a *fordított szövegezésű* feladatokban található pl. több, kevesebb stb. szavak ellentétes műveletre utalnak.
- C Az *egy megoldású* feladatoknak egyetlen helyes megoldásuk van, míg a *több megoldású* feladatoknak egyidejűleg több lehetséges megoldásuk van.

Példák:

1. Peti az iskolai vásáron 32 kisautójából 17-et eladott. Hány autója maradt? (2.osztály) - Egyszerű, egyenes szövegezésű, egy megoldású szöveges feladat
2. A 85 napközis közül 26 lány és 18 fiú jelentkezett a színházlátogatásra. Hányan nem mennek színházba a napközisek közül? (2.osztály) - Összetett, egyenes szövegezésű, egy megoldású szöveges feladat

3. Egy községi könyvtárnak 512 felnőtt tagja van, 147-tel több, mint gyermek. Hány tagja van összesen a könyvtárnak? - Összetett, fordított szövegezésű, egy megoldású szöveges feladat
4. Kati és Zita 10 forintosokat gyűjt. Összesen 100 Ft-juk van. Hány Ft-juk lehet külön - külön? (2. osztály) - Egyszerű, egyenes szövegezésű, több megoldású feladat

Nem tekintjük szöveges feladatnak a szavakkal megfogalmazott számfeladatot. Pl.: Mennyi a 421 és a 248 különbségének kétszerese?

Szöveges feladatok megoldásával mind a négy évfolyamon foglalkozunk, mert jó lehetőséget biztosít valamennyi téma folyamatos gyakorlásához.

II. Szöveges feladatokra vonatkozó tananyag és követelmények az egyes évfolyamokon:

1. osztály

Tartalom	Fejlesztési feladatok
Összefüggések szöveges feladatokban. Egyszerű matematikai szöveg értelmezése eljátszással, kirakással, rajzzal, lejegyzés művelettel. Szöveges feladatok alkotása tevékenységről, rajzról, műveletről.	Matematikai modellek (pl. műveletek, nyitott mondatok) megértése, alkalmazása. Lényegkiemelő és problémamegoldó képesség formálása matematikai problémák ábrázolásával, szöveges megfogalmazásával. A matematikai tartalmú szövegek megértése, rögzítése, megoldása.

2. osztály

Tartalom	Fejlesztési feladatok
Szöveges feladatok értelmezése, leírása, matematikai modellezése. Szöveges feladatok megoldása. Képről, számfeladatról szöveg megfogalmazása.	A szöveges feladatok megoldási lépéseinek kialakítása és alkalmazása (lejegyzés, műveletek kijelölése, becslés, számolás, ellenőrzés, válasz). Szövegről matematikai modell készítése, lényegkiemelés, problémamegoldó képesség.

3. osztály

Tartalom	Fejlesztési feladatok
Szöveges feladatok értelmezése, megoldása modell segítségével. Szöveges feladatok megoldása. Többféle megoldási mód keresése, a megoldási módok összevetése. Számfeladatról szöveges feladat alkotása. Fordított szövegezésű és összetett szöveges feladatok megoldása.	Kreativitás fejlesztése többféle megoldási mód keresésével. Szöveg modellezése tevékenységgel, ábrázolással, matematikai művelettel. A megoldási algoritmus alkalmazása (adatok lejegyzése, megoldási terv készítése, számfeladat megoldása, ellenőrzése, válaszadás). Matematikai tartalmú szövegek megértése, rögzítése, megoldása. Gondolatmenet megértése, követése.

4. osztály

Tartalom	Fejlesztési feladatok
Szöveges feladatok megoldása. Szöveghez, matematikai problémákhoz műveletek megválasztása. Számfeladatról szöveges feladat alkotása. Fordított szövegezésű és összetett szöveges feladatok megoldása.	Megoldási algoritmus alkalmazása (adatok lejegyzése, megoldási terv készítése, számfeladat megoldása, ellenőrzése, válaszadás). Többféle megoldási mód keresése, a megoldási módok összevetése. Matematikai tartalmú szövegek megértése, rögzítése, megoldása.

III. A szöveges feladatok megoldásának menete

1. A szöveg figyelmes elolvasása

Szöveges feladatok megoldásakor fontos, hogy a tanulók lássák a szöveget, ezért lehetőség szerint ne oldjunk meg olyan feladatokat, amelyek csak szóban hangoznak el. 1. osztályban kezdetben szükség van a tanító felolvasására. Bár a szöveges feladatok alkalmasak a szókincs fejlesztésére, törekedjünk a szabatos, világos megfogalmazásra!

2. Adatok kijegyzetelése

Az adatok kiemelését következetesen alkalmazzuk, hogy ez beépüljön a megoldási algoritmusba. Az adatok kiemelése történhet kijegyzeteléssel, aláhúzással. A felesleges adatokat áthúzással jelölhetjük, nem jegyzeteljük ki. Az adatok kijegyzeteléséhez tartozik a rajzos megjelenítés vagy az adatok szakaszokkal történő ábrázolása.

3. Megoldási terv készítése

A megoldási terv készítése a legnehezebb része a feladatmegoldásnak, hiszen ehhez szükséges az ismert és az ismeretlen adatok közötti összefüggés meglátása. Több megoldási terv esetén hasonlítsuk össze őket, a számítást célszerű a szövegnek legmegfelelőbbel végeztetni. Az összetett szöveges feladatok megoldását kezdetben több megoldási tervvel végezzük.

4. Becslés, számolás, ellenőrzés

Harmadik osztályban az írásbeli műveletek tanulása során megismerkedünk a becsléssel. Ezt a szöveges feladatok megoldásakor is kérjük az adatok kerekített értékeivel. A számolás történhet szóbeli vagy írásbeli művelettel. A számítást az ellenőrzés követi.

5. Szöveges válasz megfogalmazása a feltett kérdésnek megfelelően

Amennyiben a kapott eredményünk a becsült értékkel összhangban van, válaszolunk a feltett kérdésre. A válaszadás előtt célszerű újra elolvasatni a kérdést. Törekedjünk rá, hogy tanítványaink ne csak a kapott eredménnyel, hanem az eredményt mondatba foglalva válaszoljanak.

6. Ellenőrzés a szöveg szerint

A szöveg szerinti ellenőrzés nem a műveletvégzés ellenőrzését jelenti, hanem azt, hogy a kapott eredmény megfelel-e a feltételeknek.

A szöveges feladatok megoldási algoritmusának alkalmazásához apró lépésekben jutunk el. A fokozatosság elvének érvényesülnie kell a feladatok nehézségében és a munkaforma alkalmazásában is. A cél, hogy a tanulók képesek legyenek a szöveges feladatok önálló megoldására.

dására, de ehhez szükséges, hogy megfelelő számú példát oldjunk meg frontális osztálymunkával. Az önálló munkát előkészíthetjük a megoldási algoritmus lépésenkénti ellenőrzésével.

