

Újvidéki Egyetem
Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar
Szabadka

ÉVKÖNYV 2007.

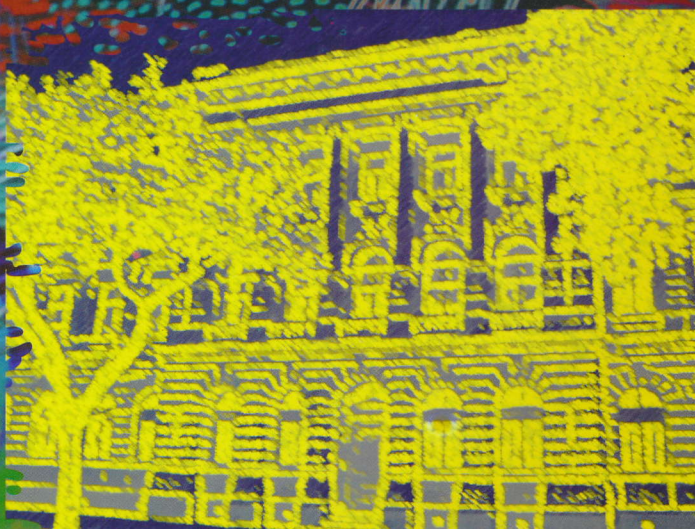


ГОДИНА ОБРАЗОВАЊА
УЧИТЕЉА У СУБОТИЦИ

ÉVES
A TANÍTÓKÉPZÉS
SZABADKÁN

YEARS OF TEACHER
TRAINING IN SUBOTICA

1778 - 2008



**Újvidéki Egyetem
Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar**

ÉVKÖNYV

2007

Szabadka, 2007

Főszerkesztő

Dr. Káich Katalin dékán

Szerkesztő

Dr. Czékus Géza dékánhelyettes

Borítóterv:

Torok Melinda magiszter

Technikai szerkesztők

Námesztovszki Zsolt magiszter

Nagy Kanász Viola

Az összefoglalókat angolra fordította

Ódry Ágnes

Lektorok

Dr. Bene Annamária és

Dr. Dragana Francišković

A kötetet kiadja: Az Újvidéki Egyetem
Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka
Felelős kiadó: Dr. Káich Katalin dékán
[www. magister.edu.yu](http://www.magister.edu.yu)
magister@yunord.net

Készült az újvidéki Verzál nyomdában
300 példányban

ISSN 1452-8118

TARTALOMJEGYZÉK

Beköszöntő	6
DIPLOMAMUNKA-RÉSZLETEK	
Bognár Boglárka: <i>Mely betegségekre hivatkozik a Biblia – mikor hivatkozzon a tanító a Bibliára?</i>	9
Csapó Mónika: <i>A hangképzés folyamata az általános iskolában</i>	22
Csikos Tímea: <i>A táplálkozási szokások és az oktató-nevelő munka megerősítése és korrigálása</i>	32
Farkas Miklós: <i>Nyelvi-irodalmi játékok az általános iskola alsó osztályaiban</i>	43
Molnár Katalin: <i>A problémamegoldó gondolkodás a kezdő matematikaoktatásban</i>	52
Paszterkó Diana: <i>A zenei nevelés hatása a kisiskolás gyermekek fejlődésére</i>	69
Szabó Anikó: <i>Szabadkai kisiskolások nyelvhasználati sajátosságai</i>	99
Vígi Zoltán: <i>A magyarok 1956-ban</i>	104
KONFERENCIA-ANYAGOK	
Madár Anikó, Tóth Bagi Anita, Bognár Boglárka: <i>Az állatkerti oktató-nevelő munka és a tanítójelöltek</i>	110
Tóth Karolina, Utsi Andrea: <i>A PowerPoint mint multimédiás segédeszköz az oktatásban</i>	123
Törteli Ágnes: <i>Hivatás vagy hitvallás? Az oktatás és a nevelés mint foglalkozás</i>	139
A HALLGATÓK ÁLTAL ÍRT EGYÉB MUNKÁK	
Tóth Karolina: <i>Hundertwasser Budapesten</i>	152
Vicei Mária: <i>Napraforgók, médiumváltások (részletek) Átváltozások, médiumváltások</i>	154
A KAR TANÁRAINAK SZAKMAI MUNKÁI	
Ivanović Josip doktorátusának megvédése az Újvidéki Egyetem Bölcsészettudományi Kar Pedagógia Tanszékén, 2007. március 30.: <i>A vallásosság és a vallási ismeretek (tudás) összefüggése a középiskolás fiatalok személyiségjegyeivel</i>	162
Dragana Francišković doktorátusának megvédése az Újvidéki Egyetem Bölcsészettudományi Kar Szerb és Összehasonlító Irodalom Tanszékén 2007. december 17.: <i>Književni odlomci u nastavi književnosti (Irodalmi művek részletei az irodalom tanításában)</i>	177
Vukov Raffai Éva magisztrátusának megvédése Újvidéki Egyetem, Bölcsészettudományi Karon, 2007. november 19.: <i>A nyelvi tervezés metodológiája és szerepe a vajdasági magyar nyelv oktatásában</i>	185
Czékus Géza: <i>Az egyetemi hallgatók szerepe az önellenőrzésben és a</i>	195

minőségellenőrzésben

TANÁRAINK, MUNKATÁRSAINK	208
TEVÉKENYSÉGE ÉS PUBLIKÁCIÓI	
HALLGATÓINK	230
ESEMÉNYNAPTÁR	234
KÉPMELLÉKLET	242

Köszöntöm az Olvasót!

A Magyar Tannyelvű Tanítóképző Karnak két kulcsfontosságú és számos nagy jelentőségű eseménye volt 2007-ben. Nevezetesen a Kar napján avattuk fel a Dísztermet, melynek felújítását a Szabadka község képviselő-testülete, a Tartományi Oktatási és Művelődési Titkárság és a Szülőföld Alap támogatta. De legnagyobb ünnepünknek azt tartom, hogy intézményünk ez alkalommal osztott először diplomát egykor volt hallgatóinak, összesen hatvanat. Diplománk háromnyelvű: szerb, magyar és angol.

Mint tudjuk, a Kar 2006. október 1-jén kezdte meg működését tizenhárom munkatárssal és több mint százhusz hallgatóval. Örömmel jelenthetem, hogy az elmúlt tizenhárom hónapban munkatársaink száma huszonhét lett, és oktatóink több mint 75%-ban fedik le az oktatási programban előírányzott tantárgyakat. Két magyarországi vendégtanárunk van, de segítségünkre van még a Természettudományi-, a Bölcsészettudományi, valamint a Közgazdasági Kar néhány tanára is. Itt kell elmondanunk azt is, hogy a Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar megnyitása a vajdasági magyarság szellemi élete szempontjából meghatározó és nem politikai tett volt tekintettel arra, hogy a két utolsó felvételi vizsgára jelentkezők száma sokszorosa volt annak a számnak, amelyet realizálhattunk. Az pedig, hogy ma hatvan diplomát nyújtunk át, azt bizonyítja, hogy az elmúlt időszak abszolvensei egy kicsit a Kar megalakulásához is kötődtek megkezdett tanulmányaik bevégzését.

A Sárogházati szabadkai képviselő-testület adta otthonunkul kilencvenkilenc évre, és a felújítási munkálatok pénzelésének nagy részét is biztosítja. A felújítási munkálatokban, valamint a tantermek berendezésében pénzügyileg segített bennünket a magyarországi Szülőföld Alap, a Miniszterelnöki Hivatal, valamint a Tartományi Oktatási és Művelődési Titkárság. Külön köszönettel tartozunk Esztergom városának, hiszen két millió forintos támogatásának köszönhetően rendezhettük be az informatika tantermet. Ez nemcsak azt jelenti, hogy van hol szakszerűen oktatnunk az informatikai tantárgyakat, hanem azt is, hogy mindazok a hallgatók, akiknek anyagi körülményei nem engedik meg, hogy komputerrel rendelkezzenek, ebben a kabinetben elvégezhetik a számítógépet igénylő feladataikat.

A magyar Miniszterelnöki Hivatal októberben értesített bennünket arról, hogy a Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar bekerült a Nemzeti Jelentőségű Intézmények sorába, ami folyamatos pénzügyi támogatást is jelent. Ez az elkövetkezőkben nagyban hozzájárul majd a Kar folyamatos és sikeres működéséhez.

Ezúttal szeretnénk elmondani azt is, hogy számos szabadkai polgár, illetve magyarországi tanár mindenekelőtt könyvállományunk növeléséhez járult hozzá gazdag adományaival, közöttük van: Dévavári Beszédes Valéria, Mészáros Géza, Újhelyi Anna, Oross Sándor, Tóth Lajos, Kalapis Rozália, Kiefer Ferenc, Kapitány György, É. Kiss Katalin, Kiss Jenő, Czékus Margit, Kontra Miklós, Dudás Károly, Losonc Iván, Szabó Eszter, Schumacher Mária, Görömbei András, Papp Árpád, valamint tanáraink, az intézmények közül pedig a Magyar Köztársaság Főkonzulátusa, a szabadkai Módszertani Központ, a Pannónia Alap, a budapesti Pro Hungaris Kulturális Értékközvetítő Alapítvány, az ELTE Fonetikai Tanszéke, a Magyar Tudományos Akadémia Nyelvtudományi Intézetének könyvtára, a Magyar Nyelvtudományi Társaság, a budapesti székhelyű Magyar Televízió, a Nemzeti

Kulturális Alap és a Vajdasági Magyar Pedagógusok Egyesülete. Mindezeknek köszönhetően mindössze 1 évvel a Kar megnyitása után könyvtárunk több mint 8 ezer példánnyal gazdagodott.

A könyveken kívül értékes adományt kaptunk Karlacsics Emília nyugalmazott tanítónőtől, aki egy pianínót ajándékozott a Karnak, mely pillanatnyilag könyvtárunk díszjele.

A városi képviselő-testülettel egyetértésben intézményünk falai között készül koncertjeire Paskó Csaba vezetésével a Pro Musica Kamarakórus. Az épület folyosóin képzőművészeti kiállításokat szervezünk, továbbá tavaly novemberben Béres Zoltán és Silling István könyvének bemutatóját is megszerveztük.

A 2006/2007-es tanévben a Kar hallgatói számos tanulmányi kiránduláson vettek részt: a természettudományok iránt érdeklődők Budapesten és Újvidéken jártak, a Kar összes hallgatója pedig a Szépművészeti Múzeumban megtekinthette a Van Gogh és a Hundertwasser kiállítást, a Millenáris Parkban a Titanic kiállítást. Ezenkívül láthatták az Esterházy gyűjteményt és a magyar festőművészek alkotásait, valamint a Nemzeti Színházban két előadást. Hallgatóink egynapos kiránduláson is voltak Aracson.

Esztergomi kapcsolatainknak köszönhetően novemberi szakmai kirándulásunk úticélja az önálló és keresztény történelmi Magyarország megszületésének színhelye volt: a magyar Sionnak nevezett Várhegyen volt Géza fejedelem szálláshelye, ott született István király, ott vette fel a kereszténységet, és 1000 karácsonyán ott koronázták meg. Esztergom város önkormányzatának köszönve jutányos kollégiumi elszállásolást kaptunk, a kirándulás végén pedig ingyen relaxálhattunk az Aqua sziget wellness-központban.

Az oktatási program realizálása mellett a Karon eddig számos előadást, illetve előadás-sorozatot tartottak, mindenekelőtt a magyarországi egyetemek tanárai. Ilyenek voltak például a mentálhigiénés előadások, az élménypedagógiai műhely, a néptánc órák, a húsvéti tojásfestés. A PTE két jeles professzora, Orbán Jolán és Bókay Antal húsz előadásból álló kurzust tartott az irodalmi érdeklődésű hallgatóinknak, a testnevelés tárgykörének kedvelői számára pedig a Nyugat-Magyarországi Egyetem Győri Testnevelési Karának négy tanára tartott előadást a Városháza dísztermében. A Magyar Tudomány Napját 2006-ban a Karon szervezte a Magyar Főkonzulátus, melyen Jókai Anna író volt a vendégünk. Október 23-ára 2007-ben Katona Tamással együtt emlékeztünk. Ugyancsak 2007-ben itt tartotta könyvbemutatóját az Európai Magyar Protestáns Szabadegyetem Délvidéki Köre, és az ő segítségével jutott el hét hallgató a tatai táborba. Kilenc másodéves hallgató vett részt Szegeden a Közművelődési Konferencián, három hallgató pedig a Zoopedagógiai Nemzetközi Konferencián szerepelt sikerrel.

Oktatás és képzés a tudásalapú közösségfejlesztés szolgálatában címmel tartottunk közös konferenciát a Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Karával. A Magyar Tudományosság Külföldön Elnöki Bizottsága 2007. évi kihelyezett ülését szintén ezen a Karon tartotta *Együttműködés és munkamegosztás* címmel; az ülés tárgya a szerbiai magyar közösség stratégiája a tudományos kutatás és a felsőoktatás területén volt.

Az első nemzetközi tudományos konferenciát a Kar 2007. szeptember 25-én szervezte *Tanítóképzés egykor és ma* címmel. A konferencián nagyszámú magyarországi előadó vett részt, de képviseltette magát Horvátország és szűkebb

Szerbia is. A konferencia nyelve magyar, szerb és angol volt. Itt kell elmondanunk azt is, hogy 2006-ra vonatkozóan kiadtuk az első Évkönyvünket, s folyamatban van a 2007-es évkönyv és a konferenciakötet összeállítása.

Az elmúlt időszakban nagyon sok jeles vendége volt Fakultásunknak, többek között Becsey Zsolt európai parlamenti képviselő, Markó Béla (RMDSZ) Romániából, és Bugár Béla (MKP) Szlovákiából. Májusban Papp Sándor belgrádi magyar nagykövet és Nagy Ferenc szabadkai főkonzul vezetésével a megbízott francia nagykövet, az olasz nagykövetség első titkára és az európai misszió két képviselője nálunk bonyolította le a szabadkai hallgatói önkormányzatokkal való beszélgetést. Március 15-én a Magyar Köztársaság külügyminiszterét, Göncz Kingát köszönthettük falaink között, aki egyben részt vett kis ünnepségünkön is, melyet a szabadságharc tiszteletére állítottunk össze. A Magyar Köztársaság elnöke, Sólyom László 2007. szeptember 13-án látogatott el Szabadkára a VMSZ vendégeként, és ez alkalommal Karunkat is meglátogatta, ahol félórás megbeszélést folytatott a kari vezetéssel, utána pedig itt tartotta meg találkozóját a civil szféra képviselőivel is. November 13-án a szerb Tudományügyi Minisztériumból prof. dr. Zorica Popović államtitkár és Vladimir Homan látogattak el intézményünkbe abból a célból, hogy a Kar mielőbb felvételt nyerhessen a tudományos intézmények közé.

A Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kara Modern Irodalomtörténeti és Irodalomelméleti Tanszékén, valamint a szekszárdi Tanítóképzőn Karunk tíz legeredményesebb hallgatója Samu János asszisztens vezetésével egy hetet töltött tapasztalatszerzés céljából.

Függetlenül attól, hogy Karunk alig több mint egy éve önálló, diákjaink számos rendezvényen sikerrel képviselték a Kart: Rúzsza Sára a debreceni IX. Dr. Kardos Albert Nemzetközi Vers- és Prózamondó Verseny 1. helyezette lett felnőtt kategóriában, Szalma Tibor a kihívás napi versenyen többféle sportban is eredményesen végzett, Bús Natália a Magyar Tudomány Napja alkalmából készített dolgozatával ért el helyezést, Törteli Ágnes pedig a Vajdasági Tudományos Diákköri Konferencián tartott plenáris előadást.

A Kar négy legeredményesebb hallgatója pénzjutalomban részesült. Bús Natália (9,73) az Agrobank, Csapó Mónika (9,60), Széll Edina (9,54) és Magyar Aletta (9,53) a Tanítóképző pénzjutalmát vehette át.

Szabadka, 2008 márciusa

Káich Katalin dékán

DIPLOMAMUNKA-RÉSZLETEK

Bognár Boglárka egyetemi hallgató

Mely betegségekre hivatkozik a Biblia – mikor hivatkozzon a tanító a Bibliára?

Témavezető: dr. Czékus Géza

A munka a címben feltett kérdésre igyekszik választ adni. Természetesen nem csupán felsorolások tömkelegéről van szó: a Bibliában leírt betegségeket biológiai szempontból tanulmányoztuk, majd pedagógiaileg csoportosítottunk és értelmeztünk szövegrészleteket.

Ehhez a munkához mindenképpen ismernünk kellett a Szentírást, de a teljességre természetesen nem törekedhettünk, hiszen az a teológusok számára is komoly kihívást jelentene.

Fontos feladatunknak tartjuk, hogy felkeltsük az érdeklődést az említett ősi irat iránt, mely – többek között – a néhány ezer évvel ezelőtt élt emberek környezeti megfigyeléseit, tapasztalatait beszéli el. Persze mindezek nem nevezhetők a mai értelemben vett „természettudományos” tapasztalatoknak, mert a „modern” ember nem tudja teljesen elfogadni azokat, ám mégis érdemes a leírtakon elgondolkoznunk. Érdekes megállapításokra juthatunk.

Vallási beállítottságtól függetlenül lényeges, hogy mindenkinek legyen valamilyen információja erről a könyvről, ugyanis az az általános kultúra része. A jó pedagógusnak tehát ismernie kell. Éppen ezért az általános iskolák alsó tagozatainak alkalmazott tananyagtól és tanítási tartalomtól függően említést kell tennünk a Bibliáról. Amennyiben szükségesnek érezzük, hivatkozhatunk rá.

Nem tartunk elképzelhetetlennek egy (nem túlzott) korrelációt a Hitoktatás, valamint a Környezetünk és a Természet és társadalom tantárgyak között. A két terület ily módon motiválja egymást, értékeiket kölcsönösen kihangsúlyozzák.

A Biblia természetesen nem biológia-tankönyv, és nem is várhatja el senki, hogy az legyen. Ugyanakkor sok olyan részt tartalmaz, amely még kisgyermekkorban is felhasználható a mindennapi nevelőmunkában.

A Biblia egy letűnt kor embereinek gondolkodásmódját mutatja be. Munkánkban az egészségről, de elsősorban a betegségekről alkotott véleményüket vizsgáljuk meg. Ez a téma mindig érdekelte az embereket, és kétségtelenül a jövőben is tanulmányozni fogják, hiszen annyi minden vár még felfedezésre.

A betegségeket és a megbetegedéseket koronként különféleképpen értelmezték. Volt, amikor „isteni” büntetésként élték meg. Ma már tudjuk, hogy testünk természetes reakciója. Tágabb értelemben ezeket a kellemetlenségeket mi idézzük elő, tehát tényleg „büntetés”. De helyesebb és elfogadhatóbb, ha „figyelmeztetésként” éljük meg.

Tanulmányozásaink során nem törekedtünk biológiai vagy teológiai tökéletességre. Ezt több okból sem tehettük meg. Az írott forrásmunkákra

támaszkodtunk, amelyek nyilvánvalóan hiányosak, de talán éppen ez tette munkánkat élményszerűvé.

A felhasznált irodalom közül Farkas L. Gyula A Biblia biológus szemmel (2001) című művét emelnénk ki, amely az egész vizsgálati folyamatot elindította, ezért dolgozatunk alapjául szolgált.

Felvetődik a kérdés, hogyan kapcsolódik mindez a pedagógiai hivatáshoz. A válasz egyszerű. Amikor tanítványainkkal a tisztálkodási szokásokat, az emberi testet, a higiéniát, a betegségeket, az egészségvédelmet akarjuk megtanítani, egészségügyi szokásokat kialakítani, nyugodtan elővehetjük a Bibliát vagy más ókori írást: példákat, példázatokat, tanításokat ismertethetünk meg velük.

Munkánk indokoltságát támasztja alá az a tény is, hogy a gyerekek számára az egyik kötelezően választott tantárgy a Hitoktatás, tehát a tantárgyközi korreláció is adott.

Mit vizsgáltunk és hogyan?

A Szentírás szövegei közül csak azokat ragadtuk ki, amelyek a betegségekre, illetve az egészség megóvására vonatkoztak.

Legelőször a teremtés kérdését boncolgattuk. Örök kérdés, hogy teremtésről és/vagy evolúcióról beszélhetünk-e? Egyértelmű választ sajnos nem adhatunk, de a tanítás folyamatában tanulóinkkal ismertetnünk kell minden lehetséges magyarázatot. Példákat hozhatunk fel a Bibliából. Mondandónkat képekkel illusztrálhatjuk a Képes Biblia segítségével, hiszen ez a könyv sokkal közelebb áll a gyerekek képzeletvilágához, mint a száraz szöveg.

Érdekes, hogy a bibliai személyek életkora mennyire magas. Ezeket semmiképpen nem egyeztethetjük meg a mai értelemben vett életkorokkal.

Ábrahám családfáján keresztül vizsgáltuk a bibliai pedigrt. Ez az örökletes betegségek meghatározása és megértése miatt volt fontos. (Farkas 2001, 85.)

A kutatásunk következő lépését a betegségek konkrét meghatározása követte.

Mi is a betegség?

A betegség definícióját az Új magyar lexikon a következő módon határozza meg: „...az élőszervezet normális életműködésének rendellenes megváltozása.” (Új magyar lexikon I. kötet, 1960.).

A betegségek lehetnek enyhék vagy súlyosak, testiek vagy lelkiek. Több ezerféle betegség létezik; ezek a testnek szinte minden részét megtámadhatják. Sorolhatnánk őket a kanyarótól, a megfázáson át a szívbetegségekig vagy a lelki bajokig. Némely betegség krónikus, más betegség akut.

Egy betegségnek sok oka lehet. Káros mikroorganizmusok (mikroszkopikus növények vagy állatok) a szervezetbe jutva fertőzéseket okozhatnak. A rossz életkörülmények szintén betegséghez vezetnek. Némelyik már születéskor látható; van, amelyet a szülő örökít át gyermekére. Egyes problémák, például a rák oka még nem tisztázott.

A fentiekben leírtak nagyjából mai ismereteinket tartalmazzák a betegség fogalmával kapcsolatban. De hogyan vélekedtek erről az ókori emberek?

A bibliai „átok”

Nem új dolog az, hogy a Biblia, a Talmud és egyéb régi iratok a betegséget mint égi büntetés következményét tüntetik fel. A következőket olvashatjuk:

„Ezért ezt üzeni az Úr, Izrael Istene: Azt mondtam, hogy házad s atyád háza szolgáljon szíнем előtt mindörökké. Most azonban azt mondja az Úr: Távol legyen ez tőlem: mert aki megdicsőít engem, azt megdicsőítem, de aki megvet engem, az megvetett lesz. Íme, eljönnek majd a napok, amikor levágom karodat s atyád házának karját, úgyhogy nem lesz többé öreg ember házában. Miközben Izraelnek mindenben jó dolga lesz, te látni fogod vetélytársadat a templomban, s a te házában nem lesz öreg ember az egész idő alatt. Nem távolítom el ugyanis oltáromtól teljesen nemzetségedet, hogy elepedjen szemed, és elsorvadjon lelked, de házad nagy része meghal, ha férfikorba jut.” (1 Sám 2, 30–33)

A következő írás maradt fenn Tacitustól, a római írótól:

„A tengernyi önkényeskedés miatt oly rettenetes évet az istenek is viharokkal és járványokkal tettek emlékezetessé. Campaniát (a mai Nápoly környéke) dühöngő szél pusztította végig, letarolta a majorsági épületeket, szőlőskerteket és gyümölcsösöket, majd átzúdult a Város környékére, ahol már amúgy is minden rendű és rangú ember közt aratott a dögvész, pedig a kedvezőtlen időjárásnak eddig semmi szembeszökő előjele nem volt.

A házakban sokasodtak a halottak, az utcákon a temetési menetek; se nemet, se kort nem kímélt a vész; egyforma gyorsan hullott el szolga és szabad, jajveszékélő hitvese és gyermekei között; s akik az imént még ápolták, még siratták őt, gyakran vele egy máglyán hamvadtak el. A lovagok, a senatorok elhunytak, bár mindennapos volt, mégsem keltett oly nagy szánalmat: tömeges halálukkal mintha csak a princeps (Nero) kegyetlenségének vágtak volna elébe.” (Tacitus: Ann. 16, 13, 1–13.)

Mit állapíthatunk meg a szövegből? Először is azt, hogy a bajt az istenek büntetéseként élték meg. Valószínűleg pestisjárvány tombolt, erre még a termés is rosszul sikerült. A járványt azonban írhatjuk a nem megfelelő higiéniai körülmények számlájára. Olvashattuk, hogy a halottak az utcákon hevertek. Akkoriban még nem volt elterjedt a szennyvízelvezetés, továbbá a tisztálkodási körülmények, ennyi idő távlatából, szintén hiányosnak minősíthetők.

Ezt az esetet ilyen módon elemezhetjük mai ismereteink alapján. Mindenesetre figyelemreméltó a kor emberének „jelkiismeret-tudata”.

Mikor mit olvashatunk fel?

A betegségekhez és az életmóddal kapcsolatos vizsgálatokhoz természetesen idézeteket, konkrét példákat gyűjtöttünk. Összesen negyvennyolc olyan szöveget találtunk, amelyek felhasználhatók a mindennapi oktató-nevelő munkában. A teljesség igénye nélkül néhányat bemutatunk:

Amikor a nemek közti különbségeket tárgyaljuk, akkor felolvashatjuk a következőt:

„Megteremtette tehát Isten az embert a maga képére; Isten képére teremtette őt, férfinak és nőnek teremtette őket.” (Ter 1,1) – Nehéz szöveg, de hittanórán tanulták.

Tehát vannak nők és férfiak, ebből következően pedig kisfiúk és kislányok, akik között találunk hasonlóságokat, de megállapíthatók különbségek is. Ilyenkor meg lehet beszélni, melyek ezek az eltérések. Például: hajhosszúság, öltözködés, hang, nemi szervek stb. Ez utóbbit nem kell kihagyni! Inkább az iskolában halljanak róla a gyerekek, mint a tévében vagy esetleg az utcán.

Hajhosszúságunk különbségeit mutatja az alábbi utasítás:

„Nyírd le hajkoronádat, és dobd el, kezdj siratódalba a kopár halmokon, mert elvetette az Úr és eltaszította a nemzedéket, melyre megharagudott!” (Jer 7,29)

Ezzel ugyanakkor a fodrász munkája is szemléltethető, amit az emberi foglalkozások témakörében dolgozunk fel.

A történelmi tartalmaknál szóba kerülhet, hogy milyen betegségekben szenvedtek a régen élt emberek. Itt elsősorban a ragályok fordulnak elő. Ekkor bemutathatók a következő idézetek:

„Meglátogatam az Egyiptom földjén lakókat, ahogyan meglátogattam Jeruzsálemet, karddal, éhínséggel és dögvésszel.” (Jer 44,13)

„Dögvészt bocsátottam rátok, úgy mint Egyiptomra, karddal öltem meg ifjaitokat és elvettem lovaitokat; táboraitok bűzét orrotokba juttattam, és ti mégsem tértetek vissza hozzám, mondja az Úr.” (Ám 4,10)

A háborúk következtében a higiéniai körülmények rosszabbra fordultak, nem volt elég élelem, ezért az embereket sok baj érte. A török harcok idején többször is kitört a pestis (4. osztályos tananyag), amit még dögvésznek is neveznek. A tüneteiről is lehet beszélni, de csak nagyon röviden.

Előfordulhat, hogy osztályunk egyik (vagy több) tagja valamilyen idegrendszeri problémával „küszködik”. Ilyen lehet a cseppet sem ritka epilepszia. Az iskolai tanítás során rohamok törhetnek rá. Az „egészséges” gyerekeket ne hagyjuk ki az egészszölből. Persze ne engedjük, hogy mindenki odarohanjon, és csodálkozva (esetleg „röhögve”) nézzen. A beteget részesítsük megfelelő (orvosi) ellátásban, a többieknek pedig magyarázzuk meg, mit láttak. Értessük meg velük a probléma súlyosságát, neveljük őket tisztességre és elfogadásra. Nem szabad lekezelniük beteg társukat. Szemléltetésként olvassuk fel ezeket a megállapításokat, ahol az epilepszia tünetei jelennek meg írott formában:

„Íme, egy lélek ragadja meg őt, és hirtelen felkiált; úgy rángatja, hogy tajtékszik tőle, s ritkán hagy fel a gyötrésével.” (Lk 9,39)

Az érzékszervek elemzésekor kerülhet szóba az alábbi gondolat a hályogról: „Amikor Izsák megöregedett és a szeme elhomályosodott, úgylgy már nem látott...” (Ter 27,1)

Előfordul, hogy valaki idősebb korában kezd rosszul látni, mások fiatalon elvesztik szemük világát, megint mások így születnek. Megértésre és toleranciára nevelünk. Hangsúlyozzuk ki, hogy a szemüvegeseket sem szabad kigúnyolni.

Az egészséges életmód megtárgyalásakor hasznos a következő tanács:

„Álmatlanság, epeömlés, csikarás kínozza az oktan embert. A mértékletes ember alvása egészséges, reggelig alszik, és pompásan érzi magát. Ha pedig sok evésre erőltettek, kelj föl, hányd ki, és megkönnyebbülsz, s nem szerzel bajt testednek.” (Sír 31,23-25)

Egészségünk megőrzése sok helyes cselekedetet igényel, melyeket napi rendszerességgel kell elvégeznünk, hogy később rutinossá váljanak. Már az iskolába lépés első napjától hangoztatjuk és ellenőrizzuk az ilyen irányú aktivitásokat.

Az idézetek osztályonkénti csoportosítása

1. osztály: Környezetünk

Statisztikai értékelés

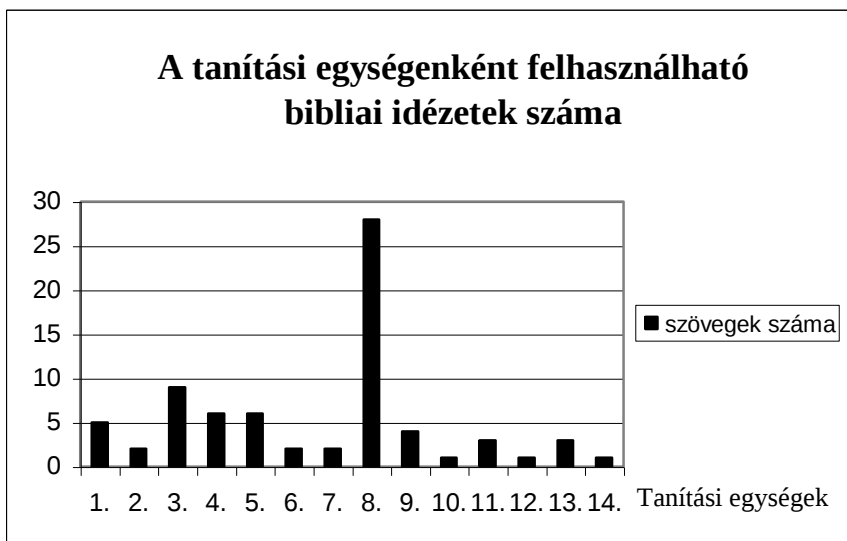
1. táblázat. Az első osztályban összesen ötven új tanítási egység van. Az egyes tanítási egységek és a bibliai idézetek összefüggésének számadatai (1. osztály)

	Tanítási egységek	Indexek száma
1.	Ki kire hasonlít?	5
2.	Mire van szüksége minden gyereknek?	2
3.	A családban ügyelünk az egészségre	9
4.	Hogyan óvjuk egészségünket az iskolában?	6
5.	Ki mivel foglalkozik a településeken?	6
6.	A napszakok	2
7.	Mi alkotja a természetet?	2
8.	Az ember testrészei	28
9.	Növények, állatok emberek – hasonlóságok és különbségek	4
10.	A levegő	1
11.	A víz	3
12.	A Nap fénye és melege	1
13.	Hogyan viszonyuljunk a természethez?	3
14.	Nyár	1
	Összesen:	73

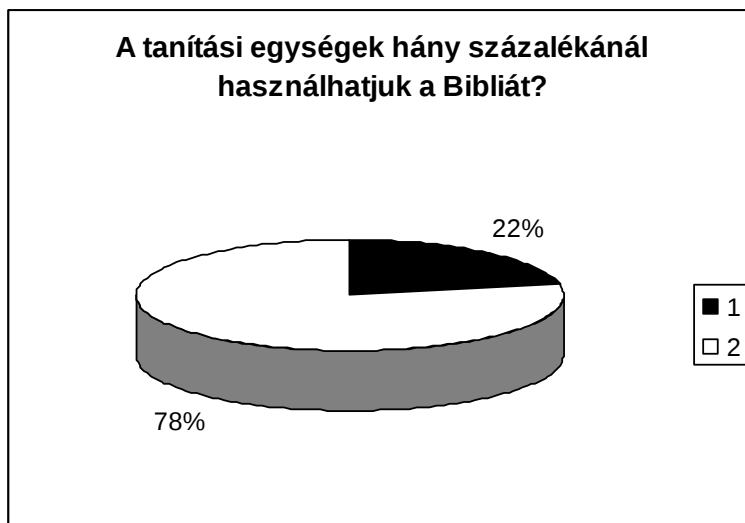
Az 1. táblázatban látható, hogy az ötven tanítási egységből tizennégyet tudunk kiegészíteni a Biblia szövegrészleteivel. Egy-egy téma keretében több idézet is felhasználható. Ezek ismétlődhetnek az egyes anyagrészekben. A tizennégy órán összesen hetvenhárom szöveget használhatunk fel (amennyiben megengedett az ismétlés). Hangsúlyozzuk, hogy itt csak az egészségügyi kérdések érintettek.

Az alábbi hisztogram (1. diagram) azt mutatja, hogy tanítási egységenként hány bibliai idézet használható fel. A nyolcadik témánál (Az ember testrészei) láthatjuk a legmagasabb számot, mégsem mondhatjuk, hogy ez az anyagrész teljesen a Szentírás szövegeire épül, csupán jól kiegészíthető velük.

1. diagram. A tanítási egységenként felhasználható idézetek száma (1. osztály)



2. diagram. A tanítási egységek hány százalékánál használhatjuk a Bibliát? (1. osztály)



A 2. diagramnál a 2-es a bibliai idézetekkel kiegészíthető tanítási egységeket mutatja, az 1-es pedig a többi anyagot. A kettő egymáshoz viszonyított nagyságbeli aránya jelentős eltéréseket mutat.

2. osztály: Környezetünk

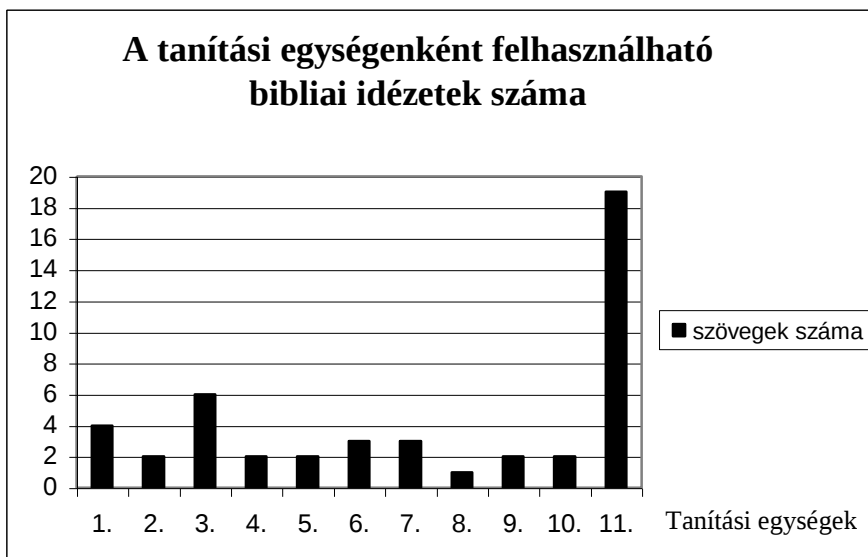
A második osztályban összesen negyvenhat új anyagot feldolgozó óra van. Az alábbi, 2. táblázatban látható, hogy ezek közül tizenegy egészíthető ki a Szentírás szövegrészleteivel (amennyiben megengedett az ismétlés). Egy anyaghoz több idézet is tartozhat. Ez természetesen nem azt jelenti, hogy mindet fel kell használnunk. Ebben az esetben is az egészségügyi vonatkozásokat figyeljük.

2. táblázat. Az egyes tanítási egységek és a bibliai idézetek összefüggésének számadatai (2. osztály)

	Tanítási egységek	Indexek száma
1.	Mi köt bennünket a családhoz?	4
2.	Amikor nem értjük meg egymást	2
3.	Hozzá tartozóink, rokonaink	6
4.	A család régen	2
5.	Mi történik, ha nem értjük meg egymást?	2
6.	Hogy néz ki a település környéke?	3
7.	A település és környékének vizei	3
8.	Az évszakok	1
9.	Mi alkotja a természetet?	2
10.	Miről ismerjük fel az élőlényeket?	2
11.	Miben különböznek egymástól a növények, az állatok és az ember?	19
	Összesen:	46

Az alábbi hisztogram (3. diagram) szemléletesen bemutatja, hogy az egyes témák hány idézettel egészíthetők ki. A tizenegyedik tanítási egység (Miben különböznek egymástól a növények, az állatok és az ember?) esetében a legnagyobb a választási lehetőség. Azonban ez sem alapul kifejezetten a Szentírásra, de mindenképpen a teremtéstörténetből indul ki.

3. diagram. A tanítási egységenként felhasználható idézetek száma (2. osztály)



4. diagram. A tanítási egységek hány százalékánál használhatjuk a Bibliát? (2. osztály)



A fenti kördiagram (4. diagram) nagyságbeli százalékos eloszlást ábrázol. 2-essel jelöltük azokat a részeket, melyekhez kapcsolhatunk bibliai tartalmakat, 1-essel pedig azokat, melyekhez nem.