Az előkészítést **első osztályban** már korán, a műveletek bevezetésekor megkezdjük. Először képekről mondunk történetet. Ehhez jól használhatók a tankönyvek számfogalom kialakításánál található képei. Ezeket el is játszathatjuk a gyerekekkel. A műveletek megismerése után a képekhez a történet alkotásán kívül műveletet is írunk. Ezt követik azok az egyenes szövegezésű, egyszerű szöveges feladatok, melyhez műveletet írunk és szöveges választ adunk rá. Ezeket a feladatokat eljátszással, kirakással, rajz segítségével minden tanulónak meg kell tudnia oldani. Néhány első osztályos munkatankönyv az írás eszközzsintű használatának kialakulásáig segíti a szöveges válasz írását azzal, hogy csak ki kell azt egészíteni a kiszámolt értékkel. Első osztályban is gyakoroltatjuk a szöveges feladat megfogalmazását művelet alapján.

Második osztályban a tízesátlépéses műveletek és a szorzás, osztás tanítása során sok szöveges feladatot oldatunk meg. Itt már foglalkozunk az összetett szöveges és a fordított szövegezésű feladatokkal is. Az összetett szövegezésűeket olyan egyszerű feladatokkal vezetjük be, melyek két kérdést tartalmaznak. Az összetett szöveges feladatok jó gyakorlási lehetőséget biztosítanak pl. a műveleti sorrend tanulásakor. Kezdetben segítséget jelenthet, ha több megoldási tervet adunk meg, és ezekből kell kiválasztani a helyeset. A fordított szövegezésű feladatok megoldásának feltétele a helyes adatlejegyzés, mellyel ezen az évfolyamon ismerkedünk meg. A több megoldású szöveges feladatok megoldásához táblázatot készítünk.

Harmadik osztályban megismertetjük a tanulókat a szöveges feladat adatainak ábrázolásával szakaszok segítségével. Készítettünk szöveges feladatokat nyitott mondathoz, adatokhoz, rajzhoz, szakaszos ábrázoláshoz. A szöveges feladatok készítését előkészíthetjük, ha először csak a szöveghez tartozó kérdést kell megfogalmazni. Foglalkozunk olyan feladatokkal is, melyek felesleges adatot is tartalmaznak.

Negyedik osztályban egyszerű és összetett feladatokat is képesek önállóan megoldani a tanulók a megoldási algoritmus követésével. Elvárjuk a több megoldási mód keresését, ezek összehasonlítását és a szöveghez leginkább megfelelő kiválasztását.

IV. Szöveges feladatok

1. osztály

a) Ági 3  -t és 2  -t tett az asztalra. Hány gyümölcs van az asztalon?



$$3 + 2 = \blacktriangle \quad \blacktriangle = 5$$

5 gyümölcs van az asztalon.

b) Dezsőnek 9 forintja van. Hány forintot kell még gyűjtenie, hogy megvehesse a 17 forintos matricát?



$$9 \text{ Ft} + \blacktriangle \text{ Ft} = 17 \text{ Ft} \quad \blacktriangle = 8 \text{ Ft}$$

$$\text{Ell.: } 9 \text{ Ft} + 8 \text{ Ft} = 17 \text{ Ft}$$

Dezsőnek még 8 forintot kell gyűjtenie.

2. osztály

a) Feri 24 kg újságot hozott a papírgyűjtésre, 5 kg-mal többet, mint Pali. Hány kg újságot hozott Pali?

Feri	Pali
24 kg	> ? kg
5	

$$24\text{kg} - 5\text{kg} = \heartsuit \text{ kg}$$

$$24\text{kg} - 5\text{kg} = 19\text{kg} \quad \heartsuit = 19\text{kg}$$

$$\text{Ell.: } 19\text{ kg} + 5\text{ kg} = 24\text{ kg}$$

Pali 19 kg újságot hozott.

(Szöveg szerinti ellenőrzés: $24\text{kg} > 19\text{kg}$, Feri több újságot hozott.)

b) Alíz 78 Ft-jából 26 Ft-ért pogácsát, 45 Ft-ért túró rudat vásárolt. Hány Ft-ja maradt?

össz.	pog.	túró r.	maradt
78 Ft	26 Ft	45 Ft	? Ft

$$78\text{ Ft} - (26\text{ Ft} + 45\text{ Ft}) = \diamond \text{ Ft}$$

$$78\text{ Ft} - 26\text{ Ft} - 45\text{ Ft} = \diamond \text{ Ft}$$

$$78\text{ Ft} - (26\text{ Ft} + 45\text{ Ft}) = 7\text{Ft} \quad \diamond \text{ Ft} = 7\text{ Ft}$$

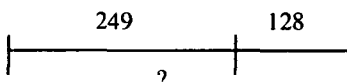
$$\text{Ell.: } 7\text{ Ft} + 26\text{ Ft} + 45\text{ Ft} = 78\text{ Ft}$$

Alíznek 7 Ft-ja maradt.

3. osztály

a) A kölcsönzőből szombaton 249 videokazettát és 128 DVD-t kölcsönöztek ki. Összesen hány filmet kölcsönöztek ki ezen a napon?

Kazetta	DVD	össz.
249	128	?



$$249 + 128 = \odot$$

$$128 + 249 = \odot$$

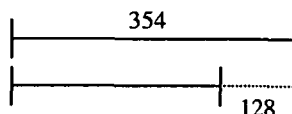
$$\odot = 377$$

B	3	8	0			Ell.:				
	2	4	9				3	7	7	
+	1	2	8			-	1	2	8	
	3	7	7				2	4	9	

Szombaton 377 filmet kölcsönöztek ki.

b) Egy gyorsétteremben déltől 13 óráig 354-en ebédeltek, 128-cal többen, mint a következő egy órában. Hányan ebédeltek déltől 14 óráig?

12-13 ó.	13-14 ó.	12 - 14 ó.
354	>	?
128		



Az olvasógyakorlatok felhasználása az általános iskola általános tantervű osztályaiban

Sokan sajnálják az időt az olvasógyakorlatokra, mert úgy gondolják, túl sok, ennél fontosabb feladatot kell megvalósítani a heti egy énekóra keretében:

dalismétlés, daltanítás, tudatosítás, műelemzés, stílusismeret, zenei írás, számonkérés ...

E feladatok mellett valóban elhanyagolhatóbbnak tűnik az olvasógyakorlat bármelyiknél. A másik gond, hogy nem is olyan egyszerű elnevelni ezeket a gyakorlatokat – bármilyen könnyűnek is tűnik –, hiszen megosztott figyelemre és önálló munkára kényszeríti a tanulókat. Érdemes azonban elgondolkodni azon, hogy e gyakorlatok sokoldalú játékos megvalósításával majdan könnyebben oldják meg a fent említett feladatokat. Pozitívum lehet még az is, hogy egy-egy szép népdal nem degradálódik a ritmusolvasás vagy a szolmizáció gyakoroltatásának szintjére.

A következőkben szeretnék néhány ötletet adni a gyakorlatok oly módon való feldolgozásához, mely elősegíti a zenei elemek készséggé fejlesztését.

1. ritmus,

2. dallam - hangközők

- abc

- improvizáció

3. forma.