3. osztály: Természet és társadalom

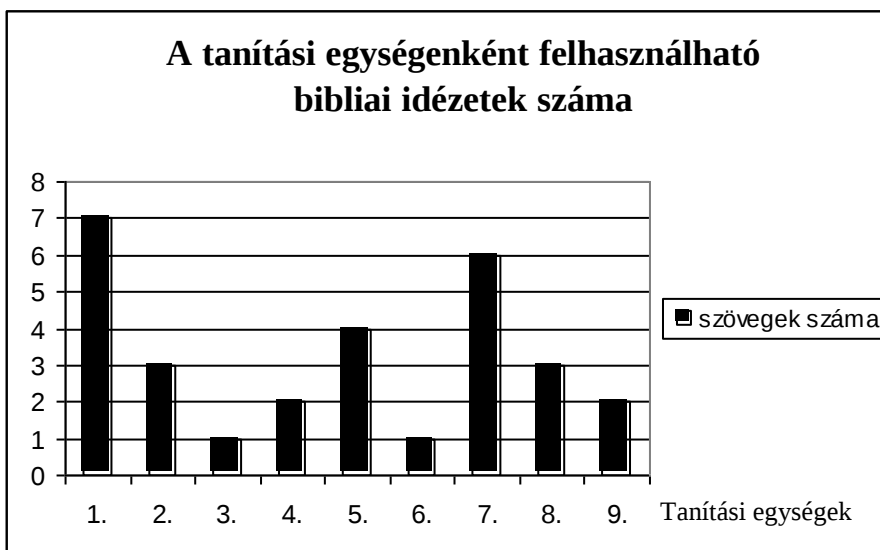
Harmadik osztályban a Természet és társadalom tantárgy keretében hatvanhat új anyagot feldolgozó tanítási egységet számolhatunk meg. Az alábbi (3.) táblázat alapján megállapítható, hogy ezek közül kilencet lehet kiegészíteni bibliai tartalmakkal. (Természetesen az egészségügyi problémák keretében.) Összesen huszonkilenc szövegrésztet olvashatunk fel, amennyiben megengedett ezek ismétlése.

3. táblázat. Az egyes tanítási egységek és a bibliai idézetek összefüggésének adatai (3. osztály)

	Tanítási egységek	Indexek száma
1.	Ami nélkül nem létezne élővilág	7
2.	Hogyan viszonyul az ember a természethez?	3
3.	Veszélyek a természetben	1
4.	A konyhakert	2
5.	Gyümölcsös és szőlőskert	4
6.	Hogyan tájékozódunk az időben?	1
7.	Mivel foglalkoznak az emberek?	6
8.	A mozgás	3
9.	Hogyan keletkezik a hang?	2
	Összesen:	29

A hisztogram (5. diagram) megmutatja, hogy a felsorolt anyagokban mennyi ókori szöveg használható fel. Az 1. és a 7. egységnél meglehetősen sok, de ez nem jelenti azok mindegyikének feltétlen szükségességét, mert nem kifejezetten a Bibliára épülnek.

5. diagram. A tanítási egységenként felhasználható idézetek száma (3. osztály)



A kördiagram (6. diagram) 2-es számmal jelzett „szelete” a bibliailag illusztrálható tanítási egységeket mutatja százalékos felbontásban. Ezek alapján az 1-essel jelölt részekben, vagyis a tananyag 88%-ába nem tudjuk beilleszteni a Szentírás idézeteit (a betegségek és az egészség értelmezésébe).

6. diagram. A tanítási egységek hány százalékánál olvasható a Biblia? (3. osztály)



4. osztály: Természet és társadalom

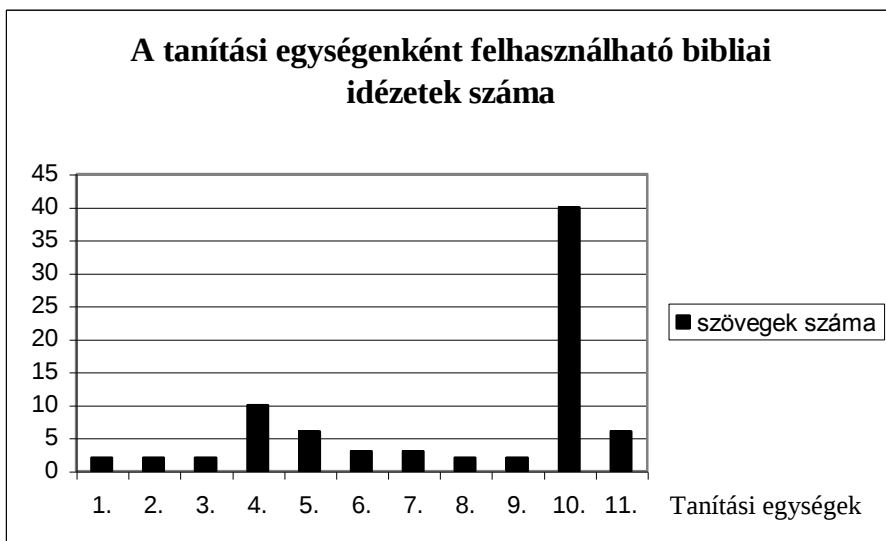
A negyedik osztályos Természet és társadalom tantárgy keretében negyvenkilenc új anyagot kell feldolgozni. Ezek közül tizenegybe közvetlenül beépíthetők a Biblia indexszel jelölt idézetei (lásd az előbbieken). Egyes témákhoz többet is illeszthetünk, ahogyan azt az alábbi 4. táblázat adatai mutatják. Számításaink szerint összesen hetvennyolc esetben fordulhat elő az ilyen illusztrálás. (Persze létezik némi pozitív, ill. negatív irányú eltérés.)

4. táblázat. Az egyes tanítási egységek és a bibliai idézetek összefüggésének számadatai (4. osztály)

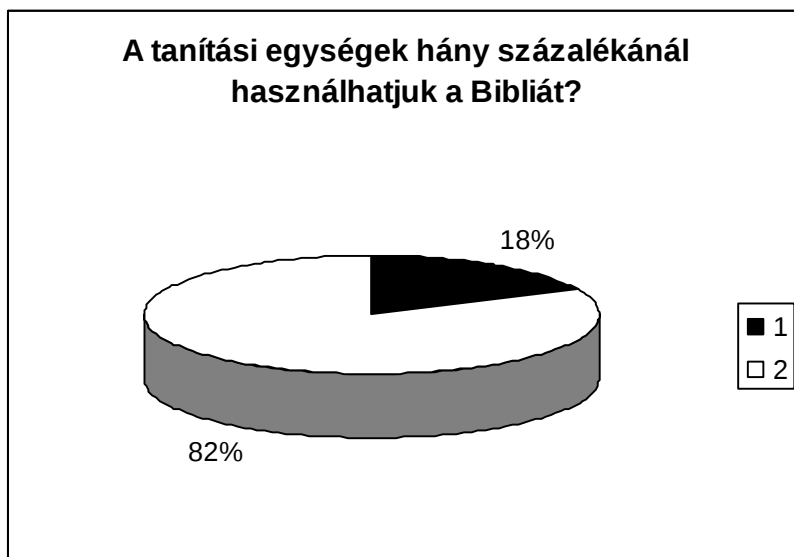
	Tanítási egységek	Indexek száma
1.	Mit tudsz az élőlényekről?	2
2.	Hogyan csoportosítjuk a természetben előforduló élőlényeket?	2
3.	Hogyan csoportosítjuk a növényeket és az állatokat?	2
4.	Miben különbözik az ember az állatoktól?	10
5.	Az egészséges táplálék	6
6.	Hogyan viszonyuljunk a természethez?	3
7.	A mozgás körülöttünk	3
8.	Mitől függ, hogy milyen magas egy hang?	2
9.	Szerbia lakossága	2
10.	Hogyan viszonyuljunk önmagunkhoz és másokhoz?	40
11.	Magyarország három részre szakadása	6
	Összesen:	78

A felsorolt tanítási egységekhez hány ókori szöveg kapcsolható? Ezt mutatja a hisztogram (7. diagram).

7. diagram. A tanítási egységenként felhasználható idézetek száma (4. osztály)



8. diagram. A tanítási egységek hány százalékánál használhatjuk a Bibliát? (4. osztály)



A fenti kördiagram (8. diagram) szerint a természet és társadalom tantárgy 4. osztályos tananyagának 18%-a (2-essel jelölve) épülhet a Szentírás szövegeire.

Megállapítás

Az előbbieken elmondottak alapján úgy tűnhet, hogy a természeti tantárgyak nagyon kis részéhez kapcsolódhatnak a Biblia idézetei. Ha azonban figyelembe vesszük azt a tényt, hogy itt néhány kivételtől eltekintve „csupán” az egészségügyi problémákról van szó, akkor már nem is olyan borzasztó a helyzet.

Az idézetek, és a központi részben leírt betegségek ismerete jól beépíthető a tanítás folyamatába, hiszen az eddigiekben is ezt bizonyítottuk. A konkrét tények (számértékek) pedig alátámasztják elméletünket.

Ne féljünk a Szentírástól! Merjük a környezetünk, valamint a természet és társadalom órákon használni!

Megjegyzés: a szakdolgozat egy terjedelmes része a tananyag és a bibliai szöveg egybevetése (a táblázatokban feltüntetett idézetgyakoriságok a munkában részletes leírásra kerültek.)

Felhasznált irodalom:

1. A magyar helyesírás szabályai 1997. Budapest, Akadémiai Kiadó.
2. A tudomány nagy enciklopédiája 1996. Debrecen, Aquila.
3. Biológia enciklopédia 1997. Budapest, Park.
4. Czékus G. 2005. A természetismeret-tanítás módszertana. Szabadka, MM print.
5. Farkas L. Gy. 2001. A Biblia biológus szemmel. Szeged, Agapé.
6. Képes Biblia 1984. Újvidék, OFM.
7. Képes Biblia 1–2. 1989. Budapest. Az Apostoli Szentszék Könyvkiadója.
8. Képes gyermekenciklopédia 1997. Budapest, Park.
9. Novković, Lj.–B. Trebješanin–B. Gačanović 2004. Környezetünk tankönyv az általános iskola első osztálya számára. Beograd, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
10. Szentírás 1997. Budapest, Szent Jeromos Bibliatársulat.
11. Szepessy T. (szerk.) [1998]. A régi Róma napjai. Budapest, Balassi.
12. Tierra, M. 1991. Gyógyfüveskönyv. Budapest, Hunga-Print.
13. Trebješanin, B.–B. Gačanović–Lj. Novković 2004. Környezetünk tankönyv az általános iskola második osztálya számára. Beograd, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
14. Trebješanin, B.–B. Gačanović–Lj. Novković 2005. Természet és társadalom tankönyv az általános iskola harmadik osztálya számára. Beograd, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
15. Trebješanin, B.–B. Gačanović–Lj. Novković 2006. Természet és társadalom tankönyv az általános iskola negyedik osztálya számára. Beograd, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

A hangképzés folyamata az általános iskolában

Témavezető: Balažević Éva magiszter

*„Úgy énekelek, mint a madár,
mely az ágak közt lakik;
a dal, mely torkomból előtör,
busás jutalmam.”¹*

A gyermek hanghasználatának helyessége nagyjából a többi órán dől el, vagyis az énekóra egyedül nem képes vagy nem elég arra, hogy az egész napon át gyakorolt és beidegződött hangképzési hibákat helyrehozza. A zeneóra tulajdonképpen a gyermekhangok kiművelésére, szépítésére szolgál annak érdekében, hogy a gyermekek későbbi, felnőttkori hanghasználatára igényes, helyes és szép legyen (függetlenül attól, hogy az élet milyen terén tudnak majd érvényesülni).

A rendszeres hangképzés előtt (akár már egészen kisgyermekkorban, vagyis már az óvodától kezdve) helyet kell adnunk bizonyos negatív hangképzésnek.

- a) Soha ne engedjük a gyermeket ordítózva énekelni! – A gyermekek ordítózását, lármáját, kiabálását nem tudjuk teljesen kiküszöbölni életükből, legfeljebb csak mérsékelni és bizonyos határok közé szorítani, hiszen például a fájdalom egyetlen levezetőjeként így „szólal meg”. Az éneklésnél azonban az ordítózásnak már semmi helye. Nem szép, és eldurvíthatja hallást is, továbbá a gyermek ezáltal csúnya énekléshez szokik, amely később megnehezíti a pozitív hangképzést.
- b) Mi magunk is csendben énekeljünk vagy zenéljünk a gyermekeknek. – A csendesebb zenét vagy éneket sokkal könnyebben tudja érzékelni és felfogni, mint az erőset. A gyermek hallása tehát így sokkal jobban fejlődik, ami szintén szorosan összefügg a későbbi hangképzéssel.²

Hangterjedelem

A szép éneklés kultúrájának kialakítása mellett az általános iskola alsó osztályaiban végzendő hangképzés másik fő feladata a hangterjedelem bővítése. Ezt a folyamatot óvatosan, nagy körültekintéssel szabad csak végeznünk, mert ügyelnünk kell nem csak a tanulók általános életkori sajátosságaira, hanem az egyének között jelentkező különbségekre is.

Ez a hangfejlesztés a magasságot, a mélységet és az erősséget is érinti. Csak az azonos korú gyermekek hangja hasonlítható össze, ezért a különböző korosztályok összehasonlítása tulajdonképpen lehetetlen. Az évek számával növekszik a hangtávolság, a hangfejlesztés során pontosan erre kell vigyázni: nem szabad túllépni ezt a határt. Ezért is kell annyira odafigyelni a megtanításra kerülő dalokra, mert azok is a hangterjedelem bővítését szolgálják.

¹ J. W. Goethe

² Werner Alajos 1985. *Ének-zene, hangképzés*. Budapest, Népművelési Intézet, 6–7.

Az 1. és 2. osztályos gyerekek hangterjedelme csupán 5-6 hang (ezt a határt nem szabad túllépni, ne erőltessük őket!). A 3. osztálytól kezdve lassan, hangonként törekedhetünk a magasságok és mélységek felé. A 3-4. osztályban oktávig is elmehetünk, de itt is ki kell emelni, hogy semmit ne erőltessünk, hanem hagyatkozzunk a természetes fejlődés követelményeire.

Hanghatárok kor szerint³:

Életkor	Fiúk	Lányok
7	c – c”	h – c”
8	h – cisz”	aisz – d”
9	a – disz”	a – disz”
10	a – disz”	a – disz”
11	gisz – disz”	g – e”

A hangképzés a zeneóra szerves része

*„... mindegy, mi voltam,
voltam az, ami:
egy hang voltam az Isten énekében,
és kár lett volna el nem hangzani.”*

Az énekoktatás, és egyáltalán a zeneoktatás keretein belül nagyon fontos a helyes hangadásra való nevelés. A gyermekek tulajdonképpen az általános iskolában kezdenek először igazán énekelni, és éppen ezért olyan fontos, hogy szakavatottan és körültekintően foglalkozzunk a hangjukkal.

Ha csak azt gondoljuk, hogy az „énekelgetés”, a zeneelmélet elsajátítása és egy kis hangszerjáték bőven elég a gyermeknek az iskolai zeneórák alkalmával, akkor nem gondoltunk arra, hogy az iskola tulajdonképpen olyan egyéneket hivatott „produkálni”, akik minden szempontból felkészültek és nyitottak a világ dolgaira.

A 7–10 éves gyermek rendkívül könnyen tanul, könnyen beidegződnek nála a jó dolgok (és sajnos a rosszak is). Ezért lehetünk előnyös helyzetben: a helyes gyakorlás megteszi a hatását. És pontosan ezért kell jól ismernünk és alkalmaznunk a hangképzéssel kapcsolatos elméletet és gyakorlatot, mert ha valamit rosszul tanítunk meg, azt aztán nehéz kijavítani.

1. osztály

A hangképzést nem lehet elég korán kezdeni. Fontos, hogy a gyerekek az első zeneórától kezdve részesüljenek hangképzésben. Az első órák az ismerkedésre szolgálnak: a tanító nem csak a tanuló személyiségét ismeri meg, hanem azt is, hogy mennyit tud zenei téren. Az első kedves kis gyakorlatok alkalmával a tanító nem csak az énekhez szükséges képességeket ismeri meg, de szembesülhet azon hibákkal is (rossz légzés, artikuláció, beszédhibák stb.), amelyek ismerete más tantárgyakhoz is

³ Ezt a fajta felosztást több szakirodalomban is így találtam meg. Véleményem szerint ezt a tanítónak minden esetben figyelembe kell vennie, de mindig a saját osztályára, tanítványaira vonatkozóan kell alkalmazni.

kötődik. Az első pillanattól kezdve javítani kell az esetleges hibákat, mert ezzel is kísérletet teszünk arra, hogy az osztály igen vegyes összetételét egy szintre hozzuk.

Kezdetben még fontosabb a tanító viselkedése, hozzáállása, példamutatása, mint a későbbi osztályokban bármikor. A tanulók nagyon sok esetben utánozzák a tanítót, legyen az jó hangzójátés vagy helyes testtartás.

A helyes légzést elősegítő gyakorlatokon kívül a hangzóformálást a nem nagy terjedelmű dalocskákon belül tanítjuk, hangzójátékokat gyakorolunk, játszunk:

*Csigabiga, gyere ki, ég a házad ideki.
Kapsz tejet, vaját, holnapra is marad.*

*Hinta, palinta, régi dunna kiskatona
ugorj a Tiszába, zsupsz!*

*Egyedem-begyedem tengertánc, Hajdú sógor, mit kívánsz?
Nem kívánok egyebet, csak egy falat kenyeret.
Szil, szál, szalmaszál, ecki, becki, tengerecki Pál.*

Később rátérhetünk az egyes hangzók együttes gyakorlására két részben: i, é, e, á és ü, ő, u, o, a sorrendben. Nagy gondot fordítsunk az áll helyes ejtésére. Az ajkak mozgékonyasága a formálás szempontjából igen fontos. Sok gyerek motyog, morog, nem nyitja ki a száját, nem mozgatja ajkait. Pedig a helyes magyar beszéd alapja a jól kiejtett magán- és mássalhangzó. Ennek eléréséhez jól használhatók a hangzó változtatását igénylő gyakorlatok:



Amint a gyermekek a szó, mi, dó — dó, mi, szó fogalmával, ezek hangközeivel megismerkedtek, gyakoroltathatjuk velük az első számú alapgyakorlatot:



2. osztály

A helyes légzés gyakorlataival együtt minden zeneóra előtt ugyanazt a három gyakorlatot végeztetjük, mert a beidegzés szempontjából a sorrend, a már ismerős „szöveg” és dallam döntő fontosságú. Mindeközben ügyelünk arra, hogy a hangadás puhán, könnyedén történjen; a hangerő piano és mezzoforte; hangtávolság: d' – h'.

A későbbiekben a három alapgyakorlat mellé óránként vehetünk egy-egy új gyakorlatot: két-két hangzót más-más párosításban.

Például:

 me mo me mo ne no ne no mi mo ni no	 mi ma mi ma ni na ni na me mo ni no	 mű mő mü mö nű nõ nü nõ mu mo nu no
--	--	---

3. osztály

Ha az eddigi „képzést”, a gyakorlatokat türelmesen, odafigyeléssel és rendszeresen végezzük, akkor elérjük azt, hogy a 3. osztályban fokozatosan megtaníthatjuk a továbbiakban is használatos alapgyakorlatokat:

1.)

4. osztály

A 4. osztályban megkezdődhet a csukottszájás gyakorlatok használata. A gyermekek már elég értelmesek ahhoz, hogy megértsék, mire valók ezek a gyakorlatok. Ez már nem hasonlítható a kezdeti morgáshoz; érdeklődéssel figyelik és ellenőrzik fejtetőre tett kézzel, hogyan zeng a fejük, vagyis hogyan rezonálnak.

A gyakorlatokat először szolmizáltatjuk, utána csukott szájjal énekeltetjük a dallamot, ami olyan hatást kell, hogy keltsen, mintha azt mondanánk hosszan, hogy „hm” (vigyázni kell, hogy a tanulók ne szorítsák össze ajkaikat)



Ebben az évben az alapgyakorlatok mellett, melyeket minden óra elején használunk, már skálatöredékeket is kezdhünk gyakoroltatni:



Fontos azt tudatosítani magunkban, hogy nem a gyakorlatok sokfélesége hozza meg a tiszta intonációt, a szép hangzást, hanem a gyakori (és állandóan helyes) ismétlés.

A 4. osztály végére el kell érni, hogy a gyermekek könnyen, lágyan adjanak hangot, tehát végeztessünk velük állandó lehelő, „lágý h” indítású gyakorlatot; bizonyos mértékig fel kell „ébreszteni” a rezonanciákat („m, n” kezdetű gyakorlatok); állajtó gyakorlatok végzése (e, á stb. hangzók); meg kell tanítani valamennyi hangzó formálását (sorrend: i, é, e, á – ú, ő, u, o, a); ügyelnünk kell a helyes mássalhangzóejtésre (hogy mindegyiket a valós helyén képezzék).

A tervszerű fejlődés érdekében a hangkeletkezés fejlődéstörténeti sorrendjét kell megtartani: légzés, funkció (hangszalagműködés), rezonancia (hangkihasználás) a szöveg tanulással és a helyes artikulációval együtt.

A beéneklés

Már korábban említettem, hogy mennyire fontos a hangképzés gyakorlása a zeneóra elején. Ahogyan a sportoló sem fog hozzá bemelegítés nélkül teljes megterhelést kívánó edzéshez, ugyanúgy éneklés előtt (ami több szervre,

szervrendszerre kiható összmunka) is szükséges az egész test felkészítése a munkára. Ez a „felkészülés, zenei edzés” az óra eleji beéneklés. Habár a beéneklés helytelen volta, többszöri elmaradása vagy hiánya azonnal és közvetlenül nem érzékelhető, hosszútávon mégis nagy károkat okozhat a hangadó szerveken. Ezért akadnak az általános iskolában, már az alsó osztályban is olyan tanulók, akik nem kedvelik a zeneórát, mert „muszáj énekelni”. Pontosan ezért kell már az óra elejét érdekfeszítővé, érdekessé, játékosá tenni.

A jó beéneklés (ha rövid is, hiszen alsó osztályokban 7 – 8 perc) az éneklőt „hétköznapi” állapotából eljuttatja egy „éneklésre kész” állapotba, amelynek során hangilag alkalmassá válik az aktuális zenemű értékeinek felmutatására. A gyerekeknél ez persze még több hozadékkal jár: beszédüket, ritmusérzéküket és egyáltalán esztétikai érzéküket is javíthatja.

Az énekhang teljes szépségében akkor szólal meg, ha a légzés, a gége (a hangindítás), a rezonancia-viszonyok, és az énekes zene-fonetikai jelenségei helyesen működnek.⁴

A tanítónak azért van könnyű dolga az általános iskola 7–10 éves korosztályával, mert minden téren és bármikor kaphatók a játékokra. Ezt kell tudatosan kihasználni tanításukra. A játékok célja a beéneklés, a jó éneklés előkészítése anélkül, hogy az terhelné a gyerekeket.

Tudni kell, hogy az ének nem egyéb, mint felnagyított beszéd (a zenei szerkezet által meghatározott hangmagasságokon), tehát az első két gyakorlat a felnagyított beszéddel való ismerkedés legyen.

1. *Suttogás*: a gyerekek képzeljék azt, hogy színházban vannak és nekik mint színészeknek a darab egy részletében távolról és suttogva kell beszélniük egymással, de a szöveget mégis érthetően kell elmondaniuk, úgy, hogy a nézőtér utolsó soraiban is hallják. Ezzel megértethetjük velük a felnagyított beszéd lényegét az ösztönös mélylégzés és artikulált szövegmondás segítségével.
2. *Légzés*: a gyerekek behunyt szemmel azt képzelik, hogy alszanak. Pár percnyi nyugodt megfigyelés után észlelhetik, hogy belégzéskor a bordaváz alsó része tágul, és ez idő alatt a has lágy belső részei a hasfal izomzatát előre domborítják, majd a kilégzés időtartama alatt minden izom lassacskán visszatér nyugalmi állapotába. Mindeközben figyelmeztetjük őket arra, hogy a felsőtest a hangadás alatt a belégzés állapotában marad, és a vállakat nem szabad felhúzni. Ugyanezt a gyakorlatot megismételhetjük úgy is, hogy levegővétel után a képzeletbeli tortán próbálják elfújni a gyertyákat.
3. *Beszéd és ének kapcsolata*: **bim-bam** beszélve. Elmondjuk a gyerekeknek, hogy a *b* hangot úgy kell kipattintani, hogy azzal érzékeltetjük a harangnyelv odacsapódásának mozzanatát. Az *m* hangzó szerepe a harang hosszú zengésének felidézése. Ha mindez kellően rugalmasan sikerült, akkor

⁴ Adorján Ilona 1996. *Hangképzés, énektanítás*. Budapest, Eötvös József Könyvkiadó,

következik ugyanaz a **bim-bam** énekelve, kis vagy nagy terceken háromszor-négyszer. Ezzel érzékeltetjük a beszéd és az ének szerves kapcsolatát.

4. *Beszédgyakorlatok:* **Bamba Bandi bandukol.** – vannak olyan szavak, mondatok, amelyekkel több szempontból is el tudunk játszani (az előbbinél bambán és nagyon lassan mondva úgy, hogy minden mássalhangzó kifejezésre jusson).
5. *Zöngé-rezonancia:* **kiscicák** – a gyerekek nagyon szívesen színészkednek, ezért kérjük meg őket, képzeljék magukat kedveskedő kiscicáknak és nyávogjanak intésre háromszor. Ezzel „hatunk” a felső rezonáns üregekre. Később, amikor ezek a cicák mérgesen miákolnak (ismét háromszor), az ásitóizmok is bejártódnak. Minden alkalommal arra kell inteni a gyermekeket, hogy kiscicákról van szó, tehát *piano* hangerővel „szólaljanak” meg.
6. *Staccato*, szaggatott hangadás – most a baglyot utánozzuk. Kényelmes középfhangon, azonos magasságban *hu-hu-hu-hu-hú-t* mondatunk a tanulókkal háromszor-négyszer ismételve különböző hangmagasságokon. Itt a cél a *staccato*⁵ és a helyes *u* hangzó képzése.
7. *Zöngé-játék:* a tanító kényelmes középfhangon zöngét hangoztat, majd észrevétlenül valamilyen hangzóra nyit. A gyerekek csukott szemmel hallgatják, s ha észreveszik a váltást, felteszik a kezüket. Ugyanez következhet fordítva is, de a gyerekek most egyénileg csinálják egymás után.
8. *Csúszkálás:* kényelmes középfhangon lágy *m* indítást kérünk a gyerekektől, tartjuk egy ideig, majd adott jelre egy előre megbeszélt hangközben szabadon „csúszkálnak”. Ez a gyakorlat örömteli feladat, mert nem köti le a figyelmüket semmiféle intonálási feladat, csak a zöngére összpontosíthatnak.
9. Az egyetlen *skálának* nevezhető gyakorlat: ehhez is érdemes szituációt társítani. Egy dadogó gyermek próbálja kimondani a „mama” szót. Nekirugaszkodik, megakad, erőlködik az *m*-en, végül boldogan (ezért ugrik fel a magasság) és kedvesen (ezért *piano*) kimondja:



Ennek az az előnye, hogy zöngével kötik a hangokat, és a kvintugrás miatt hamar a kellő magasságba érnek.

10. Végül következhetnek a gyermek korának megfelelő dalok.

További hasznos hangképző gyakorlatok az általános iskola alsó osztályaiban⁶

⁵ Staccato (stacc.) = szaggatottan, röviden – az egymást követő hangok elkülönítése. Jelzése: pont a hangjegy fölött.

⁶ A gyakorlatok és kották forrása: Kerényi Miklós 1966. *Az éneklés művészete és pedagógiája*. Budapest, Zeneműkiadó, 220–228.

Az e, a, i, o hangzók gyakorlása.

me ma mi mo me ma mi mo
ne na ni no ne na ni no
me mo mi mo me mo mi mo

me ma me ma me ma me ma
mi mo mi mo mi mo mi mo

mü mö mü mö mü mö mü mö

mü mö mü mö mü mö mü mö

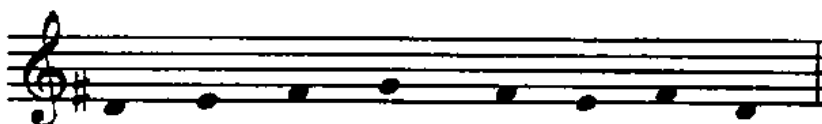
(m, n, h) i o o

Külön-külön m, n, lágý h-hangzós indítású gyakorlatok.

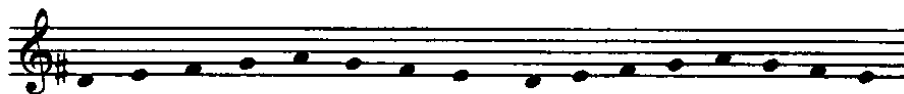
A b, r, d, t, v hangzókkal való kezdés. Ezeknél a gyakorlatoknál felhívhatjuk a tanulók figyelmét arra, hogy a mássalhangzók helyes ejtése milyen döntő a hang megcsendülése és a szöveg értelmessége szempontjából.



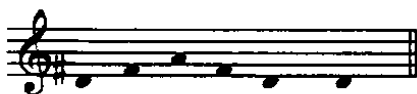
Szöveges hangképző gyakorlatok⁷:



Pa - ri - pá m cso - da szép pej - kó,
 i - de lép, o - da lép, hej - hó!
 He - gyen át, vi - zen át vág - tat,
 Nem a - dom, ha i - gérsz szá - zat.



Fut, ro - bog a ki - csi ko - csi, raj - ta ül a Ha - ra - go - si,
 Ha ki - bo - rul az a ko - csi, le - rö - pül a Ha - ra - go - si.



din-don di - ri - don - gó.
 din-don di - ri - don - gó.

⁷ A szöveges hangképző gyakorlatok kottáinak forrása: Váginé Gödel Hilda 2004. *Daloljatok! – A hangnevelés művészete*. Budapest, Horváth György kiadása, 167–190.

A hangképzésben előforduló gyakori hibák

Fontosnak tartom kiemelni és pár szót ejteni a hangképzés folyamatában felmerülő hibákról, hogy ebből is lássuk, mennyire fontos a folyamat minden részére odafigyelni.

1. Elmarad a beéneklés – aki jó beéneklés nélkül énekelteni a gyermekeket, kárt okoz nekik!
2. Beéneklés van, de nem ér semmit – a nem módszeresen átgondolt, a gyermekek hangmagasságához igazított hangképzésnél, melynél egyszerre több dologra is oda kell figyelni, a gyermekhang szinte semmit sem fejlődik (nyers marad).
3. „Énekelj hangosabban!” – ez az instrukció a gyermek számára azt jelenti, hogy több erőt adjon. Ilyenkor megnyomja a hangját, vagyis gégével rásegít, ami bemerevíti a hangképzést. Emiatt egy idő után nemhogy több, hanem kevesebb, csúnya és hamis hang jön létre. Gyakran hallani gyermekkórusokat a d'-á' tartományban „szép hangosan, bátran” énekelni, de mikor a mű esetleg c'' fölötti területre kerül, akkor kénytelenek fejhangra váltani (már aki tudja ezt a technikát). A nagyobb hangerő érdekében kicsit több levegőt kell adni vagy például jobban artikuláltatni a szöveget.
4. Alkalmatlan a hangfekvés a gyerekek számára – sok pedagógus nem veszi magának a fáradságot, hogy a zeneóra megkezdése előtt beénekeljen, így a rossz hangképzés, később az ebből következő hanghiány miatt kényelmesebb a mély tartományban énekelnie, és a gyerekeket is ugyanott (a diák számára természetellenes magasságon) énekelteni. Ezért sok gyermeknek már kicsi korában lemélyül a hangja. Fontos feladata a tanítónak az is, hogy bátran transzponálja le azokat a darabokat, amelyek nem a gyerekek hangfekvésének felelnek meg.
5. A tanító tanítás előtt nem énekel be (beénekeletlen hanggal tanít) – ebben az esetben nem csak arról van szó, hogy a tanító a saját hangjának árt (hiszen, a tanító egész nap a hangjával „manipulál” az iskolában) hanem főként a gyerekek hangjáról, amelyért felelősséggel tartozik. Tanítványaink önkéntelenül is átvesszik hangadásmódunkat, hiszen az utánzásnak óriási szerepe van az intonálásban is.

⁸ Transzponálás (=áthelyezés): a zenemű áthelyezése az eredetitől eltérő hangnembe.

A táplálkozási szokások és az oktató-nevelő munka megerősítése és korrigálása

A szakdolgozat részlete

Témavezető: dr. Czékus Géza

„Mások azért élnek, hogy egyenek,
én azért eszem, hogy éljek”
(Szókratész)

A minőségi táplálkozás fontos az egészséges élet megvalósításában. Sokszor tesszük fel magunknak a kérdést, vajon egészségesen táplálkozunk-e, az elfogyasztott táplálék tartalmazza-e az egészséghöz szükséges anyagokat.

A történelem folyamán az embernek mindig alkalmazkodnia kellett a környezetében bekövetkező változásokhoz. A gépesítés és urbanizáció következtében felgyorsult életritmus olyan ételek fogyasztására serkent bennünket, melyek magas kalóriaértékkel rendelkeznek, de hiányoznak belőlük az értékes tápanyagok. A táplálkozási szokások kialakításában kiemelkedően fontos szerep jut a társadalom alapját képező családnak, amely jelentős változáson ment keresztül. Csökkent az egymással töltött idő mennyisége, de szerepe és feladata nem változott. Életünk és egészségünk megalapozásának helyszíne maradt, ahol jó modort, etikus viselkedést, mértékletességet, fegyelmezettséget, tenni és segíteni akarást, alkalmazkodást és olyan többgenerációs viselkedésformákat sajátíthatunk el, melyek jövőnk és egészségünk szolgálatában állnak.

A táplálkozási szokások kialakításában családon belül körültekintőnek kell lennünk, és megvalósításukra egyetlen kínálkozó alkalmat sem szabad elszalasztanunk. A helyes magatartások kialakításában fontos szerepe van az ételek elkészítési módjának, a tálalás körülményének és az étkezés közbeni légkörnek. A gyerekek kíváncsiságának szolgálatában állhat egy-egy közösen összeállított menü vagy bevásárlókörút, melyet célszerű lista összeállításának megelőznie (takarékosági okok).

Az ételkészítés egyszerűbb szakaszaiban való részvétel mellett fontos a táplálkozási alkalmak ismertetése is. Az ételféleségek napszakhoz kapcsolódó fogyasztási mennyiségeinek és módzatainak ismertetéséhez gyakorlatnak, példának kell társulnia, mert az csak így lesz/lehet a gyerek számára követendő modell. A rutincselekvéssé alakuló táplálkozásban szükséges a könnyebb emésztést szolgáló rágási technika elsajátítása és természetesen az étkezési eszközök helyes használata. A megjelenítésben, a terítésben és tálalásban olyan elveket lenne jó követnünk, melyek a mindennapi rohanások közepette is hangulatossá teszik étkezéseinket (színek és jó anyagok megválasztása, szalvéták, poharak, evőeszközök). Tévémentes, nyugodt, derűs, családi légkör biztosításával pozitív formában tudjuk elfogyasztani betevő falatunkat, és csökkenthetjük az elutasítások számát gyermekeinknél.

Olyan korban élünk, melyben a vizuális kommunikáció rendkívül nagy szerephez jutott és szinte családtaggá vált. A tömegkommunikációs eszközök (televízió, számítógép, újság stb.) sok olyan információt és élményt közölnek, melyeket az ember egyébként nem tudna megszerezni. Ezek hatása, veszélye kiemelkedő, mert a gyerekek újdonságok iránti vágya, tudásszomja gyerek- és iskoláskorban a legnagyobb, a tévécsatornák műsorai nagy részének színvonala pedig ezt nem úgy és olyan mértékben használja ki, ahogy az a gyerek javát szolgálná. A táplálkozási szokások kialakulásában és az ízlésformálásban a televízió által közölt reklámoknak van legnagyobb szerepük. Olyan módszereket alkalmaznak, melyek asszociatív módon közlik az üzenetet a szabad döntés látszatát keltve, a világot pedig úgy próbálják bemutatni, hogy megfélemedezzünk a valóságról. A hirdetések közvetített magatartásformáinak elsajátítására a gyerekek a legfogékonyabbak. Számukra a reklám nemcsak motivációs, információs, szórakoztató funkcióval bír, hanem szocializációs szerepet is betölt. Ezek hatására alakulhat ki a szükségleteiket és értékrendjüket befolyásoló termékpreferencia (különbféle márkák – például egyes gyorséttermi láncok ételeinek propagálása), melyek leépítése a magatartásformákból igen nehéz.

A szülők kellő figyelmének, munkanélküliségüknek, a rossz szocio-ökonomiai feltételeknek és az egyes ételek biológiai értékeinek ismerethiánya miatt bekövetkező hatások különböző mértékben és módon károsítják a gyerekek egészségi állapotát.

Ilyenkor kell közbelépnie a pedagógusnak, aki a megelőzés mellett korrigálni tudja a már meglévő, helytelen berögződéseket. A megfelelő étkeztetés példáján kívül pedig minden olyan alkalmat ki kellene használnia, mely a cél szolgáltatásban áll. Kiváló lehetőséget nyújtanak erre a természet és társadalom, illetve a környezetünk órák, de a korrelálás egy kis kreativitással szinte minden tantárgyon belül megvalósítható.

A táplálkozási szokások (ki)alakítása, megerősítése és korrigálása a természetismeret órák szintjén

Az egyes tananyagrészek hasznosságát (miérteket) tagláló kérdésekkel a gyakorló pedagógusnak nap mint nap szembesülnie kell (tanulók, szülők). A válaszok egyértelműsége sokszor homályba vész, legtöbbször csak általánosított válasz születik: mert hozzátartozik az általános műveltséghez. Ezzel a misztifikált válasszal azonban nem sokat tud kezdeni a tanuló. Kezdetben töpreng felette, majd alábbhagy a kíváncsisága, és az idő előrehaladtával az élet más területei felé fordul; arra próbál választ kapni, hogy mi az, amit tudni, ismerni szeretne. Az ilyen jellegű kérdésekkel aztán generációk újabb sora szembesül, majd jut hasonló végkövetkeztetésre, mint elődei.

Az általános műveltség a neveléstudomány egyik fő, mindig aktuális problémája. A társadalom fejlődése és a tudományok előrehaladása újabbnál újabb kérdéskörök megvitatását, megtanulását kínálja. E célból az iskolák tantervének időszerűnek, hiánypótlónak és egyben időtállóknak kell lennie. Fő irányvonala nem kizárólagosan a folyamatosan változó tanítandó anyag kell, hogy legyen, hanem az időtállóság és a szükséges elvek kiragadása a tantervek örökös változásából.

Az oktatási tervet a Szerb Köztársaság oktatási minisztere határozza meg, és a Hivatalos Közlönyben teszi közzé. Tantárgyanként és korosztály szerint spirális elrendezésben tartalmazza az adott oktatási-nevelési intézmény pedagógiai programját. Folytatása a tanmenet, mely szintén a közlönyben jelenik meg és:

- osztályok szerint ismerteti a
- célokat, feladatokat és
- tanítási tartalmakat (témakörökre és témákra bontva).