Tapasztalatom szerint kezdetben sokan esnek abba a hibába, hogy egy-egy órán akár több olvasógyakorlatot is el akarnak nevelni, vagy minden órán újat. Ez persze nem vezet sikerélményhez, ezért aztán végül kimaradnak. *A legfontosabb tehát az, hogy egy olvasógyakorlattal több órán keresztül dolgozzunk, „játsszunk” különböző módokon.* Ez elősegíti a ritmusok és a hangközrelációk rögzülését ahelyett, hogy állandóan új anyaggal kellene megküzdeni, mindemellett egy-egy új – a gyakorlathoz kapcsolódó – feladat ébren tartja az osztály érdeklődését, sikerélményhez juthatnak akár egy dicséret, egy piros pont vagy egy ötös erejéig.

Kezdetben érdemes az olvasógyakorlatot a táblára írni vagy kivetíteni a jobb irányíthatóság kedvéért. Később már akár ki is találtathatjuk, hogy egy bizonyos oldal melyik olvasógyakorlatával akarunk foglalkozni.

1. Ritmus

A zene legegyszerűbb eleme a ritmus. Ehhez alapvetően szükséges a lüktetés hangoztatása, melyet a tanár hanggal (vagy hangszeren) hangoztat, az osztály hangtalanul (csippentős mérő).

A tanítás kezdetén: nagy – kicsi

később ritmusnévvel: tá – ti-ti olvastatunk.

Tehetjük ugyanezt a Tegzes-módszer szerint ingatapssal, aminek előnye ($\frac{2}{4}$ -ben) az ütembeosztás érzékelése és az, hogy egy negyed értékbe hány ritmusérték kerül.

- Mondassuk tehát ritmusnévvel és ingatapssal a gyakorlat ritmusát!

- Megtehetjük ezt úgy is, hogy a hangsúlyra a kezünk a padot érinti, a hangsúlytalan negyedre felemelkedik.

- Ugyanezt a ritmust hangoztathatjuk ritmusnévvel és ütemezhetünk rá.
- A hangsúlyra dobbantunk, a hangsúlytalan negyedre tapsolunk.
- Ezután kerülhet sor arra, hogy a ritmusnevet már „bebújtatjuk a fejünkbe”, és csak az ingataps hallatszik. (Belső hallás fejlesztése)
- $333/9$, $10 - \frac{2}{4}$, illetve $\frac{3}{4}$ a váltakozó ütem előkészítésére – ütemezés + dobbantás a hangsúlynál. (Különböző hangszínnel hangoztatva jó képességű társasággal akár egyszerre is.)
- Ritmuskánon: különböző hangszínekkel hangoztatva ritmusnévvel v. pl. t1 t5 kánon.
- Olvashatjuk ezeket a ritmusokat úgy, hogy t5-ben, t4-ben, t8-ban éneklük párhuzamosan.
- Még fejlettebb fokon a harmóniahallás fejlesztésére a tanár beénekelheti a t5 párhuzamba k3-ben vagy n3-ben. (k3 = kis terc, n3 = nagy terc)
- A negyed és nyolcad ritmusértékek olvasásához kopoghatnak ellenritmust vagy ritmososztinátót.
- Egy-egy gyakorlat ritmusa alapján végezhetünk formai elemzést is.
- Formai elemzés alapján memorizáltathatjuk a ritmust, és akár le is írathatjuk.
- Erre alkalmas gyakorlatokon diminuálhatják (szaporíthatják) vagy augmentálhatják (ritkíthatják) a ritmust.
- Egy-egy megbeszélte ütem ritmusát átalakíthatják (egyéni munka), ismétlődő motívum esetén az osztály ezt megismételheti. (De lehet az egyéni variáció ritmusnév nélkül – az osztály pedig ritmusnévvel ismételi.)
- A ritmushangoztatás megtörténhet hangerőváltással is (teraszos-barokk, fokozatos - klasszicista).
- A többszólamúság, a figyelemmegosztás fejlesztésére a már memorizált ritmusokat tapsolhatják névvel vagy név nélkül úgy, hogy közben kilépik helyben vagy körben járva a mérőt. (Ingataps is lehet.)
- Szintén figyelemmegosztó és belső hallást fejlesztő, ha megbeszéljük, melyik ritmusértéket melyik oszlop hangoztatja. (A hangszínt ilyenkor elkülönítjük, pl.: koppant, tapsol, két ceruzát összeüt, dobbant, csettint...).

A tanári irányítás egyik esetben sem maradhat el. Attól függően, mi a feladat és hova néznek: ütemezi, hangoztatja, táblán mutatja a lüktetést, vagyis nem ritmust hangoztat, nem a tanár oldja meg a feladatot! A tanár „csak” irányít. Különböen a feladat utánzássá satnyul.

2. Dallam

A dallam énekelését a ritmushangoztatás után mindig elő kell készíteni. A hangkészletet kézjelezve elénekelteni, a nagyobb hangközöket kiemelni. (Hangközök megnevezése)

- A legegyszerűbb, ha motívikus ismétlődés esetén a tanár és az osztály motívumként váltakozva énekel. Pl.: 333/53.

Először megállapítatjuk ritmus alapján az ismétlődő ritmusmotívumokat, majd megnézik, hogy ugyanez érvényes-e a dallamra is. (2 és 3 ütemes motívumok). Miért változik a 4. motívum? (Zenei kérdés – válasz: periodizálás)

A tanár éneklí az első motívumot, az osztály a másodikat stb. Csere. Az osztály éneklí végig. Egyénenként. (Énekelhetik tartott l, orgonapont fölött – az orgonapont lehet ritmikus.)

- A szolmizáció (relatív rendszer) és az abc-s hangok (abszolút rendszer) gyakorlása, megértése: 333/3-4. oldal D'-E' énekelteése különböző szolmizációval (a gyerekek találják ki, hogyan lehet szolmizálni: d – r; r – m; f – s; s – l; l – t). Milyen abc-s hangokon énekelhetjük? (C' – D'; D' – E'; F' – G'; G' – Á'; Á' – H').