Ez a Szerb Köztársaság minden tanulója számára egyforma, különbség csak a megvalósításkor jelentkező társadalmi környezet jellegzetességeiben mutatkozik. A tanmenet alapegységei a címmel ellátott tanítási egységek, melyek után órátípusoknak (új anyagot feldolgozó óra, gyakorló óra, ismétlő-rendszerező óra, ellenőrző óra) megfelelően adott az előírányzott óraszám.

1. táblázat. A környezetünk, valamint a Természet és társadalom tantárgyának tanterve az általános iskolák alsó tagozataiban a következőképpen alakul:

Tantárgy	Osztály	Heti óraszám	Évi óraszám
Környezetünk	1.	2	72
Környezetünk	2.	2	72
Természet és társadalom	3.	2	72
Természet és társadalom	4.	2	72

A program megvalósítása összhangban kell, hogy legyen a tanulók életkorával, a tananyag spirális elrendezésével és magával az érvényben lévő tankönyvvel. Ezek figyelembevételével közlünk néhány megvalósítási ötletet. Minden példában kiemelkedő jelentőséget kap a helyes táplálkozás.

Környezetünk (1. osztály)

Hasonlítunk egymásra, mégis mindenki más

Mire van szüksége minden gyereknek? Rendszeres táplálkozásra. A tanítási egység kapcsolatba hozható a matematikával, a gúlát mint mértani testet segítségül hívhatjuk a táplálkozási piramis ismertetéséhez.

A család

Hol él a család? A helyiségek megnevezése során elidőzhetünk egy kicsit a konyhánál és az ebédlőnél. Hangsúlyozzuk, hogy jó, ha kizárólag ezeken a területeken történik az étkezés az étel megbecsülése és a családi együttlét szükségességének tudatosítása érdekében!

Mit csinál együtt a család? *Bevásárol:* takarékosági szempontból célszerű vásárlási listát készíteni, hogy a család kiadásai valóban csak a legszükségesebbekre korlátozódjanak. Az egészséges ételválasztásra szoktatást már kisiskolás korban el kell kezdenünk. Erre kiváló lehetőséget kínálnak a tanulmányi séták – például piaci látogatás vagy bevásárlás. *Főzés:* jó, ha a gyerek ott van a konyhában, míg szülei

elkészítik az ételt, a könnyebb munkáknál besegít. Hívjuk fel erre gyerekeink figyelmét és biztassuk őket a konyhában való ténykedésre! *Ünnep:* az ünnepi ételnek a hétköznapi ételtől való megkülönböztetése után rátérhetünk a terítésre, a megjelenítés módjára és az optimális fogyasztási mennyiségre, ugyanis ilyen alkalmakkor hajlamosak vagyunk bizonyos túlkapásokra.

Az iskola

Az iskola helyiségei. Az iskola helyiségeinek, például az iskolakonyhának az ismertetésekor feltárhatjuk az uniformitásban rejlő pozitívumokat. Nem elég csupán a gyerekek tájékoztatása, a szülőkkel is ismertetni kell a lényegét, hogy nem csupán egységesítési törekvésről, sokkal inkább tudatos egészségmegőrzésről és fejlődésről van szó.

A település

Hogyan néznek ki településeink? A falu és város összehasonlítása során kiterethetünk az olyan jellegzetességek megbeszélésére, mint a konyhakert és a piac. A konyhakertben termesztett növények egészségszolgáló hatásainak taglalása után ezek városba, piacra kerüléséről is szólhatunk. Egy piaclátogatás során tett megfigyelés segítheti az egyazon fajta termékek minőségbeli különbségeinek érzékelését: például az alma lehet nagy és ép, vagy kicsi és kukacos. Itt felhívhatjuk tanulóink figyelmét a permetszerek káros hatásaira és ebből kifolyólag a piacon, boltban vásárolt gyümölcsök és zöldségek fogyasztásának módjára.

A természet állandóan változik

Nyár. A nyár változatos táplálkozási lehetőségeinek bemutatása és korrelálása a képzőművészettel, például színek segítségével.

TÁRGYAINK

Az ember tárgyakat készít. A háztartási gépek kipróbálását és funkcióinak megbeszélését követően fontos ismertetnünk a kulináris feldolgozások táplálékra gyakorolt hatását és az ételek tápanyagainak épségben maradását elősegítő legkíméletesebb módokat.

Környezetünk (2. osztály)

MÁSOKKAL EGYÜTT

Közösségben élünk

A család régen. Gyűjtést szervezhetünk azon kérdés kapcsán, hogy milyen dolgok jellemzik a mai, modern értelemben vett családot és a régebbieket, nagyszüleinkét. Ezt egy idősebb személy beszámolóját követően célszerű megfogalmazni. A szelekció érintheti az egykori és mostani étrendet: egysíkú–

változatosabb, az étkezés lefolyását: az apa étkezett először, az evőeszközök anyagát, kinézetét is ismertetni kell: fa, a vallási ünnepek ajándékozási szokásait: ha volt is, valamilyen gyümölcsre korlátozódott, valamint az egészség alakulását: nagyszüleink és azok ősei egészségesebbeknek mondhatók a ma emberénél, aminek oka elsősorban az ételek minőségében keresendő. Első hallásra paradoxonnak tűnhet a kevésbé változatos étel és az egészség kapcsolata, ezért szükséges elmagyaráznunk gyerekeinknek, hogy mindez azért lehetséges, mert ősünk ételei nélkülözték a különféle adalékanyagokat: színezőanyagokat, ízfokozókat, tartósítószerket stb. Kiváló lehetőség ez a különféle, a gyerekek körében is közkedvelt ételcsoportok, például édesség, rágsálnivaló elemzésére. Ebben a korosztályban elég, ha tudatosul bennük és felismerik az egyes adalékanyagok, például az E-k jelenlétét ételeinkben.

Település

Településeink ünnepei. Az élelmezéssel kapcsolatos ünnepeink közül az új kenyér ünnepéről, a Dužijancáról Szabadkán és környékén érdemes beszélünk, valamint arról, hogy a magyarok ezt Szent István napján ünneplik.

A VILÁG KÖRÜLÖTTÜNK

Élő természet

Hogyan csoportosítjuk az állatokat életmódjuk szerint? A vadállatok és háziállatok kategóriájának kialakítását követően ez utóbbi élelmezés szempontjából történő jelentőségét elemezzük, majd felsorolunk néhány táplálékul szolgáló vadállatot is. Különbséget teszünk a fehér és vörös húsok között – degusztációt és párosítást végzünk. Bevezetjük a bioállattartás fogalmát, és említést teszünk jelentőségéről.

Természet és társadalom (3. osztály)

A VIDÉK ÉS A TERMÉSZET

Különböző vidékek – különböző időjárási viszonyok. Ez a tanítási egység a táplálék megbecsülését szorgalmazza. Egy-két növény fejlődésének különféle körülmények közötti nyomon követésével (mesterségesen előállított esőzés, szárazság, hideg, meleg, különféle talajtípus, permetezés stb.) elérhetjük, hogy tanulóink nagyobb tisztelettel adózzanak a tányérjukba kerülő étel iránt – a befektetett erő, munka, odafigyelés és törődés miatt, amit egy növény termesztése igényel.

Miért fontosak az ember számára a természetes élőhelyek? A gyógyhatású ételek mellett egészségmegőrző ételekkel és új kulináris fogásokkal is megismerkedhetünk – például pitypang leveleiből készült sós, ecetes, citromos saláta. Ebben az esetben fontos a növényismeret, ezért a gyerekeknek kizárólag felnőttek társaságában engedélyezett a növénygyűjtés!

Hogyan viszonyul az ember a természethez? Az ember számára a természetes élőhelyek biztosítják a változatos táplálkozást, gondoljunk csak a különféle termésekre! A természet nyújtotta lehetőségeket azonban mértékkel kell használnunk, és nem kihasználnunk azért, hogy az hosszú időn keresztül tudja szolgálni az ember

létét és egészségét. A különféle növények gyűjtésénél ismételten fel kell hívnunk a figyelmet, hogy azt csak szakavatott ember végezheti, hisz a hozzá nem értéssel begyűjtött termés akár emberáldozattal is járhat.

Az ember tevékenysége a mesterséges élőhelyeken. A hagyományos értelemben vett földművelés, növénytermesztés és állattenyésztés mellett ismertessük meg tanulóinkkal a biogazdálkodás lényegét! Közös próbáljuk megfogalmazni az ilyen nemű eljárások egészségre gyakorolt hatását, illetve keressünk megoldásokat a szokványos gazdálkodás kíméletesebbé tételéhez kihangsúlyozva saját magunk hozzájárulását.

A szántóföld. A szántóföldi növények fogalmának kialakítása és felsorolása után megbeszéljük, milyen étel készíthető el belőlük, és hogy azoknak milyen mértékben kell szerepelniük étrendünkben. Itt már részletekbe menően szólhatunk a bio-földművelés lényegéről, de akár a termékek előállítási módjáról is.

A konyhakert. Felsoroljuk mindazon zöldségféléket, amelyek megteremnek konyhakertjeinkben, majd megfigyeljük, mely részük ehető. A degusztáció ideje alatt egészségmegőrző szerepükről szólnunk, valamint arról, hogy nyers formában tartalmazzák a legtöbb tápanyagot. Abban az esetben viszont, ha főtt ételekről van szó, beszélnünk kell elkészítésük módjáról – az egyes élelmiszercikkek tápanyagmegőrzéséről. A biogazdálkodás fontosságát itt is kötelességünk kiemelni, és ismertetnünk kell a gazdálkodás alapelveit is. Fontos, hogy gyerekeinkben tudatosítsuk, konyhakertjeinkben egy kis figyelemmel ők is kis biogazdálkodókká válhatnak.

Gyümölcsös és szőlőskert. Folytathatjuk ismerkedésünket a biogazdálkodás módszereivel. A gyümölcsös és szőlőskert gyümölcsjeinek felsorolását követően fontos elmondanunk, hogy vidékünk gyümölcssei és zöldségféléi a napsütéses órák számának és a dunai éghajlatnak köszönhetően igen magas C-vitamin tartalommal rendelkeznek. Tudatunk kell azt is, hogy gyümölcsjeink mindegyikét nyersen, héjastul, folyó vízben megmosva kell, illetve célszerű fogyasztani!

A farm. A farmon nevelt állatok az ember táplálását szolgálják, ezért nem mindegy, milyen körülmények között fejlődnek, hisz ez is kihatással van az ember egészségi állapotára. Érdemes ellátogatni egy hagyományos- és egy biofarmra, hogy a gyerekek saját szemükkel győződjenek meg az állattartás lehetséges módjairól. Így amellet, hogy emberséget és felelősséget tanulnak, az állandó körforgás megértése mellett kialakulhat az igény egy minőségibb életforma kialakítására is. Fontos kiemelnünk a tej fejlődő szervezetre gyakorolt jótékony hatását is.

A méhes. Különféle mézfajták megkóstoltatásával és jótékony hatásuk kiemelésével szorgalmazhatjuk a mesterségesen előállított édességek fogyasztásának csökkentését.

A halastó. A táplálkozási piramis segítségével meghatározzuk a halak fogyasztásának optimális fokát, majd kiemeljük a csukamájolaj egészségre gyakorolt jótékony hatását, esetleg meg is kóstoltatjuk.

Természet és társadalom (4. osztály)

Hogyan csoportosítjuk a természetben előforduló élőlényeket? Az élő természetet alkotó ember, állat és növény új rendszerezést kap, és eddig ismeretlen birodalmakkal bővül. Az élelmiszerek helytelen tárolása következtében elszaporodó

baktériumok és gombák betegséget okozó szerepéről szólhatunk, de ne feledjük ismertetni jótékony hatásukat sem! Hangsúlyozzuk a kézmosás fontosságát! Egy kenyérdarabka segítségével különbséget tehetünk a penész- és a kalapos gombák között, illetve tudatosíthatjuk, hogy egyes penészgombák – bár paradoxonnak tűnhet – emberi táplálékul is szolgálhatnak: sajtféleségek→nemespenész. A növények és állatok birodalmán belül élelmezés szempontjából is kategorizálhatunk.

Alkalmazkodás az élőhely életfeltételeinek a változásaihoz. Az emberek vidékenként másként alkalmazkodtak a környezethez. Táplálkozás szempontjából a melegebb égöv lakosai zsírban szegény táplálékot fogyasztanak, a hideg éghajlaton élők viszont a zsírban gazdagabb ételeket részesítik előnyben. Vidékünk éghajlatát vizsgálva megállapítjuk, milyen táplálkozás honosodott meg nálunk, majd elbeszélgetünk a mértéktelen zsírfogyasztás következményeiről. Kísérlet: BMI (testtömeg-index) mérése az osztályban.

A kapott eredmények egy nemzetközileg elfogadott skála segítségével korosztályok és nemek szerint különböző kategóriákba sorolhatók (alultápláltság, normális tápláltság, súlyfelesleg, elhízás, kóros elhízás).

Miben különbözik az ember az állatoktól? Bár a tudósok a táplálkozás és helyváltoztatás képessége miatt az embert az állatok birodalmába sorolják, tudata és fejlődésre alkalmas volta mégis kiemeli ebből a sorból. Az elme munkájának köszönhetően az egysíkú, véletlenszerű táplálkozási módokat egyre változatosabbak és fejlettebbek cserélték fel. Napjaink konyháit a sokszínűség jellemzi, ami nemcsak az ételféleségek mennyiségében mutatkozik meg, hanem a táplálék feldolgozás széles palettájában is. Ennek bizonyítékául szakácskönyvek segítségével egyazon étel különféle elkészítési módjait olvashatjuk el, de a tanító néhány egyszerűbb étel variánsait is elkészítheti tanulóinak például sültkrumplit, hajában főtt krumplit, krumplipürét, krumplifőzeléket, krokettit, csipszet. A táplálkozás mellett az étkezési kultúra fejlődését múzeumlátogatással is bővíthetjük, melynek során szemtanúi lehetünk az evőeszközök kezdetleges formáinak és azok fejlődésének, finomodásának, tökéletesedésének. A funkcionalitás mellett érdemes szólnunk az esztétikai megjelenítés fontosságáról és az asztalnál elvárt viselkedési normákról is.

A nyersanyagtól a termékig. A természetes nyersanyagok közül a táplálékul szolgálók feldolgozását falusi ház- vagy üzemlátogatás alkalmával tehetjük emlékeztetessé – például Mlekara, Fidelinka, November 29., Pionir. Ezek alkalmával elengedhetetlen az olyan jellegű megjegyzések/élmények közzététele és megbeszélése, melyek a táplálkozási szokások formálására és az étel, illetve munka iránti megbecsülésre irányulnak.

A nyersanyagtól a piacig. Ennél a tanítási egységnél – úgy a vásárlásban, mint a fogyasztásban – mértékletességre nevelhetjük tanulóinkat. Hívjuk fel a figyelmet arra, hogy a XXI. század egyik nagy problémája az éhezés nagyfokú jelenléte. Állításunkat képekkel vagy filmmel is alátámaszthatjuk. Bár a példák elrettentőek, a probléma tudatosítása elengedhetetlen, hisz csak így módon kerülhető el a mértéktelen ételfogyasztás. A média befolyásolásáról sem árt szólnunk, hisz azok nagyban hozzájárulnak az olyan ételek fogyasztásának propagálásához, melyek ritkán egészségesek. Házi feladatra a gyerekek megszámozzák, hogy egy reklámblokkban hány alkalommal kínálnak valamilyen ételféleséget, illetve figyelembe vehetik, hogy azok milyen hatással vannak egészségünkre.

Az egészséges táplálék. Végigkövetjük a táplálék útját a (bio)szántóföldtől, illetve (bio)farmtól a terített asztalig, majd hangsúlyozzuk a biogazdálkodás és bioételek környezetvédő/egészségmegőrző szerepét. Az egyes ételek jelenléti aránya mellett ismertetjük azok szervezetre gyakorolt hatását is. Három kategóriát alakítunk ki:

1. a növekedést és fejlődést biztosító (például hal, tojás, joghurt, tejtermékek),
2. az erőt és energiát adó (például zsírok, olajok, cukrok, kenyérféleségek), valamint
3. az ellenálló képességet növelő élelmiszerek csoportját (zöldségfélék, gyümölcsök).

A táplálkozási piramist és a változatosság elvét szem előtt tartva közösen állítunk össze egy optimális étrendet, megyünk bevásárló körútra, és készítjük el az ételeket.

A növénytermesztés és az állattenyésztés feltételei Szerbiában. Országunk jellegzetes növényeinek és állatainak felsorolását követően arról beszélünk, hogy a szennyezéstől mentes területekről származó élőlényeknek igen nagy keresletük van a piacon – az ilyen termékeken védjegy található. Házi feladatra a gyerekek megnézhetik, hogy az otthonukban található termékek közül hány csomagolásán szerepel ez a címke – be is ragaszthatják füzeikbe.

Hogyan viszonyulunk önmagunkhoz és másokhoz? Változatos étrend: Fontos a táplálkozási piramis elvének betartása, a gyümölcsök és zöldségfélék folyó víz alatti mosása és nyers formában történő fogyasztásuk, valamint az olyan kulináris eljárások kiválasztása, amelyek csak minimális mértékben pusztítják az értékes tápanyagokat. Az emésztőszervrendszer munkájának megkönnyítése érdekében hangsúlyoznunk kell a rágás fontosságát is. *Személyi higiénia:* A fogmosás rendszerességének kihangsúlyozása és módszerének ismertetése, átismétlése mellett beszélnünk kell az étkezések előtti kézmosás fontosságáról is. *Mozgás a szabadban:* Az étkezések mellett fontos a rendszeres testmozgás, a sport is, mert ezzel az erőnlét fenntartása mellett elejét vehetjük az elhízásnak. *Az egészség ellenőrzése:* Még ha nem is vagyunk betegek, évente egyszer ellátogathatunk ellenőrző vizsgálatra. Táplálkozással kapcsolatos kérdéseinkkel is felkereshetjük orvosunkat. Különösen a fogak állapotára kell ügyelni!

A táplálkozási szokások kérdőíves elemzése

Az elemzés célja megismerni az általános iskolák alsó tagozatos diákjainak táplálkozási szokásait.

Kérdésfelvetések, hipotézisek

Kérdésfelvetések:

1. Mennyire tudják a gyerekek, hogy melyik étkezésnek kell a legbősegebbnek lennie, és ők mikor esznek a legtöbbet?
2. Különbséget tudnak-e tenni egészséges és egészségtelen ételcsoportok között, vagyis tudják-e, milyen táplálékot kellene előnyben részesíteniük?

Hipotézisek:

1. Az általános iskolások alsó tagozatos diákjainak táplálkozási szokásai igencsak kifogásolhatók.
2. Nincs összhang a szabad ételválasztás és -fogyasztás között.
3. A negyedik osztályos tanulók táplálkozási szokásai a legkielégítőbbek.

Anyag és módszer

Vizsgálatomat kérdőíves módszerrel végeztem, melyben a tanulók táplálkozási szokásairól érdeklődtem.