- Egy-egy gyakorolt egyszerűbb dallam éneklése ritmustapssal, ütemezéssel, ellenritmussal, ritmusostinátóval; ritmuskánonnal (először az osztály fele-fele), majd ének + taps (először a tábláról, hogy a tanár irányítani tudja a tapsot).
- A memorizált dallam ritmustapssal + mérő kilépésével.
- Lehet a gyakorlatot tempóváltással énekelteni: gyors-lassú végig vagy motívumonként váltani a tempót.
- Lehet motívumonkénti dinamikai váltással énekelteni (teraszos, fokozatos).
- Kis hangkészlet esetén pl.: az osztály egy része a dó-t, másik a ré-t, harmadik a mi-t énekl.
- Lehet a t1-et énekelve diminuálni vagy augmentálni. (d d helyett d d d d).
- Lehet a t1-be énekelteni változóhangokat (m m helyett m m r m) vagy lá lá helyett lá lá szi lá.
- Kézjellel énekelteni.
- Dallambújtatással motívumonként vagy jelzésre.
- Hangneves ének: memorizált (betűkotta) gyakorlat hangkészletének kigyűjtése – mel-lé abc
l D''
s C''
m A'
r G'
d = F'
- 1.) A tanár a betűkottát mutatja, az osztály az abszolút hangnevet énekl.
- 2.) A tanár csak a lüktetést érzékelteti, az osztály az abszolút hangnevet énekl.
- 3.) A tanár letörli az abszolút hangneveket, a lüktetést érzékelteti, az osztály hangnévvel énekl.
- 4.) Egyéni hangneves ének.
- 5.) Dallamírás.
Ugyanezt más abszolút hangmagasságban is meg lehet tenni.
- 6.) Metallofonon el lehet játszani.
- Ha új hang található a gyakorlatban.
1.) kihagyjuk az ismeretlen hangot (szün.);
2.) a tanár beénekl – hol található (alatta, fölötte, között);
3.) megnevezi – kézzel – rögzítik.
- Dudabasszus éneklése az olvasógyakorlathoz.
- Az olvasógyakorlatot visszafelé énekelteni (ezt meg lehet tenni csak a ritmushangoztatásával is).
- Ritmusneves ének + hangsúly.
- Szöveget adni az olvasógyakorlatnak pl. 333/50 Sanctus (Gregorián-nyolcadokra melizma).
- Prima volta, seconda volta gyakorlás (pl.: 333/228) (a B B_v sort le lehet írni prima és seconda volta jelzéssel)
- Lehet egy ismert olvasógyakorlathoz az ugyanazon oldalon lévőnek a ritmusát kopogni.
- Lehet két ugyanazon oldalon lévő olvasógyakorlatot egyszerre énekelteni. pl.: 333/221+224.

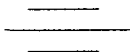
3. Forma

- Már esett szó a formáról a ritmussal és a dallammal kapcsolatban. Íme még néhány ötlet:
- 333/234 tükörmegfordításának észrevétetése.

- Egy-egy periodizáló gyakorlat előtagjának kiemelése, majd utótag improvizáltatása. Végül: Hogyan oldotta meg a mester? 333/252, 249, 231...
- Belső bővülés észrevétetése: 333/182 (az ismétlődés utáni 4-5 ütem, - egyébként periodizál).
- A gyakorlat szerkezetének megállapítása.
- A szerkezet valamelyik sorának improvizáltatása. Pl.: 333/259: A B A C – a C sort improvizálják, végül elénekeltetjük az eredetit.

Az ötlettár természetesen nem teljes, de az olvasógyakorlatokat vizsgálva sok újdonság juthat eszünkbe, és a felfedezés öröme megoszthatjuk tanítványainkkal. Mindezen ötletek és a nyomukban járó újak természetesen nem csak Kodály Zoltán olvasógyakorlataira vonatkoznak. Tegzes György: Hétfokú olvasógyakorlataira, az Önök által szerkesztett vagy a tanulók által kitalált olvasógyakorlatokra is, melyet egy megadott hangkészletre, ritmusra vagy formára alkottak.

Ehhez a felfedező és alkotómunkához kívánok sok sikert.



TISZTELETTELJES KÉRÉS ELŐFIZETŐINKHEZ!

Bízunk abban, hogy továbbra is töretlen támogatói, előfizetői maradnak lapunknak. Ennek reményében kérjük minden kedves Előfizetőnket, régieket és újakat, hogy a 2007. évi előfizetési díjat, amely 1500 forint, az alábbi számlára befizetni szíveskedjenek: OTP Csongrád Megyei Igazgatóság, Szeged, Módszertani Közlemények, 11735005-20003933.

Köszönjük megértésüket és támogatásukat.

A MÓDSZERTANI KÖZLEMÉNYEK KIADÓHIVATALA

DR. DOMONKOS JÁNOS

ny. iskolaigazgató

Budapest

Szenci Molnár Albert szellemi hazaszeretete

– „*Tebenned bízunk*” –

A Felvidéken Pozsonytól Nagyszombat irányába autózva magyar vonatkozású szép emlékekre találunk. A terület Trianon óta Nyugat-Szlovákia része, ám Cseklészen még áll a szebb napokat megélt Esterházy-kastély, amelynek nagyméretű, háromtornyú épületét gróf Esterházy József tervezette Fischer von Erlachkal barokk stílusban, majd 1756-ban Fellner Jakab építőművésszel alakították át rokokó stílusban.

Magyarbél is kastélyáról volt nevezetes, Gróf Csáky Imre püspök építtette 1722–25 között, Hildebrandt egyik tanítványával. Négy saroktornya, egy főtornya, pazar lépcsősarnoka van, és dísztermében korabeli freskók láthatók. Ma Szlovákia egyik legnagyobb méretű barokk kastélya.

A közelben tízezer lakosú városka következik: Szenc, Szenci Molnár Albert (1574–1634) zsoldárfordító, nyelvtudós, utazó szülőhelye, ahol örömlőkre a közelmúlttól utca viseli a nevét: Molnár Albert utca; a főtéren pedig egy „török ház” nevű reneszánsz épület (1552). Különös nevezetessége még Szencnek a fokozatosan nagyobbított Napos-tó, amely Szlovákia Balatonjának számít; e fürdővárosnak számító település tavát már egy 1252-ből származó okirat is említi.

Szenci Molnár Albert életének hat évtizede arra az átmeneti időszakra esik, amelyet későreneszánsz vagy későhumanizmus korának jelölünk. Ekkor bontakozott ki az ellenreformáció, erősödött meg a katolicizmus, fejlődött ki a barokk mint művészeti irányzat. Ő főként anyanyelvén, fordításokkal, szövegkiadásokkal, a humanista filológia és tudományosság eszközeivel igyekezett a magyarság kezébe adni olyan műveket, amelyekben szerinte hiányt szenvedett, éppen a protestáns tanok védelme-megerősítése érdekében.

Ősei székelyek. Nagyapja, apja molnár volt: nevükben is mesterségüket viselték. A keresetségből Albert nevet kap, apja örömeiben a molnárok jelképét, szekercéjét is kezéhez érinti, hogy mesterségének folytatója legyen... A fiú azonban nem lett se molnárra, se polgárra Szencnek, de lett tudós professzora német és holland egyetemeknek, és lett a legtöbb kiadást megért magyar nyelvű könyv, a protestáns zsoldáros könyv szerzője. 1604-ben elkészített magyar–latin szótárát személyesen vitte Prágába, Rudolf császárnak. Itt találkozott és került barátságba Keplerrel, a kor híres csillagászával. 1606-ban fejezte be élete fő művét, Dávid Zsoldárainak verses fordítását. Az ótestamentumi zsoldárok különösen kedves énekei lettek a kálvini egyháznak, s mindenekfelett a magyarországi kálvinistáknak. A XC. Zsoldár máig Szenci Molnár Albert verselésében tündöklök:

*Tebenned bízunk eleitől fogva,
Uram. Téged tartottunk hajlékunknak,
Mikor még semmi hegyek nem voltak,
Hogy még sem ég, sem föld nem volt formálva:
Te voltál és Te vagy, erős Isten,
És Te megmaradsz minden időben.*

Szerencsés sorsa, hogy már gyermekfejjel jelen lehetett a 16. századi Magyarország monumentális írói és kiadói vállalkozásánál, a vizsolyi biblia nyomtatásánál. Belföldi vándorlása során akkor tartózkodott Göncön, amikor Károli Gáspár vezetésével a környékbeli prédikátorok és tanítók összefogásával készült a teljes magyar biblia szövege. Molnár Albert diákként is szerény részt vehetett a nyomdai munkálatokban: „lábánál forganék a böcsületes embernek, Károli Gáspárnak, az gönci prédikátornak, aki fő igazgatója volt az kinyomtatásnak, és engem gyakorta az visoli nyomtatóműhelyben küldött az ötle írott levelecskéekkel...”

Az 1590-ben elkezdődött külföldi peregrinációja (vándorlás) – kisebb megszakításokkal – 1624-ig, ötvenéves koráig tartott. Végigjárta a kortársai által is látogatott egyetemi városokat, s alkalma volt személyes kapcsolatba kerülni a kálvinista reformáció nagy alakjaival. 1612-ben, a Biblia második újrakiadását követően családjával hazatelepült. Először Batthyány Ferenc udvari prédikátora lett Rohoncon s végül Erdélyben. Bethlen Gábor parancsára elkészítette és megjelentette Kálvin Institutiojának magyar fordítását is, a zoltárfordításhoz hasonló, hézagpótló teológiai kézikönyvet adva a protestáns prédikátorok és hívek kezébe.

Felismerte, mivel segítheti Magyarországot és Erdélyt, hogy legalább a művelődés terén felzárkózhassék a művelt európai nemzetekhez. Méltán mondta magáról, hogy „ez nyelvnek nem utolsó ékesítője vagyok”. Helye valóban ott van a nagy magyar költők és írók között.

Kolozsvár híres temetője a Házsongárdi temető. Itt nyugszik a magyar irodalom és művelődéstörténet számos nagy alakja, köztük Szenci Molnár Albert is. Szegénységben, elfeledve halt meg. Zoltárfordításai, szótárai, művei az évek folyamán nagyszámú új kiadást értek meg.

Szenci Molnár Albert az elsők között volt, akiben a nemzeti érzés mint szellemi érték öntudatra ébredt. Ha kellett, feláldozta külföldi sikerét és magasabb nyugati életformáját, hogy a nemzeti kultúráért küzdhessen. Önálló teológiai rendszere és munkássága nem volt, de a változásokra, problémára érzékenyen, tanítani-használni akarva fölismerte kora szellemi igényeit. Műveltségét és fordítói tehetségét bátran állította azok szolgálatába.

A nemzet szellemi önmagára eszmélésének első felkiáltójele Molnár Albert megdöbbenő élete – fejtegeti Szerb Antal. Amint karunkról csak akkor veszünk tudomást, amikor fáj, a szellem fordulatát is akkor tudja lejegyezni a figyelő történelem, amikor egy emberben betegséggé lesz az, ami addig emésztve, de hang nélkül gyötörte a közösséget. Szenci Molnár Albert, mint Négyessy mondta, „az irodalom szenvedélyének tán első rabja magyar fajunkból. Fanatikusa, áldozata, nemes értelemben vett futóbolondja az új irodalmi tudatnak, az új, szellemibb Magyarországnak”.

Kiemelkedő műve építésében Szenci Molnár nem is gondolt magyar segítségre. Nyugat segítségével kívánta Magyarországot Nyugattá tenni. Német fejedelmek és könyvkiadók adományaiból német földön nyomtatta ki magyar könyveit. Egy áhítatos német kiadó meg azért adta ki magyar zoltárait, mert megmenekült a pestistől. A protestánsok közös szellemi kincsét kívánta magyarra átültetni, hogy azzal a magyarság szellemi színvonalát Nyugathoz emelje, ugyanakkor bebizonyítani a nyugati nemzeteknek a magyarság szellemi képességét a fölemelkedésre.

A vándor típusú ember egyik fő jellemvonása, hogy céljához szinte sosem ér. Szenci Molnár Albertől sem jegyzett föl megpihenő öregkort az irodalomtörténet. Életműve szimbolikus értékű tanúságtétel egy emberfölkötő elszánás mellett.

Korok és egyéniségek szerint több formája van a hazaszeretnek. Legemberibb a szellemi hazaszeretet, mely Szenci Molnáiban megszületett. – Ritka és különleges ez a hazaszer-

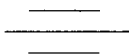
tet, melyben az ország szolgálata már-már istentiszteletté emelkedik, szentesül. A legszebb magyar alkotók hazaszeretete válik ilyenné az utána jövőkben: a „legnagyobb magyar” Széchenyi, a himnuszos Kölcsey, a Szózat-szerző Vörösmarty hazaszeretete ez, és istenhites-zsoltáros magaslati csúcsain Ady Endréé.

Szenci Molnár Albert emlékezetére egy erdélyi verselő latin kétsorost írt:

„Bölcsőmet Magyarország, észt s tudást / a Német adta nekem; s Erdély őrzi csontjaimat”.

Szenci Molnár példája máig követhető: hazánkat, anyanyelvünket szolgálhatjuk, bárhol élünk is, ha lánggra lobban bennünk a hit és a hazaszeretet.

Molnár Albert Szencről indult. A szülőföld látta el útravalóval, tarisznyázta fel hűséggel, hittel, tisztességgel és alkalmazkodóképességgel. Erdélyben, Kolozsvárott, a Házsongárdon pihent meg örökre.



DR. FARKAS MÁRIA

egyetemi docens

SZTE Olasz Nyelvi és Irodalmi Tanszék

Szeged

Kollár Andrea: Sauris/Zahre – Nyelvpolitika és nyelvi jogok Olaszországban egy többnyelvű közösség tükrében

Kollár Andreának, az olasz nyelvi tanszék fiatal adjunktusának kötetét ajánlom az érdeklődő olvasónak. A szerző imponáló magabiztossággal vállalkozik a feladatra: bemutatni Olaszország nyelvi helyzetét a nyelvpolitika, szociolingvisztika szemszögéből nézve, a többnyelvű közösség, Sauris falu nyelvhasználatán keresztül. Elsősorban tehát a mai helyzetre összpontosít, így csak vázlatosan említi meg a ma is meglévő dialektusok nyelvtörténeti aspektusát. A téma feldolgozásának az adott aktualitást, hogy 1999-ben, húsz év előkészítő munka után, elfogadták Olaszországban a kisebbségek védelméről szóló törvényt, mely azt jelenti – többek között –, hogy az Itáliában élő őshonos kisebbségek anyanyelvüket az oktatás és a közigazgatás területén egyaránt használhatják, s ehhez az állam anyagi forrásokat is biztosít. Ahogy a *Bevezetőben* megtudjuk, a dokumentumot vegyes érzelmekkel fogadták-fogadják az olaszok napjainkban is, jóllehet Európában az elsők között voltak a törvény kidolgozásában.

A kötet hat nagy fejezetre oszlik, s a fejezetek logikusan épülnek egymásra: a tágabb, elvontabb nyelvészeti kérdésektől kiindulva érkezünk el egy kis falu (Sauris) gyakorlati nyelvhasználatának bemutatásához, megismeréséhez.