A vizsgálat alkalmával felhasznált kérdőívek tizenhét kérdést tartalmaznak, melyek a következő kérdéskörök szerint csoportosíthatók:

1. Általános adatok (2)
2. A táplálkozási szokások napi szintű megoszlására vonatkozó kérdések (3)
3. Az ételek egészségességi fokával és fogyasztásával kapcsolatos kérdések (4)
4. Az önálló döntésen alapuló ételválasztással kapcsolatos kérdések (2)
5. Tevékenység közbeni táplálkozási szokások meglétére vonatkozó kérdés (1)
6. Az iskolán kívüli tevékenységek megválasztására vonatkozó kérdések (3)
7. A gyorséttermi láncolatok közkedveltségi fokának vizsgálata (1)
8. A diákok véleménye önmön táplálkozási szokásaik helyességéről (1)

Vizsgálati minta

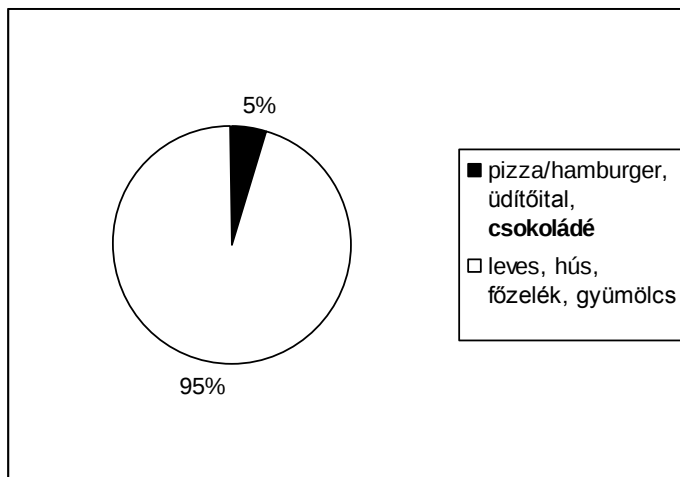
A vizsgálat Szabadkán, három általános iskolában zajlott. A kérdőívet kilencvennégy 7 és 10 év közötti magyar ajkú, alsó tagozatos tanuló töltötte ki: a Majsai Úti Általános Iskola ötvenegy tanulója, a Sonja Marinković Általános Iskola tizenhét, és a Đuro Salaj Általános Iskola huszonhat tanulója.

A kérdőíveket önkitöltés módszerével töltötték ki, kivételt csupán az első osztályos tanulók képeztek, akik osztálytanítójuk segítségével válaszoltak a feltett kérdésekre.

A kérdésfelvetések és hipotézisek megválaszolása

A kérdésfelvetések eredményei (kivonatok):

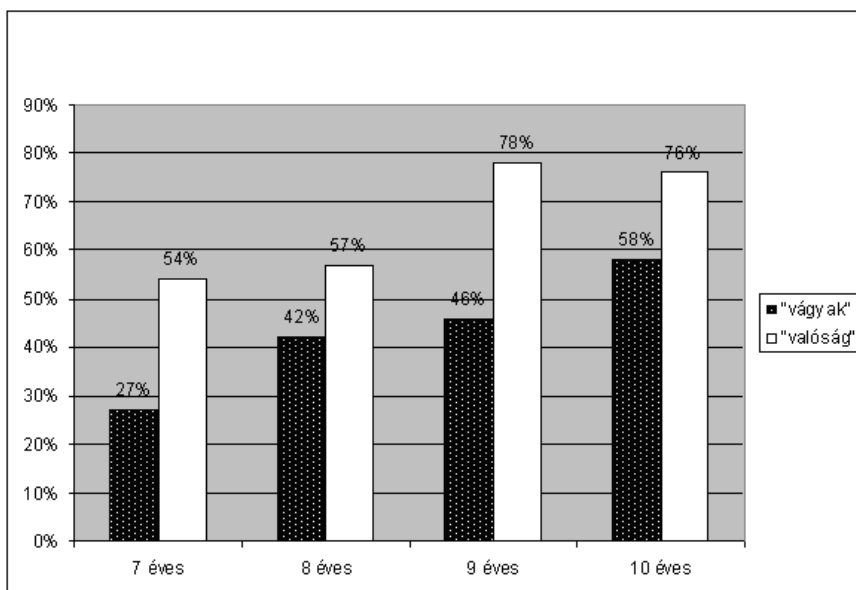
1. A diákok 39%-a szerint a reggelinek kellene a legbőségebbnek lennie, ez viszont csak 26%-ban valósul meg a gyakorlatban. Ezek szerint a tanulók háromnegyede nem reggelizik kellőképpen, de az is elképzelhető, hogy sokuk reggeli nélkül megy iskolába. Ennek egészségi állapotra és iskolai teljesítményre való kihatása érdekes kutatási témának bizonyul.
2. A tanulók túlnyomó többsége (95%-a) különbséget tud tenni egészséges és egészségtelen menü között, ami arra enged következtetni, hogy a tanulók tisztában vannak szinte minden étel(csoport) egészségre gyakorolt hatásával.
1. diagram. Az ételcsoportok egészségességének meghatározása



A hipotézisek eredményei:

1. A táplálkozási szokásokra vonatkozóan minden esetben csak az egészségi állapotot maximális mértékben kielégítő válaszokat vettem figyelembe. A napi étkezések számát illetően a tanulók mindössze 12%-a eszik naponta ötször, 26%-uk reggelizik, 44%-uk eszik félfelhér vagy barna kenyeret, 40%-uk iszik naponta több pohár tejet, 16%-uk fogyaszt heti egy alkalommal édességet, 47%-uk költi zsebpénzét valamilyen egészséges ételre, 35%-uk pedig nem fogyaszt semmit tévzés közben. Ilyen adatok birtokában bátran állíthatjuk, hogy tanulóink táplálkozási szokásai nagyban kifogásolhatók. A legelriasztóbb azonban az, hogy 93%-uk meg van győződve arról, hogy helyesen táplálkozik. Feltevésünk igazolást nyert.
2. Az egészséges ételek iránti vágy kivétel nélkül minden korosztályban 50%-nál nagyobb arányú, ez a harmadik és negyedik osztályban még nagyobb mértékű (78% és 76%). A gyakorlat ezzel szemben azt mutatja, hogy a valóságban csak a negyedikeseknél valósul meg ugyanilyen, 50%-nál nagyobb mértékben az igény és a valóság harmóniája. Összességében viszont minden osztályra elmondható az igények alulteljesítése, és minden esetben minimum 15%-os különbséget állapítottunk meg a két érték között. Tehát nincs összhangban a szabad ételválasztás és ételfogyasztás, vagyis hipotézisünk helyes.

1. grafikon. A „vágyak” és a „valóság” (vagyis a szabad uzsonnaválasztás lehetősége és a zsebpénzből vásárolt ételféleségek) összevetése



3. A negyedik osztályos tanulók:

- napi ötször étkezik a tanulók 5%-a, a 8 éveseknek pedig 29%-a
- 42%-a szokott reggelizni, az elsősöknek pedig 82%-a
- 43%-ban fogyasztanak egészséges kenyérfajtát (barnát vagy félfehéret), a 8 évesek viszont 50%-ban
- 39%-a fogyaszt napi több pohár tejet, a másodikosok viszont 57%-ban teszik ugyanezt
- 58%-ban költik zsebpénzüket valamilyen egészséges ételre, például gyümölcsre vagy péksüteményre, amit viszont fenntartással kell kezelnünk, hisz nemigen találkozni zsebpénzét gyümölcsre költő nebulóval.

Ezekből nyilvánvalóvá válik, hogy az életkor előrehaladta nem feltételezi a helyes táplálkozási magatartásformák meglétét, vagyis feltevésünk tévesnek bizonyult.

Zárszó

Egy egészséges nemzedék létrehozása a gyermekek megfelelő képzésén múlik, ezért az oktató-nevelő intézményekre és a benne dolgozó pedagógusokra nagy felelősség hárul. A kutatás eredményei reprezentatívak, az egészről megközelítően igaz képet nyújtanak. A következtetések elszomorítóak, aggodalmat keltők, és mélyrehatóbb, szakszerűbb prevenciót kívánnak. A megoldás (azonban) nem várthat magára! Itt és most, a tarsolyunkban levő eszközök birtokában kell lépünk minden kínálkozó oktatási-nevelési alkalmat kihasználva!

Nyelvi-irodalmi játékok az általános iskola alsó osztályaiban

Témavezető: dr. Silling István

A játék már ősidők óta jelen van az ember cselekvéseiben, és specifikus szerepet tölt be. A játékszenvedély egyidős az emberiséggel. A játék fontosságát, a játszás jelentőségét mi sem jelzi frappánsabban, világosabban, mint az, hogy az emberi fajt a természettudományok globális térképén elhelyező *homo sapiens* – *értelmes ember* meghatározás mellett a *homo ludens* – *játékos ember* megnevezéssel illetik.

Úgy gondolom, hogy az iskolai oktatás és nevelés sikerességének egyik kulcskérdése a motiváció. Az, hogy a tanuló figyelmét felkeltsük a tanítani kívánt tartalom iránt, továbbá hogy megszeretessük vele anyanyelvét, felszabadítsuk annak kreatív használatát. A játékok jelentik az egyik legmegfelelőbb megoldást.

Nem mellékes hatása, szerepe a játékoknak az sem, hogy általuk a tanár jobban (könnyebben) megismeri diákjait, és fordítva. Megismerik, elfogadják és megszeretik.

Az iskola és a jó tankönyvek természetesen szükségesek a nyelvi és irodalmi műveltség kialakításához, de *kizárólag* ezekkel „aligha válik élménnyé az ismeret, létté a tudás, szeretetté a tapasztalat”⁹. Irodalmat, illetve nyelvet tanítani nemcsak annyit jelent, hogy átadni a szükséges ismereteket, de az ízlés, az esztétikai értékek fejlesztését is. Ez az eszközök sokféleségével érhető el. Számptalan módja van a tananyagnak a tanórán kívüli aktivitásokkal történő érdekesebbé tételének. Például szakkörök, önképzőkörök kialakítása, irodalmi kirándulások, irodalmi dokumentumok gyűjtése, színházlátogatás, film, tévé- és rádióműsorok stb. Ezek szükségességét az is alátámasztja, hogy „az ember esztétikai ismereteit nagyobb részben az iskolán, a tanórán és a tankönyvön kívül szerzi, és sok más társadalmi és kulturális tényező irányítja és alakítja”¹⁰. Ez persze nem azt jelenti, hogy az ismeretek közlésének eme „érdekesebb” formáit a tanóra rovására kell végezni, hanem azzal karöltve, kiegészítve azt.

A játéknak számtalan előnye van. Biztosítja a pihenést, felüdülést, feloldja a fáradtságot, így elősegíti a gyermek energiájának további összpontosítását. Továbbá oldja a gátlásait, segít a gyermeknek kitárulkozni, így a tanító, nevelő közelebb férkőzhet személyiségéhez, jobban megismerheti őt. Az oldott légkör jó lehetőséget biztosít a kapcsolatteremtésre. Ezt kihasználva elérhetjük, hogy a gyermek ragaszkodóbb legyen hozzánk, és így sokkal könnyebben tudjuk megvalósítani a jellemnevelést.

A játék alakítja a gyermeket. Megtanítja cselekedni, önmagán uralkodni, másokkal együttműködni, egy célra koncentrálni. Éppen ezért a játékot tudatosan és rendszeresen fel kell használni az oktatásban és nevelésben.

⁹ Tüskés Tibor 1970. *Irodalmi nevelés a tanórán kívül*. Budapest, Tankönyvkiadó, 8.

¹⁰ Uo., 11.

Didaktikai játékok

A didaktikus vagy oktatójátékoknak pedagógiaiilag meghatározott **céljuk** van, amiről a tanulóknak is tudniuk kell. Ez a cél a megtanult ismeretek rögzítése, gyakorlása, illetve játékos kibővítése. Ezen felül arra is jók, hogy fölélnépszerűsítsék az egész évi monoton munkát, és az osztályt egészséges szellemi feszültségben tartsák. A didaktikai játékok rendszeres alkalmazása stabilizáló és mozgékonyra teszi a gyermekek ismereteit. Képesre teszi őket a tudásanyag szokatlan helyzetekben való fölélnépszerűsítésére és alkalmazására, és a különböző tantárgyakból származó ismeretek összekapcsolására (például irodalom és történelem stb.).

Ahhoz, hogy a didaktikai játékok valóban elérjék céljukat, alapos előkészületre van szükség. Az előkészületről ne sajnáljunk egy kis többletidőt, mert ez kell ahhoz, hogy a játék gördülékenyen folyjon, és valóban elérje célját.

Először is el kell készíteni az évi játéktervet, hogy mikor, melyik anyagrész után mit játszunk. Fontos szempont a **rendszeresség**. Ezen kívül egyes játékokhoz szükség lehet bizonyos eszközökre (színes ceruza, rajzpapír, táblára kifüggeszthető ábrák, vetélkedőkártyák, labda stb.). Ezek elkészítését, illetve beszerzését is meg kell tervezni.

A *mikor?* és *mennyit?* kérdésekre sokféle válasz adható. Lehet játszani ismétlésképp, az óra végén, 5–20 perces időhatárok között, vagy egy nagyobb tananyag lezárásaképp, egy játékorára keretén belül. Viszont az óra elején is helyet kaphat a játék, amikor is motivációs célja van. Alsóbb osztályokban az óra folyamán is játszhatunk, amikor úgy érezzük, hogy lankad a figyelem (általában 20–25 perc után). Óra végén is játszhatunk, pusztán jutalomból, vagy azért, hogy jó hangulatban fejezzük be az órát, és egy bizonyos várakozási szintet tartsunk fenn a következő óráig. Tehát ez függ a tananyagtól és a tanító elképzelésétől, viszont ismét hangsúlyozom a rendszerességet, mert a ritkán, váratlanul alkalmazott didaktikai játék nem éri el a kívánt célt.

A játékok eredményét mindig értékelni kell, viszont ilyenkor osztályzásról szó sem lehet. Még jutalomosztályzatokat se adjunk, mert akkor a játék elveszténé lényegét, és előbb-utóbb az osztályzatért való harc merevsége itatná át a hangulatát. A rossz eredmény rossz jeggyel való büntetése pedig még nagyobb hiba lenne. De mivel a versenyszellem egészséges dolog, ezért célszerű egy egész évet áthidaló versenyrendszert kialakítanunk, amit természetesen pontozni is kell, de ez a fajta értékelés nem lehet osztályzatcentrikus.

Legyen szó állandó versenyről, vagy alkalmi versenyszerű ismétlésről, célszerű kisebb csoportokat kialakítani, amelyek vetélkednek egymással. Ezzel erősítjük a diákokban a közösségtudatot. (Az egyéni versenyeknek az lehet a hátrányuk, hogy mindig a jobb tanulók győznek, a gyengébbeknek pedig marad a kudarcélmény.) Viszont a csoportok kialakításánál nagyon óvatosságnak kell lennünk. Ügyelnünk kell arra, hogy minden csoportban legyenek egyaránt jó és gyenge tanulók is. Ilyen csoportban a gyengébbeknek is lehet sikerélményük, aminek következtében várhatóan a tanórán is aktívabbak lesznek.

A játékot – ritka kivétellektől eltekintve – a tanárnak, tanítónak kell vezetnie, mert ő ismeri a tananyagot annyira, hogy a vitás kérdésekben igazságot tegyen. Ügyelnie kell arra, hogy megteremtse a jó játékhangulatot, oldott légkört, és kellőképp motiválja a diákokat. Ehhez az kell, hogy maga is – kellő játékihittel – beleélje magát

a játékba. Viszont azt sem szabad elfeledni, hogy a gyermekek nagyon komolyan veszik a játékot, ezért a játékszabályokat mindig és mindenki vel be kell tartatni, hogy igazságos legyen a játék.

Nyelv – szöveg – játék

A nyelvi játékok módszertanának kérdéskörét Nagy L. János és Péntek János *A kreatív nyelvhasználat és az iskola* című könyve alapján járom körbe. Bár az elemzés egy konkrét tankönyvsorozatot vizsgál, megállapításai – véleményem szerint – általánosságban vonatkoz(hat)nak a nyelvi-irodalmi játékokra, azok nyelvi órákba való beágyazására, alkalmazásuk lehetőségeire és szükségszerűségére; továbbá a játékok levezetésére, kiértékelésére. A könyv azonos című (Nyelv – szöveg – játék) fejezetében az azonos című tankönyvsorozatról¹¹ szólva a szerzők így írnak: „Célunk a három címadó szövevel értelmezhető: benne a „nyelv” a közléseink nyelvi jelrendszerére utal; a »szöveg« vonatkozik arra, hogy az órákon minden egyes jelenséget a szövegből veszünk és oda helyezünk vissza; a „játék” azt a szándékot fejezi ki, hogy az anyanyelvi órán az egyes nyelvi-nyelvhasználati jelenségek komoly és tréfás, hivatalos és személyes variációit tekintsük át. A „nyelv” a hétköznapi nyelvet és az irodalom nyelvét is jelenti. A „szöveg” a nyelven, a nyelvtudományon túli szempontokra is felhívja a figyelmet. A „játék” célja az egész anyag megkedveltetése és a nyelvi fantázia felszabadítása.”¹² Továbbá: „A kíváncsi az volna, hogy az anyanyelvi órát érdemes legyen megtartani. Ez pedig csak annak éri meg, aki szeret a nyelvi formákról együtt gondolkodni a tanítványaival, és aki ezt a gondolkodást össze kívánja kapcsolni némi elméleti igényességgel (...) Nem arról van tehát szó, hogy tanulás helyett »játszadozást« tervezzünk az anyanyelvi órán, arról viszont igen, hogy a tisztázott elméleti alapokon sokoldalú gyakorlással a kommunikációs készségeket kívánjuk fejleszteni.”¹³

Az egyes tanórák ismereteire nézve a szerzők a változatosságra hívják fel a figyelmet. A változatosság megjelenhet az óra felépítésének variálásában: kezdetünk gyakorlatokkal, s azután levonjuk a szabályokat; kezdetünk fogalmakkal, osztályozással, s csak ezek után jönnek a gyakorlatok. Egyik módszer sem előírás, legjobb a kettő változtatása. A változatosság megteremtésének nagyon jó eszközei a megfelelő mennyiségben alkalmazott nyelvi játékok.

A szerzők fontosnak tekintik a közlések nyelvi és nem nyelvi eszközeinek együttesét: ez valószínűleg elemzéseket jelent a csak nyelvi vizsgálatoknál. Serkentik is a nem nyelvi eszközökre figyelmet, s ezt jelzik tankönyveik rajzai: elvontságukkal is, naív improvizációikkal.¹⁴ A nem nyelvi eszközök jelentésszerű funkciója bemutatható, tetten érhető, elemezhető a különféle pantomimjátékokban is.

A készségfejlesztés az egész tanterv **célja**, amiért munkánkat végezzük. Az ismeretszerzésnek alapfeltétele a szóbeli és az írásbeli anyanyelvi közlések megértése,

¹¹ Nagy L. János 1994. *Nyelv – szöveg – játék* 13 éveseknek. Budapest.; Nagy L. János 1995. *Nyelv – szöveg – játék* 14 éveseknek. Budapest.

¹² Nagy L. János–Péntek János 2000. *A kreatív nyelvhasználat és az iskola*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó, 55.

¹³ Uo., 56.

¹⁴ Uo., 57.

ezért az iskoláztatás kulcskérdése a megértési készség fejlesztése. A szerzők kíváncsiaknak tartják a lélektani akadályok felszámolását: a diákok bátran, a tévedés kockázatát is vállalva mondják el értelmezésüket és közlendőjüket. A kortárs csoportban a véleménynyilvánítás természetes jog legyen: ennek révén fokozatosan kialakul az a szokásrendszer is, amely szerint megfontolt véleményt mondanak a fiatalok. Ilyen módon az önbizalom is fejleszthető, s az egész egyéniség viselkedésének kulturáltsága is növekszik. Még egy szempont szól a tanulói közlések felszabadítása mellett: a diákoknak saját ötleteiket össze kell hasonlítaniuk mások ötleteivel, így rugalmasabb lesz a gondolkodásuk.¹⁵ A játékok kiválóan alkalmasak a tanulók gátlásainak felszabadítására, legyen szó akár pszichológiai, akár nyelvi gátlásokról.