Az I. fejezet *A nyelvi repertoár jellemzői Itáliában* címet viseli, mely egy történeti áttekintéssel kezdődik, megemlítve, hogy Itália egységesítése előtt sem beszélhettünk nyelvi egységről, de – talán érdekes módon – utána sem. Ennek elsősorban történeti magyarázata van. Mindenesetre ez a nyelvi valóság létrehozta napjainkra az ún. standard olasz nyelvet, valamint a regionális és népi olasz nyelvet. Ez utóbbi hallható néhány évtizede Olaszországban a nagyvárosokban s az ipari centrumokban. Nem véletlenül mondtam, hogy „hallható”, hiszen ez beszélt nyelvi változat, így hajlamos a nyelvi változások (nyelvtani egyszerűsödés, idegen szavak stb.) gyors befogadására. Ezzel a kérdéskörrel számos nagynevű olasz nyelvész foglalkozik, mint pl. Cortelazzo, M., Berruto, Vedovelli, Sabatini, Sobrero és mások. T. De Mauro megemlíti, hogy kezdetben 80% körül volt az analfabéták száma, ez mára már lényegesen lecsökkent, s körülbelül 11 %-uk csak dialektust beszélnek, s akiknek az írás-olvasással is gondjuk van. A nyelvi repertoárról szólva, a szerző világosan elkülöníti a diglossziát, a két- és többnyelvűséget (*bilinguismo sociale*), valamint a Berruto javasolta *dilalia* fogalmát is értelmezi. Fölveti egy pillanatra a dialektus használatának kérdését is, de ez nem tartozik szorosan a témához, másrészt már könyvtármnyi szakirodalom foglalkozik ezzel a témakörrel. Tudvalevő, hogy az olasz dialektusokat kb. 900-ra teszik, amit annak idején Manlio Cortelazzo egyszerűen csak úgy illusztrált: „tanti dialetti quante località”.

A II. fejezet az *Őshonos nyelvi kisebbségek Itáliában* szól arról, hogy kb. 4,8 % kisebbségi nyelvet beszél az országban, s megközelítőleg 12 kisebbségről tehetünk említést. Itt is érvényes azonban az, amit az előzőekben is megemlíthettünk volna, nevezetesen azt, hogy ahány nyelvész, annyiféle felfogás uralkodik. Mindenesetre a szárd nyelvi kisebbség a legjelentősebb Olaszországban (kb. 1.500.000 lakos), de jelentős a német, friuli, szlovén, horvát, ladin stb. nyelvet beszélők száma is. Mindkét fejezetben sok táblázat, nyelvi térkép, ábra segíti az olvasót, hogy eligazodjon a „nyelvi zürzavarban”.

A harmadik nagy egység a *Nyelvi kisebbségek és nyelvpolitika* kérdéskörével foglalkozik, amelyben rövid történeti áttekintést kapunk a „questione della lingua” meglétére, egészen Dantétól (De vulgari eloquentia) a bibliafordításokon keresztül (vulgáris, nemzeti nyelvek erősödése – Erasmus, Luther hatása). A francia forradalom célkitűzései között a nyelv szerepe is fellelhető, mert az „egyenlőség és testvériség a nyelven keresztül jut kifejezésre.” – olvashatjuk. Leegyszerűsítve tehát: erős nyelv – erős állam, és fordítva.

A világháborúk azonban, mint ez ismeretes, átrajzolták Európa térképét, s ezzel együtt egy új mozgalom indul el, mely a világ kisebbségeinek fennmaradásáért küzd.

Kollár Andrea röviden bemutatja a nyelvi emberi jogokkal kapcsolatos legfontosabb nemzetközi dokumentumokat is, mint pl. Brazília (1987), Barcelona (1996), valamint szól az UNESCO számára készített különböző tervezetekről is, mely munkálatokban Szépe professzor is tevőlegesen részt vett (Oslói Ajánlás, Hágai Ajánlás stb.). Szépe professzor a mai napig a magyarországi nyelvpolitika, mint tudomány megalapítója és jeles képviselője. Meghatározásában „a nyelvpolitika egy társadalmi szervezet (egészének és tagjainak) a nyelvre vonatkozó nézeteinek rendezett gyűjteménye tekintettel az elvégzendő teendőkre.” – idézi Kollár a 32. oldalon.

A IV. fejezet Az *italiai nyelvpolitika 1861-től az 1999. évi nyelvtörvényig* egyre közelebb viszi az olvasót a kitűzött célhoz. Bemutatja a II. világháború nyelvi következményeit, tudjuk, hogy az 1947-es Alkotmányozó Nemzetgyűlés a kisebbségek problémáját is napirendre tűzi. Három terület kap speciális státútumot: Trentino-Alto Adige(német), Valle d'Aosta (frankoprovenszál) és Friuli-Venezia Giulia (ladin) kisebbségével.

Az első négy fejezet tömör, összefoglaló képet fest a gondosan feldolgozott szakirodalom segítségével a térség történelmileg magyarázható nyelvhasználatáról. Így jutunk el az V. fejezetben (*Sauris/Zahre, egy többnyelvű közösség a szociolingvisztika és a nyelvpolitika tükrében*) Saurishoz, s annak nyelvi állapotához, mely a konkrét nyelvészeti vizsgálat tárgyát képezi. A falu – melynek története a XIII. századra vezethető vissza – mintegy nyelvsvizget, kb. 400 lakossal. A szerző 100 lakossal készített felmérést, hogy mikor és hogyan használja a helyi (sauriszi - saurano) dialektust, vagy a friulit, esetlegesen a standard olaszt. Háromnyelvű közösségről van tehát szó, mely Itália területén nem ritka. A szerző elénk tár néhány más tudományos elemzést is, melyek olykor ellentétes eredményt mutatnak. Mindezek a könyv erényei közé tartoznak, hiszen mindvégig szem előtt tartja a terminológiai kérdések tisztázását, az eltérő vélemények bemutatását, ütköztetését.

Az interjúk fölvetelére 2000 nyarán került sor, s annak földolgozása hosszabb időt vett igénybe. A kérdőívek értékelésének eredményeit látványos grafikák, ábrák, táblázatok tükrözik. A kapott eredmények azt bizonyítják, hogy a háromnyelvűséget lassan kétnyelvűség váltja föl, úgy tűnik ugyanis, hogy a friuli visszaszorulóban van. Mindenesetre elmondható, hogy a megkérdezettek többsége a sauriszi nyelvet teljes jogú kommunikációs eszköznek tartja, s büszke arra, hogy ismeri, beszéli ezt a nyelvet. A demográfiai hanyatlás folyamatának felgyorsulása azonban a kisebbségi nyelv eltűnéséhez vezethet – írja a szerző. Éppen ezért az Udinei Egyetem kutatói Denison professzorral együttműködve szótáron, pedagógiai anyagokon dolgoznak. Igen jelentős a Sappadai Dialektológiai Konferencia szerepe is, mely évről-évre nemzetközi tudósok tömegét vonzza és mozgósítja ebben a témakörben.