A türelem fontos a szóbeli készség fejlesztésében: a helytelen hanglejtést nem javíthatjuk egyik napról a másikra (különben sincs jogunk logopédiai képzettség nélkül beleavatkozni!). Az alapkövetelmény az, hogy a közösség számára érthető, tagolt szóbeli közlés képességét alakítsuk ki. A fő ellenfél a hadarás (nem a hadaró gyerek!).¹⁶

Írásbeli feladatok esetében sok figyelmet kell szentelni a helyesírásnak. Azért is, mert nem könnyű; azért is, mert javítani csak fokozatosan, türelmesen tudunk. Az alapkövetelmény az írásbeli közlésben a világos íráskép, a műfajnak megfelelő szöveg megfogalmazása.¹⁷

Az egész készségfejlesztő tevékenység akkor és csak akkor lehet eredményes, ha a diákok számára vonzó teendőket tartalmaz. Ha magukénak érzik a megoldásokat, ha joguk van más megoldásokat (is) adni. Ha bíznak tanárukban – így fognak bízni önmagukban is.¹⁸

A **gyakorlás** kérdését két részre bonthatjuk: mennyiségire és minőségire. A gyakorlatok nem azért vannak a tankönyvekben, mert mindegyiket el kell végezni. Azért van annyi, hogy lehessen válogatni közülük. A minőségi oldal nem ennyire egyértelmű: a főbb típusokon kívül adódhatnak a gyakorlásnak más-más részletkérdését segítő, sőt előfordulhatnak gyökeresen más típusú ötletek is. Itt a legnehezebb és a legfelelősségteljesebb a tanító, a magyartanár feladata: neki kell a mértékről nap mint nap döntenie, az osztály képességei és pillanatnyi diszpozíciója, a haladás üteme szerint elmélyítenie vagy elhagynia. Nagyon kevés az egyetlen helyes megoldást megengedő feladat. Igen gyakran élőnyelvi feladat végezendő el, a lehetséges tényezők sokasága miatt elvileg több helyes megoldás adható.¹⁹ Nemcsak egyéni eltérések figyelhetők meg a tanulók adta válaszokban, de más megoldások születhetnek másik osztály, másik tanító/tanár esetében is.

Az **értékelés** kapcsán megállapíthatjuk, hogy a diákok nyelvi tevékenysége része egész egyéniségük tevékenységének, nyelvi teljesítményeik az összteljesítményük egyik területét jelenti. A nyelvi teljesítmény nem szabályfelmondás, nem reprodukív jellegű: a nap mint nap megújuló követelményekre való, naponta megújuló reagálás produkciója kell hogy legyen. Ezért

¹⁵ Uo., 57–58.

¹⁶ Uo., 58.

¹⁷ Uo.

¹⁸ Uo.

¹⁹ Uo.

a teljesítmények mérésében meghatározott szituációban való szövegértési és szövegfogalmazási igényeket támasszunk!²⁰

A szövegértésben a szóbeli és az írásbeli közlések megértését mérjük, a megértés így az információszerzés intelligenciájának fokát jelenti. A szóbeli szférában a nem nyelvi eszközök értelmezése, az írásbeli közegben a grafika, a táblázatos stb. eszközök megértése sajátos megoldásokra készít fel. A szövegalkotás a hétköznapi kommunikálás életkortól függő, az adott életkorban elvárható szintjét tűzi követelményként a tanulók elé. A szóbeli közlésben sajátos nehézségeket jelent a párbeszéd beszédetteinek érvényesítése, az írásbeli közlésben a megformálás műfaji követelményei érdemelnek külön figyelmet.²¹

Felmerülhet a kérdés, hogy honnan merítsük a tananyag feldolgozásához, illetve az egyes játékokhoz szükséges szöveganyagot. A könyv szerzőinek válasza: vegyük mindenhol, ahol csak céljaink szempontjából ígéretes és az adott életkor számára érdekes szövegeket találunk.²²

Nyelvi-irodalmi játékok a gyakorlatban

Elsőtől negyedikig minden osztályban egy-egy magyarórát tartottam, aminek során több nyelvi és irodalmi játékot játszottunk. A játékos ismétlő órákat a 2006/2007-es tanév utolsó előtti, illetve utolsó hetében tartottam, ezért a játékok tartalmát az egész évi irodalmi és nyelvi tananyagból merítettem. Ezeken az órákon játszott játékok tapasztalatai alapján írtam le az egyes nyelvi-irodalmi játékok jellemzőit, felhasználásuk lehetőségét, és vettem számba az általuk fejleszthető képességeket. Volt osztály, ahol el tudtunk játszani 3–4 irodalmi és 2–3 nyelvi játékot, volt ahol csak két-két játékra jutott idő. Ez elsősorban a játékok jellegétől, hosszától függött. Egy játékot alkalmasnak találtam arra, hogy mind a négy osztályban eljátsszunk, természetesen a játék tartalmát mindig hozzáidomítva az adott osztályban tanult olvasmányokhoz. E játék segítségével megfigyelhettem a szövegértés, emlékezet, szókincs, kifejezőképesség, összefoglalás, megfogalmazás fejlettségi szintjét a különböző osztályokban. Ez a játék *Az olvasmányokból jöttünk*.

Példa az irodalmi játékra: „Az olvasmányokból jöttünk”²³

A játék menete: (Amerikából jöttünk című játékhoz hasonlóan.) Két csoportra osztottam az osztályt. Négy kitalálandó szereplőt láttam elő, mindkét csoportnak kettőt-kettőt. Az egyik csoportból kértem egy önkéntest, aki kiment az osztályból. Elmeséltem neki, melyik hős szerepében lesz, és néhány ötletet adtam neki, hogyan mondhatja ezt el. Amikor visszamentünk a tanterembe, elkezdte mesélni azzal kezdve, hogy: „Az olvasmányból jöttem...” A másik csoport tagjai pedig kitalálták, ki is lehet ő. Aki kitalálta, az lehetett a következő játékos. Nagyon jól alkalmazható az

²⁰ Uo., 59.

²¹ Uo.

²² Uo.

²³ Esztergályos Jenő 2001. *Oktatójátékok kisiskolásoknak*. Zalaegerszeg, A szerző magánkiadása, 48. (5. javított kiadás)

olvasmányok szereplőinek felderítésére, tulajdonságuk, szerepük meghatározására, egy-egy olvasmány címének kitalálására stb.

Ötletek az egyes szereplők körülírására és a felhasznált olvasmányok:

1. osztály:

- Ravasz vagyok. Egyszer találkoztam két medvebocccsal. Segítettem nekik testvériesen elosztani egy sajtot (a róka, A sajtot osztó róka²⁴ c. olvasmányból).
- Tízen vagyunk testvérek. Én vagyok a legkisebb. A múltkor elmentünk vadászni. Fogtunk egy nyulat. Az egészet én ettem meg. A többieknek csak a nyuszi farka maradt (a kisujj, A tíz testvér²⁵ c. olvasmányból).

2. osztály:

- Amikor megszülettem, nagy voltam és nyúlánk. Ahogy öregszem, egyre kisebb vagyok. Mindenki csak betűket meg számokat ír velem, pedig én tengert, világítótornyot, léghajót szeretnék rajzolni (a kréta, a Kréta²⁶ című olvasmányból).
- Egyszer vendégül láttam egy eltévedt vadászt a kunyhómban. Nem ismertem meg. Egyetlen tyúkocskámból főztem neki levest. Ekkor bemutatkozott, hogy ő Mátyás király, és annyi aranyat adott, ahány zsírcsepp sárgállott a levesben (az öreg anyóka, a Mátyást megvendégelik²⁷ című olvasmányból).

3. osztály:

- Akkor hízem, ha esik a hó. Egyik télen répával ettettem meg a nyuszt és az őzikét, magokkal a madarakat, és csipkebogyóval a sünit (a hóember, Rákos Klára: Hóember²⁸).
- Egyik téli reggelen, iskolába menet elbeszélgettem egy fával. Megtudtam tőle, hogy a köd az emberek szívéből kiáradó szomorúság, a fény pedig a reménység, ami a szomorú és meggyötört emberek szívéből árad (Lajcsi, Zelk Zoltán: Kód és fény²⁹).

²⁴ Bálics Magdolna–Farkas Erika–Juhász Valéria 2003. *Olvasókönyv az általános iskolák 1. osztálya számára*. Beograd, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, 22.

²⁵ Uo., 62.

²⁶ Erdély Lenke (é.n.). *Olvasókönyv az általános iskolák 2. osztálya számára*. Beograd, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, 13.

²⁷ Uo., 38.

²⁸ Fazekas Katalin–Erdély Lenke 2003. *Olvasókönyv az általános iskolák 3. osztálya számára*. Beograd, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, 44.

²⁹ Uo., 32.

4. osztály:

- Egyszer Attila elvitt magával horgászni. Kitalálta, hogy tréfáljuk meg az öreg Nemere bácsit. Az új tornacsukámat lógattuk bele a vízbe (Dani, Janikovszky Éva: Dani meg a csuka³⁰).
- Vacsorára akartak megfőzni, paprikásnak. Aztán két fiú megmentett az újságpapírból, a kádba tettek, ott etettek, játszottak velem. Végül a Lánchídról visszadobtak a Dunába. (a tükörponty, Kosztolányi Dezső: Tükörponty³¹)

Kiértékelés: A játékhoz szükséges az adott mesék történetének és szereplőinek megfelelő ismerete. Egy-két mondattal emlékeztettem a mesélőt az adott szereplő jellemére, egy-két kulcsszóval segitettem jellemzésüket. Első osztályban az olvasókönyv nyitva lehetett a tanulók előtt, hogy ha a címet nem tudják pontosan, leellenőrizték. Megfigyelhetjük, hogy már az első osztályban képesek beleélni magukat absztrakt szereplők (például kisujj) helyzetébe. Második osztályban már többé-kevésbé a címeket is tudják fejből. A harmadik osztályban már sosem felejtik el a játék elején mondani „Az olvasmányokból jöttem” bevezető mondatot. Szép, kerek mondatokkal fejezik ki magukat. A hőst mindig pontosan kitalálják. Hibátlanul jellemzik a szereplőt, mesélik el a történetet. A negyedik osztályban már nem igénylik az olvasmány felelevenítését, sem ötleteket a jellemzéshez, elég a címet és a szereplőt megmondani nekik, és már kezdődhet is a játék. Nemcsak az olvasmány címét, de szerzőjét is ismerik.

A játék jól mutatja az elmesélési, összefoglalási képesség szintjét, a kifejezőkészséget, a kifejezési könnyedséget, valamint fejleszti is mindezt. A játékban tetten érhetjük annak szerepjáték voltát. Megjelenik a tettetés: a tanuló tetteti, hogy ő a kisujj, a tükörponty stb. Szerepjáték, mert utánozza, felveszi a kisujj, a tükörponty stb. szerepét. A játékban kifejezésre jut a tanuló asszociációs könnyedsége, ahogy a nyelvi eszközöket összekapcsolja nem nyelvi eszközökkel: ahogyan a pantomim mozgásanyagát használja fel a kifejezéshez. A közlés elemzésekor, értékelésekor ezt is figyelembe kell venni: értékelni kell a metakommunikációs elemeket is.

Példa a nyelvi játékra: J vagy ly? Milyen szófaj? Szótagolás³²

J-s és ly-os szavak felismerése, csoportosítása és szótagolása. Az adott szavakat (lásd táblázat) szókétyákra írtam. Az osztályt két csoportra osztottam: j-s és ly-os csoport. Legalább annyi szókétyát készítettem, ahányan voltak az osztályban. A szókétyákat egyesével felolvastam de úgy, hogy közben ne lássák a szót leírva, és megkérdeztem, hogy melyik csoport kéri. Erre annak a csoportnak kellett jelentkeznie, amilyen betűvel volt írva a „jé” hang. A másik csoport nem kérhetett. A helyesen válaszolók közül egyvalakinek odaadtam a szókétyát. Ez így ment addig, amíg nem

³⁰ Erdély Lenke (é.n.). *Olvasókönyv az általános iskolák 4. osztálya számára*. Beograd, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, 4.

³¹ Uo., 94.

³² A játékot magam találtam ki.

jutott mindenkinek egy. Majd egyesével kijöttek a táblához, szótagolva felolvasták a szavukat, és kitették a táblára rajzolt táblázat megfelelő négyzetébe.

	Mi? Ki?	Mit csinál? Mi történik?	Milyen?
j	papagáj Lajos ujj Jolán tejföl Újvidék	hajt felejt jön	új tarajos hajas
ly	gally Ibolya pulyka Gergely bélyeg Topolya	süllyed mosolyog folyik	kevély lyukas komoly

Kiértékelés: A játékhoz szükséges a szófajok ismerete, a j-s és ly-os írás megkülönböztetése, valamint a szótagolás ismerete. Komplex játék, egyszerre három témakört tudunk vele átismételni, leellenőrizni. Összetettsége ellenére nagyon jól ment, élvezték a tanulók, és minden részfeladatot szinte hibátlanul oldottak meg.

Az órátartásokból levont általános tapasztalatok

Gördülékenyebben megy a játék, ha a diákok már ismerik a játék szabályait. Ezért egy-két játéknál gondot okozott az, hogy több időre volt szükség hogy a tanulók belejőjenek a játékba. Ezen úgy lehetne segíteni, hogy a tanító rendszeresen játsszon a gyerekekkel. Ne mindig új játékot, hanem válasszon ki kb. 5–6 jól bevált, az oktatási-nevelési céloknak megfelelő játékot, így változatos, de mégsem ismeretlen játékprogrammal fog rendelkezni ő is, a gyerekek is. Természetesen olykor-olykor lehet, sőt kell is új játékkal gazdagítani játéktárunkat.

A játék kiválasztásakor figyelembe kell venni az osztály tudásszintjét. Itt nem arra gondolok, hogy egyértelmű, nyilvánvaló, könnyen megoldható feladatokból álljon a játék, hanem olyanokból, amelyek a tanult ismeretekre alapulnak, azok átismétlését, felelevenítését, aktivizálását igénylik. Ha sok, a tanulók számára még ismeretlen, megválaszolhatatlan, megfejtethetlen feladat van, az igencsak rontja a játék hangulatát, és kudarcélményt okoz.

A játék kiválasztásakor az osztály vérmérsékletét is szem előtt kell tartani, annak megfelelően kell a játékot kiválasztani, vagy az osztályt játék előtt felkészíteni. A túl nyugodt, „túl jó”, „introvertált” osztály (ha szabad egy osztályt, ahol a tanulók többségére az introvertált magatartás jellemző, így általánosítva jellemezni) esetében ún. jégtörő játékokat, a csintalan, „extrovertált” osztály esetében pedig inkább a figyelem összpontosítását igénylő játékokat kell alkalmazni.

Az eddigiekből levonható a következtetés, hogy habár az is vezethet játékot, aki nem ismeri az osztályt, sokkal előnyösebb, ha olyan vezeti, aki jól ismeri az osztály vérmérsékletét, tudásszintjét. Ha új játékot játszunk, célszerű a jó tanulókat – akik vélhetően előbb megértik a játék szabályait, lényegét – elsőnek felszólítani, hogy az ő példájukon a többiek is könnyebben bekapcsolódjanak.

Nem elég az osztályt ismerni, a játékot is ismerni kell. Olyan vonatkozásban, hogy mit fejleszt, mit igényel. Egyéni vagy csoportos részvételt; pontosságot, alaposágot vagy lezserséget, kreativitást. Az egyéni részvételt igénylő játékok jobban játszhatók egy „extrovertált”, aktívabb osztályban. Csenedesebb osztály esetén könnyen előfordulhat, hogy senki sem jelentkezik játékra, ami a hangulat, a játékkedv

lankadásához vezethet. A csoportos részvételt igénylők megfelelőbbek egy csendes osztály aktivizálására. Ha egy élénk osztályban játsszuk, nagyon kell ügyelnünk a fegyelemre, mert könnyen elszabadulhat az osztály. A pontosságot, alaposságot, figyelemkoncentrációt igénylő játékok szépen játszhatók az „introvertált” osztályokban (itt azonban ügyelni kell a játékkedv életben tartására), de megfelelőek az „extrovertált” osztályok lecsillapítására, a fegyelem kézben tartására is. A lezserséget, kreativitást igénylő játékok szépen játszhatók az „extrovertált” osztályokban (ám fokozottan kell ügyelni a fegyelemre), viszont „introvertált” osztályok aktivizálására is megfelelőek.

Csakis jól, alaposan megtervezett és előkészített játékkal álljunk a tanulók elé. A játék nem lehet öncélú. Mindig legyen köze a tananyaghoz.

A játék levezetésekor fontos a természetesség, könnyedség, ötletesség. A hangulat legyen közvetlen és bensőséges. A játékvezető élje bele magát kellőképp a játékba.

Amikor a helyzet lehetővé teszi, közöljük a helyes megoldás(oka)t. Ebből egyértelművé válik, hogy melyik játékos adott helyes választ, és melyik nem.

Az értékelés, eredményhirdetés ne maradjon el. Hirdessük ki a győztest, a helyezéseket, viszont ne osztályozzunk, mert azzal a játék elvesztenié lényegét. A sikerélmény legyen a jutalom.

Ha egy játékot többször, vagy hosszabb ideig játszunk a kelleténél, a tanulók ráunhatnak. Ezért mindig akkor kell abbahagyni a játékot, amikor a tanulók még szívesen játszanának. Ennek az az előnye, hogy a következő játékig egyfajta várakozás marad bennük, és legközelebb is szívesen játszanak majd.

A nyelvi-irodalmi játékok egyik legfontosabb szerepe abban van, hogy tanulóinkkal megszerettessük anyanyelvüket. Elősegítsük, bátorítsuk, fejlesszük annak pontos és minőségi használatát. Hogy ne csak a nyelvi rendszert mint szabályok gyűjteményét ismerjék meg, de élvezzék is a rendszer elemeinek mint eszközöknek a kreatív használatát.

A problémamegoldó gondolkodás a kezdő matematikaoktatásban

A szakdolgozat részlete

Témavezető: dr. Pintér János

A matematikáról és a matematika oktatásáról

Arra a kérdésre, hogy vajon mi is a matematika, tömör és szabatos válasz helyett hadd idézzem néhány jelenkori jeles művelőjének a szavait.

„A matematika az emberi gondolkodás egyik alapvető formája, nem pedig egy korlátozott területen használt félelmetes technika. Nélkülözhetetlen eleme tehát minden igazi műveltségnek.” (Revuz 1973, 96.)

„A matematika az egész tudományos haladás nélkülözhetetlen eszköze. A matematika a többi, a tiszta és alkalmazott tudomány fejlődésének egyaránt egyik legfontosabb segédeszköze.” (Dienes 1973, 35.)

A matematika tehát az anyagi világ struktúráival és mennyiségi viszonyaival, térbeli kapcsolataival foglalkozik. A matematikai ismeretek az objektív valóság visszatükröződései az emberi tudatban. A matematikai fogalmak a valóságból származnak, még ha egymást követő többszörös absztrakció eredményeként jöttek is létre. Ezért a valóság kapcsolatai a matematikai struktúrákban logikai kapcsolatok, összefüggések formájában jelentkeznek.