A könyv gazdag bibliográfiával és különböző függelékekkel zárul. Nagy pozitívuma a kötetnek, hogy rendkívül olvasható, továbbá – ami szintén nagyon dicséretes – stílusosan is igen szép magyar nyelven íródott. Ezért őszinte szívvel ajánlom a kötetet nemcsak az italianisták figyelmébe, hanem mindazoknak a tanároknak is, akik idegen nyelvet tanítanak, vagy a nyelvjárásokkal foglalkoznak, illetőleg csupán érdeklődnek a téma iránt, mely napjainkban és Magyarországon is igen aktuális.

Nagy Czirok Lászlóné–Kárász Péter: Tudástérképek (Tanulásmódszertan és gondolkodásfejlesztés tudástérképek segítségével)

„A tudástérkép készítése egy olyan hatékony grafikai technika, mely az emlékezet, tanulás, gondolkodás képességeit ... kívánja fejleszteni, tehát az egész agyat kívánja bevonni.” (7. o.)

A tanulás hatékonyságának növelése és új gondolkodásmód bevezetése, valamint egy korszerű tanulásmódszertani stratégia megismertetése a szerzők célja. Ezen stratégia alkalmazásához szemléletváltásra van szükség: a hangsúlyt a „mit tanuljunk”-ról a „hogyan tanuljunk”-ra kell helyezni.

Ha tudástérképet hozunk létre, akkor kapcsolatot keresünk a gondolatok és a szavak között. A kapcsolat milyensége, minősége annak létrehozójától függ, tehát teljesen egyénfüggő. Az egyéni gondolkodásmód vizualizálása (szenzumálása) gondolatmenetünk láttatása egy struktúraábrában. Egy fogalmi viszonyrendszert, hierarchiát megjelenítő ábrát, képet könnyebb megjegyezni, bevésni, mint annak szöveges formáját. Ezt támasztja alá az ősi kínai tapasztalati megállapítás is, amely szerint „Egy kép felér ezer szóval”.

Előnye a tudástérképpel való tanulásnak az, hogy nem szöveg, hanem képtanulás történik. Az a legjobb, ha a tanulók egyre kevesebb tanári segítséggel, majd végül egyedül készítik el saját tudástérképüket. A stratégiával való ismerkedés szakaszában kézzel rajzolt, majd számítógépes program segítségével saját tudástérképet szerkeszthetnek a tanulók.

Hogyan készítsünk tudástérképet?

1. A rajzterület, munkafelület közepére kerüljön a témafogalom, köré a kulcsszavak és a résztevékenységek jelölő szavak.

2. Lehetőleg 3 szint használjunk csak a fogalmi kapcsolatok jelölésére és kiemelésére.

3. A viszonyok jobb láthatósága érdekében használjunk több betűméretet és betűtípust.

A készítési szabályok:

– Tartsuk be a színhasználati konvenciókat!

– A rajz legyen egyszerű és kevés szövegű!

– Az ábra alkosson egészet!

Milyen lehetőségeket biztosít a számítógépes program segítségével történő tudástérkép-készítés?

A számítógéppel támogatott gondolkodásfejlesztő tudástérképek készítése érdekessé teszi a tananyag-feldolgozást a tanuló számára. A kutatás, a felfedezés vágya, a kíváncsiság hajtja előre a tudástérkép alkotóját. A munka közben fejlődik a diák önismerete, alkotóképessége, döntési felelőssége. Megismerteti a program alkalmazóit az információforrások gazdaságos használatának lehetőségeivel: az internet és a multimédia felhasználási módjaival. A tanulók új szervezeti és munkaformában dolgozhatnak. A tanár itt felszabadul információközlő kötelezettsége alól, vagyis a tanulás irányítója, segítője tud lenni. A számítógéppel elkészített tudástérképek ellenőrzés után sokszorosíthatók, beépíthetők a későbbi kapcsolódó tananyagba.

A tudástérkép készítése fejleszti a tanulók

– megfigyelő, lényegkiemelő, látványelemző és értelmező valamint összehasonlító képességét,

– rendszerben, folyamatokban való gondolkodását,

– együttműködési készségét tanár-diák és tanuló-tanuló formákban.

Milyen veszélyei vannak, illetve lehetnek ennek a módszernek?

Elsősorban probléma lehet azzal, hogy a tanulók a számítógéppel dolgozva nem tartalmi, hanem esztétikai szempontokat érvényesítenek, elvesznek a részletekben. Az információforrások nyújtotta lehetőségek közül nehezen tudják a tanulók kiválasztani az értéket képviselőt, a használhatót, mert túlságosan nagy a kínálat.

A módszer alkalmazásának egy másik veszélye abban rejlik, hogy passzívvá, kényelmesé teheti a tanulókat. Abban a tévedésben élhetnek, hogy majd a számítógép, a program elvégzi helyettük a feladatot. Ezért tartjuk követendőnek a szerzők gyakorlatát: előbb papír-ceruza igénybevételeivel készítetik el a tudástérképet.

Sajnos bukott már meg a gyakorlatban több didaktikai-módszertani törekvés a tartalomkezelés hiányos metodikai ismerete miatt. A vállalkozó kollégáknak javasoljuk, vizsgálják felül tantárgyuk éves anyagát. A témákat jelölő fogalmak egymásra épülő sorrendben kövessék egymást. A tanév végi ismétléskor vagy az iskolafokozatot lezáró tantárgyi összegezéskor így könnyedén el tudják készíteni a tanulók az aktuális tudásuknak megfelelő összefoglaló tudástérképet. Ha ezt ők készítik el, akkor az eredmény hosszú távon maradandó lesz.

Ajánlom a könyvet érdeklődő pedagógus-jelölteknek, az oktatást-nevelést megújítani szándékozó kollégáknak. A könyv kezdőknek és haladóknak segítség, hasznos útmutató a személyiségfejlesztés nehéz munkájában.

Nagy Czirok Lászlóné–Kárász Péter: Tudástérképek. Tanulásmódszertan és gondolkodásfejlesztés tudástérképek segítségével. APC-Stúdió, Gyula, 2006. 107 p.

A kiadó e-mail címe: kiado@apc-studio.hu

GRÓZ ANDREA

főiskolai oktató

Nyugat-Magyarországi Egyetem

Apáczai Csere János Kar

Győr

Adamikné Jászó Anna: Az olvasás múltja és jelene

Újabb kötetet üdvözölhetünk az olvasás történetével, kultúrájával foglalkozó művek sorában. A budapesti Trezor Kiadó gondozásában látott napvilágot *Adamikné Jászó Anna* tollából *Az olvasás múltja és jelene – Az olvasás grammatikai, pragmatikai és retorikai megközelítésben* című könyv. Már azt a munka címe is jelzi, hogy az olvasás nagy témakörén belül meg lehetőszen széles spektrumban gondolkodik a nyelvész-szerző.

Adamikné Jászó Anna két részterület körüljárását tartotta fontosnak: az olvasástörténet főbb tendenciáinak megláttatása mellett hangsúlyos problémaként vizsgálja az olvasáspszichológiai diszciplínán belül a nyelvi tudatosság kérdését. Mint ahogy azt a könyv írója is jelzi *Előszavában* – lévén az olvasáskutatás interdiszciplináris terület (hiszen foglalkozik e téma kutatásával többek között a pedagógia és a módszertan mellett az irodalomtudomány, a nyelv-tudomány, a kommunikációtan, a pszichológia, a szociológia, a kultúrtörténet...) –, számos szakterület képviselője haszonnal forgathatja a könyvet.

Tovább szélesítve az *Olvasás múltja és jelene* című munka olvasói-befogadói táborát, mint megjegyzi a szerző: „Gondok vannak az olvasással, s ezt mindenki jól tudja, hiszen min-

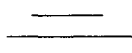
denki valamilyen módon kapcsolatban van az iskolával, akár mint szülő, akár mint diák, akár mint tanár. Nem jók a különféle felmérések eredményei, szép számmal vannak az iskolákban „diszlexiás” tanulók, s a kötelező népoktatás ellenére felütötte a fejét – elsősorban a fejlett ipari országokban – egy új jelenség, melyet funkcionális analfabetizmusnak neveznek...” (9.)

A kötet – gyakorlati felhasználhatóságát is – nagyban növeli az a tematikus megvalósítás is, mely az egyes elméleti sémák, olvasási modellek ismertetése, összefoglalása mellett pregnáns feladatnak tekinti a szerző saját, gyakorlati megoldásainak a felvonultatását, csokorba gyűjtését.

A rendkívül gazdag s további kutatásokat ösztönző bibliográfia mellett a felsoroltakon túl a könyv külön nagyon értékes fejezetét jelenti a „reader response theory” (response to literature) elméletnek a tárgyalása, vizsgálata; mind nyelvtudományi háttérét tekintve, mind pedig a jelenségnek a 20. század utolsó évtizedeiben zajló elemzését és alkalmazását illetően.

A nagy terjedelmű munka utolsó tematikus egysége az 1989 utáni olvasás tanítási programokat foglalja össze, mely rendszerbe foglalás nemcsak a leendő tanítónemzedék, hanem gyakorló pedagógusok számára is fontos kiindulási és eligazodási lehetőséget jelenthet.

Adamikné Jászó Anna: Az olvasás múltja és jelene – Az olvasás grammatikai, pragmatikai és retorikai megközelítésben. Trezor Kiadó, Budapest, 2006. 609 oldal.



DR. NAGY ANDOR

ny. magántanár

Eszterházy Károly Főiskola

Eger

Hanák Zsuzsa: Az interperszonális kapcsolat és fejlesztés lehetőségei

Az Arany Európa Minőségi Díjjal kitüntetett UNIÓ Kiadó gondozásában jelent meg dr. Hanák Zsuzsanna: Interperszonális kapcsolatok és a fejlesztés lehetőségei című újabb kötete, és minden bizonnyal igen nagy iránta az érdeklődés.

A pedagógust is alakító, a pedagógiát is formáló, forrongó világunkban a nevelés elmélete egyre szerényebbé válik – állapíthatjuk meg sajnálatosan – a tanárképzés folyamatában, jóllehet a 60-as évektől egyre nyilvánvalóbb, hogy leggyengébb pontunk a nevelés.

A családi problémák, a családi szocializáció a gyermeki személyiség alakulását is jelentősen érinti. A média hírei egyre riasztóbbak a szülő-gyermek kapcsolatáról. A csak óraszámokban gondolkodó pedagógusokról nem is kell beszélni! Ma már lözungenk hat, hogyha a tanító, tanár helyett nevelőről beszél valaki is. Elfelejték egyesek, hogy az oktatás nem más, mint a nevelés értelemre ható eszköze. Fontos tehát, hogy jól oktassunk, de tudomásul kell vennünk, hogy a nevelésnek csupán eszköze az oktatás.

Az oktatás eredményességével, illetve eredménytelenségével kapcsolatban születnek a jelentések, a nemzetközi összehasonlítások, a sajnálatos elmarasztalások. A nevelő iskoláról már alig hallani!

Az interperszonális kapcsolatok milyenségén nagyon sok múlik a nevelési folyamatban. Tekintettel arra, hogy a családokban egyre kevesebb a gyermek, a pedagógusokra is kevesebb tanuló jut, az lenne természetes, hogy több időt tudnak egymásra szentelni. Többet tudnak kommunikálni, jobban, alaposabban képesek megismerni a gyermeket, a tanulót, hiszen ez képezi a nevelés alapját.

Dr. Hanák Zsuzsa ez esetben arra vállalkozott, hogy könyvében elemzi, illetve pszichológiai szempontból értelmezi az interperszonális kapcsolatokat.

A pszichopedagógus szerző előbb bemutatja a legfontosabb személyiségjellemzőket, a szociális színtereket, majd ír a társas helyzetek jelentőségéről, a kommunikációról, a meggyőző közlésről, illetve a társadalmi és egyéb környezeti tényezőkről.

Az öt fejezetből álló kötet az elméleti megalapozást követően rendkívül gazdag, praktikus ismereteket közöl. Ismerve a szerzőt, olvasva szövegét, szinte magunk előtt látjuk, amint vezeti a tréningeket, saját gyakorlatával igyekezve bizonyítani a sikeresen alkalmazott elmélet nagyszerűségét.

Véleményünk szerint elsősorban ebben áll a kötet újszerűsége, alkalmazhatósága. Meggyőződésünk, hogy azok, akik dr. Hanák Zsuzsa könyvét megismerik, eredményesebben kommunikálnak, teremtenek személyközi kapcsolatokat, legyenek pedagógusok, pszichológusok, orvosok vagy akár politikusok.

A kötetet gazdag irodalomjegyzék egészíti ki.

TÁMOGATÓINK:



**Oktatási
Minisztérium**



**Nemzeti Kutatási és
Technológiai Hivatal**

Oktatásért Közalapítvány



KPI

Kutatás-fejlesztési
Pályázati és
Kutatáshasznosítási Iroda

Kiadja a Módszertani Közlemények Baráti Társasága
A kiadásért felel: *Dr. Siposné dr. Kedves Éva*
Kiadóhivatal: 6725 Szeged, Hattyas sor 10. Telefon: 62/546-346
Szerkesztőség: 6725 Szeged, Hattyas sor 10.
E-mail cím: tedit@jgytf.u-szeged.hu
Évente 5 alkalommal jelenik meg. Évi előfizetés díja: 1500 Ft.
A címlapot tervezte: *Fischer Ernő*
Megjelent: 1700 példányban
Juhász Nyomda Kft. Szeged
Felelős vezető: *Juhász Péter* ügyvezető
ISSN 1219-0608

A MÓDSZERTANI KÖZLEMÉNYEK KÖNYVTÁRÁNAK EDDIG MEGJELENT KÖTETEI

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

*

A Módszertani Közlemények Kiadóhivatala tájékoztatásul közli, hogy a könyvsorozatnak 9., 10. és 11. kötete még kapható. A 9. kötet ára 150 Ft, a 10. köteté 180 Ft, a 11. köteté pedig 450 Ft. Ha a 11. kötetet 10 példányban rendelik meg, 25%-os árkedvezményt biztosítunk mindaddig, amíg a készlet tart.

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