Az elmondottakat összegezve megállapítható, hogy a matematika semmiképp sem jelentheti az aritmetika, algebra, geometria, matematikai logika, halmazelmélet stb. önálló, de egymással kapcsolatos, itt-ott össze is fonódó matematikai tudományágak összességét. Nem jelentheti csak azoknak az eljárásoknak az együttesét sem, amelyeket ezekben az ágakban alkalmazunk. Különösen a matematikát tanító pedagógus szemszögéből nézve mindezekben kidomborodik az a matematikára annyira jellemző külön matematikai gondolkodásmód, amelyben összefüggéseket ismerünk fel, következtetéseket vonunk le, ismereteket alkalmazunk, és az a külön matematikai tevékenység, amelynek során a felmerülő problémákat megközelítjük és oldjuk meg – legyenek azok magának a matematikának a területéről valók, avagy vonatkozzanak az egyes tudományokra, vagy akár a mindennapi életre.

A matematika miértjére vonatkozó gondolatokat Revuz szavaival fejezném be: „A hatékony, rugalmas, termékeny, dinamikus matematika minden olyan emberi aktivitás egyik alkotórészévé válik, amely szabatos gondolatmenetek útján tiszta, szilárd, tökéletesen érthető eredményekhez igyekszik eljutni. Bolondság volna azt hinni, hogy az elme minden lehetőségét kimerítjük vele, de ostobaság vagy hanyagság volna, ha fegyelmétől való félelmünkben nem élnénk világosságával és hatékonyságával.” (Revuz 1973, 80.)

A matematika oktatása a matematika tanulásának és tanításának egymással kölcsönhatásban lezajló tevékenysége. Egyesül benne a tanulók ismeretszerzésre irányuló tevékenysége és a gyakorló pedagógus irányító ténykedése. Amikor a

megfelelő didaktikai eszközök alkalmazásával irányítja a tanulók érdeklődését, magas szinten motivált akciósorozatot vált ki náluk, s ezáltal biztosítja a tanulók ismeretszerzésben való rendszeres vezetését és előrehaladását.

Az általános iskolai matematikai oktatás anyagát korszerű elemi matematikának nevezzük, amelyet két lényeges tulajdonsággal jellemezhetünk:

- a) A matematika tudományának kezdeti, tehát elemi fogalmait tartalmazza, amit *logikai-matematikai* kritériumnak nevezünk.
- b) A matematika oktatása legyen elemi, az általános iskolás tanulók fejlettségi szintjéhez mérten, *ez pszichológiai-pedagógiai* jellegű kritérium.

Az elemiség – az egyszerűség és a hozzáférhetőség értelmében – nemcsak a megtanítandó anyagtól függ, hanem nagyban befolyásolja ezt az alkalmazott módszerek is. Az egyszerű anyag is nehéz és érthetetlen lehet a tanulók számára, ha helytelenül választjuk meg az alkalmazásra kerülő módszereket. Ugyanakkor megfelelő logikai szinten a tanulók a bonyolultabb fogalmakat is képesek megismerni, amennyiben megfelelő módon kerülnek velük kapcsolatba. A logikai-matematikai ismérv szerint megválogatott, tehát a korszerű matematikai tudomány alapjait képező tananyagot olyan formába kell önteni, és olyan módszereket kell hozzá kimunkálni, hogy az megfeleljen a pszichológiai-pedagógiai ismérvnek is, vagyis elsajátítható legyen a tanulók számára. A pszichológiai tényezők figyelembevétele itt nem azt jelenti, hogy az oktatás egyszerűen alkalmazkodik a tanulók kora által meghatározott lehetőségekhez, hanem olyan módszerek kimunkálását feltételezi, amelyek lehetővé teszik az adott korú tanulók maximális fejlődését, és meggyorsítják a magasabb gondolkodási szintre való juttatásukat.

A matematikaoktatás folyamatos tevékenység. Felöleli azokat a tanulói aktivitásokat, melyek alatt matematikai tudást, az elsajátított matematikai anyag általánosítását és megtartását értjük. Ezáltal a tanuló elsajátítja a matematikai oktatás alapkérdéseit és kialakítja tudományos világszemléletét. Ez a tevékenység ugyanakkor a tanító célszerű feladata is, hiszen aktivitásával, előkészületeivel, didaktikai szemléltetőeszközök bemutatásával irányítja a tanulók érdeklődését, serkenti, motiválja tudásvágyukat.

Problémamegoldás a kezdő matematikaoktatásban

Az élet és a munka számos problémahelyzetben, amikor a kívánt cél nem érhető el könnyen, szükségesé teszi, hogy a gyermek felkészüljön a problémával való szembesülésre és annak minőségi megoldásával. Több tudós észrevette a problémamegoldás értékét a matematikában, és megpróbálták azt különbözőképpen megvilágítani.

A legismertebb módszerész, *Pólya György*, az évtizedek óta Amerikában élő világhírű magyar matematikus azt a kérdést vizsgálja egyik könyvében, hogyan lehet megtalálni bármilyen feladat (tudományos probléma, matematikai feladat, rejtvény stb.) megoldását. Az a célja, hogy segítséget nyújtson az ötletes gondolkodásra való nevelésben. A sikeres problémamegoldás lépései:

- a feladat megértése;
- tervkészítés;

- tervünk végrehajtása;
- a megoldás vizsgálata.

A problémamegoldás folyamatában három tényezőnek van nagy jelentősége, amelyek szorosan összefüggnek.

1. a problémához való hozzáállás – érdeklődés, motiváció, önbizalom
2. kognitív képesség – tudás, gondolkodó képesség
3. tapasztalat – a tartalom ismerete, stratégia.

Hogy megbizonyosodjunk, hogy problémáról van szó, a következő kérdéseket kell feltenni:

- Mit szeretnénk megvalósítani? (cél)
- Mi akadályoz a munkában? (akadály)

Robert Fischer Hogyan tanítsuk gyermekeinket tanulni? (1999) című könyvében a problémamegoldással foglalkozik. Művében leírja, hogy a problémafeladatban adott meghatározott mennyiségű feltétel és adat. A probléma állandóan egészében jelentkezik, habár a feltételek nem mindig egyértelműek. Szerinte a problémamegoldás lépései:

- a probléma meghatározása: mi a probléma
- a probléma értelmezése: mi a magyarázat
- a munkasorozatok tervezése: mit végezhetünk el
- határozat: mi lenne a problémamegoldás legmegfelelőbb módja
- a terv megvalósítása: hogyan lehet a tervet megvalósítani

Ha a tanulók a füzetbe felírják a problémamegoldás stratégiáját, és ennek segítségével megoldják azt, akkor felfogják, hogy különböző matematikai problémák megoldhatók egy általános stratégiával. Legegyszerűbbek a következők:

TERVEZZ – OLDD MEG – ÉRTÉKELD

Mielőtt a tanuló hozzákezdene a terv készítéséhez, a feladatot meg kell értenie. Ezzel kibővíti a stratégiát.

Pszichológusok, mint például *Dörner* és *Kluwe*, úgy vélik, hogy a matematikaoktatásban legfontosabb az állandó gondolkodás a problémamegoldás folyamatában. „Ha a gyereket hagyjuk, hogy a problémamegoldás előtt gondolkodjon arról, hogy mit szeretne tenni, hogyan szeretné tenni azt, akkor jobb eredményt valósít meg.”

Szűkebben értelmezett problémáknak a matematika oktatásában általában két alapvető típusát szoktuk alkalmazni. Nevezhetjük az egyiket *meghatározó problémáknak*, a másikat pedig *bizonyító problémáknak*.

A meghatározó problémákban bizonyos adatok alapján és bizonyos adott feltételeknek megfelelő ismeretlent kell megkeresni, előállítani, megszerkeszteni, azonosítani stb. Bennük a feltételek kötik össze, alkotnak hidat az adatok és az ismeretlen között. A problémafelvetésben mindig pontosan és egyértelműen meg kell határozni egyfelől az adatokat és megszabott feltételeket, másfelől pedig az objekt-

tumoknak azt a halmazát is, amelyhez az ismeretlennek kell tartoznia. Lehet a problémának egy vagy több megoldása is, de az is előfordulhat, hogy nincs egyetlen megoldása sem (üres halmaz a megoldások halmaza).

A bizonyító problémákban mindig valamilyen állítás igazságát, esetleg éppen a hamisságát kell igazolni. Ezekben a feladatokban bizonyos feltevések (hipotézis) igazságából kiindulva bizonyos logikai következtetési szabályok alkalmazásával kell eljutni annak megállapításához, hogy igaz vagy hamis az állítás következménye (konklúziója). A következtetésekre, vagyis az implikációs jellegre utal az alábbi problémafeladatok megfogalmazása, vagyis bennük a „ha ..., akkor...” szókapcsolat használata is. A hipotézis és konklúzió közötti összekötő kapcsot most az alkalmazásra kerülő következtetési szabályok alkotják.

Megjegyzem, hogy már a problémák osztályozása is elősegíti egy kicsit az eredményes megoldási mód elsajátítását. Ha ugyanis látja a tanuló, hogy milyen problémával van dolga, akkor már megtette az első eredményes lépést. Az általános iskolai oktatásban jobbra csak meghatározó problémákat alkalmazunk – az alsó osztályokban kizárólag csak ilyeneket. De csak egyszerűbb bizonyító feladatok fordulnak elő a felső osztályokban is.

A Pólya-módszer

Általános sablont nem lehet felállítani a problémák megoldására. Vannak azonban egyfelől olyan tennivalók, amelyek jellemzők minden ilyen feladat megoldására, és másfelől olyan lépések, amelyek szintén hasznosak lehetnek a problémamegoldásban.

A sajátos és az általános lépések a következők:

1. *Az érdeklődés felkeltése.* A feladatmegoldásra való nevelésben csak úgy számíthatunk eredményre, ha a tanulókat érdeklik a megoldásra választott problémák. Akarják azokat megoldani, éljen bennük a célratörés elhatározása, érezzék sajátjuknak a problémákat. Ennek viszont több előfeltétele is van. Maguk a feladatok legyenek változatosak és természeteseek. Nehézségi fokukat jól kell megválasztani a tanulók képességeihez mérten, hogy a sikerélmény növelje kedvüket és érdeklődésüket (a kudarcélményt – ez is be szokott következni – a minimálisra kell csökkenteni), de ugyanakkor szükség legyen szellemi erőfeszítéseikre is a problémák megoldásához. A túlzott tanári beavatkozás érdektelenné teszi őket, a teljes magukra hagyás (ötletihány, sikertelen próbálkozások, kudarcok esetén) pedig a kedvüket szegi.

2. *A megértés fontossága.* Nyilvánvaló, hogy csak megértett problémát tudnak a tanulók megoldani. A feladat szóbeli elisméltése (ha hibátlan is) nem mindig jelenti annak a megértését is. Világosan kell látnunk, mi a kitűzött cél, mi adott, és milyen kikötéseket kell tenni.

3. *A megoldás körvonalazása, a tervkészítés* a következő lépés. Kétségtelen, hogy ez a problémamegoldás sarkalatos része – ha sikerül jól megtervezni a megoldás módját, akkor a munka fele már megvan. Feltétlenül rá kell szoktatni a tanulókat, hogy ne fogjanak hozzá minden meggondolás nélkül a feladat megoldásához. Legelőször próbálják végiggondolni a feladat megoldásának menetét, nehogy csak egy-két lépést lássanak abból, és annak elvégzése után ne tudjanak mit kezdeni – esetleg az a néhány jónak vélt lépés nem is vezet célhoz, és a zsákutcából nehezebb kijutni, mint azt elkerülni. Fiatalabb korú tanulóknál a tervkészítés gyakran csak valami műveletnek a

keresése, és azt is rendszerint a konkrét adatokra alkalmazzák.

A jó, használható ötlet indíthatja csak el helyes irányba a gondolkodást, ötlet pedig csak találgatások során születik. Természetesen nem „vaktában” végzett, hanem az adatokból kiinduló találgatásokból. Pólya szavaival: „Minden megoldó találgat, de a gyakorlott megoldó másként találgat, mint a gyakorlatlan.”

A problémamegoldó gondolkodásra való nevelés legfontosabb feladata annak a képességnek a fejlesztése, annak az elérése, hogy az *ötletkeresésben szerezzenek tapasztalatot a tanulók*. Ugyanis, Newton szavaival élve: „Mesterfogást könnyebb példából, mint előírásból megtanulni.” Ennek a képességnek a fejlesztése nem könnyű dolog. A problémához kapcsolódó ismeretek felidézésére mindenesetre szükség van. Valamilyen hasonló szituáció, feladat, megoldási mód felidézése is segíthet. „Természetesen kevés tárgyi ismerettel nehéz dolog jó ötletre bukkanni; tárgyi ismeret nélkül pedig éppenséggel lehetetlen. Jó ötletek csak régi tapasztalatokon és korábban szerzett ismereteken alapulhatnak. Pusztán visszaemlékezésből még nem születet jó ötlet, de semmiféle jó ötlethez sem juthatunk el anélkül, hogy vissza ne emlékeznénk néhány odavágó ismeretre. Házépítéshez sem elég, ha csak építőanyagunk van, de építőanyag nélkül senki sem építhet házat.” (Pólya 1968, 29.) Tanári ötletadással azonban nem sokat lehet segíteni, mert az éppenséggel nem biztos, hogy a tanulók belátják, miért éppen az az ötlet a jó, és így annak átvétele vagy elfogadása „elidegenítheti” őket a problémától. Még rosszabb a tanári gondolatmenet mindenáron való szuggerálása: „ha azt akarjuk elérni, hogy tanulóink önállóan tudjanak feladatokat megoldani, akkor azt is rájuk kell bízni, hogy ehhez milyen utat válasszanak. Lehet, hogy ez az út téves lesz, vagy csak nagyobb kerülővel vezet el a célhoz, de ezt nem takaríthatjuk meg a tanuló számára. Nem gondolkodhatunk helyette, nem erőltethetünk rá olyan gondolatmenetet, ami idegen tőle.” (Cser 1972, 198.)

„Az önálló munkalehetőség biztosítása egyik legalapvetőbb feltétele a problémamegoldásra történő nevelésnek. Ez természetesen sem jelenti azt, hogy minden segítség nélkül magára lehet hagyni a diákot. Csupán a segítség mértéke az, amit nagyon meg kell gondolni; nem szabad sem túl sokat, sem túl keveset segíteni. Nem állhat segítség abból, hogy a diák helyett a tanár gondolkodik. Akkor ad megfelelő segítséget, ha olyan kérdéseket tesz fel, amelyek a tanuló figyelmét a megoldás során következő lépéseire irányítják.” Ilyen kérdéseket sorol fel Pólya *A gondolkodás iskolája* című könyvében.

A tervkészítéskor sokszor jó segítséget nyújthat a feladat ábrázolása és a komponensek megfelelő jelölése. Vigyázni kell azonban, mert egy speciális szituáció ábrázolása vagy egy hibás jelölés rossz irányba terelheti a megoldás elgondolását, vagy téves következtetésekre is vezethet.

Egy-egy probléma megoldásához több-kevesebb ismeretet, összefüggést, korábbi tapasztalatot kell felidézni. Ezek összegyűjtése a *mozgósítás*, amit majd a megfelelő összekapcsolásuk követ. Azt mondjuk, hogy a mozgósított elemeket *egységbe szervezzük*. A mozgósítás és szervezés a problémamegoldás összetett folyamatának két egymást kiegészítő mozzanata. Fontos szerep jut bennük a *felismerésnek* és az *emlékezésnek*. A felismerés egyfelől növeli az érdeklődést, az önbizalmat és a munkakedvet, másfelől pedig elősegítheti több, a megoldás szempontjából hasznos dolognak az emlékezetben való felidézését és mozgósítását, szervezését.

4. *A probléma megoldása*, a megoldási terv végrehajtása a következő fázis. Nem kevésbé fontos része a problémamegoldásnak a terv kivitelezése sem. Ha a terv jónak bizonyult, és a tanulók rendelkeznek a szükséges ismeretekkel, jártasságokkal és készségekkel, akkor a tervezett teendők elvégzése során a problémamegoldásból eredő „belső pszichikus feszültség szellemi gyönyörélményben oldódik”. Ez az eredményes problémamegoldással járó sikerélmény.

Előfordulhat, hogy a megoldás menete megtorpan, valamilyen nehézségbe ütközik. Az is előfordulhat, hogy egyáltalán nem sikerül megtalálni a kivezető utat, és „a belső kényelmetlen pszichikus feszültségérettől”, vagyis az előállt kellemetlen szituációból való menekülésként kénytelen feladni a probléma megoldását a tanuló.

5. Az utolsó fázis *a probléma megoldásának vizsgálata*, az eredmény ellenőrzése. A megoldási terv végrehajtásával még nem szabad befejeződnie a problémamegoldásnak. Az eredmény vizsgálatát a tanulók sokszor szívesen elhagynák, vagy el is hagyják – sajnos gyakori az eset, hogy erről még a tanár is megfeledkezik. Pedig több szempontból is szükség lehet az ellenőrzésre, ami a különböző feladatoknál más-más lehet. Néha a realitást kell vizsgálni, azt kell megállapítani, hogy az eredmény megfelel-e a valóságnak. Máskor a több megoldás közül kell kiválasztani a „használhatót”, ismét máskor csak az eredmény még egyszeri ellenőrzéséről van szó. Lehet, hogy szükséges az eredmény kipróbálása is (például egyenleteknél a helyettesítés).

Kétségtelen, hogy a matematikaoktatás legalapvetőbb feladata: a matematikai ismeretszerzés folyamatának megszervezése. Az sem vitatható azonban, hogy emellett szinte legfontosabb feladata a gondolkodás fejlesztése, a gondolkodásra való nevelés. Tömören megfogalmazva: *A gondolkodás az emberi megismerő tevékenység legmagasabb foka.*

Sajátosságainál fogva a matematika különösen alkalmas a gondolkodás fejlesztésére – általánosan is, de annak logikai fejlesztésére is. Ugyanakkor pedig a gondolkodás fejlesztésének szüksége mellett szól a matematika széleskörű alkalmazása. A gondolkodás logikai fejlesztése, vagy tágabb értelemben, a matematikai gondolkodásmódra való nevelés hozzájárul a helyes világnézet kialakításához. Ennélfogva annak, aki matematikát akar tanítani, feltétlenül ismernie kell a gondolkodáspszichológia és a logika idevágó alapvető megállapításait.

A matematikai összefüggések felismerése, az absztrahálás, az elemzés, az általánosítás, az ismeretek gyakorlati alkalmazásának elsajátítása – röviden a teljesítményképes matematikai tudás szerzése – komoly szellemi erőfeszítést igényel a tanulóktól. Magába foglalja ez az értelmi tevékenység a logikus gondolkodást is, de ennél jóval többet jelent. Minderre csak akkor lesznek képesek a tanulók, ha sikerül kifejlesztenünk matematikai gondolkodásmódjukat, vagyis logikus gondolkodásukat, problémamegoldó képességüket és a matematikai tevékenységre való készségüket.

A problémamegoldás stratégiája

A kezdő matematikaoktatásban a problémamegoldások megjelennek az első osztályban, és külön hangsúlyt fektetünk rájuk a harmadik és a negyedik osztályban, majd a további felső osztályokban. A leggyakoribb matematikai problémák a szöveges

feladatok, melyekre úgy tekintünk, mint olyan szituációkra, amelyek mindennap jelentkeznek, és amelyek miatt a matematika hasznos tantárgynak tekinthető.

A matematikaoktatásban a problémamegoldás két stratégiáját különböztetjük meg:

1. algoritmusos stratégia,
2. heurisztikus stratégia.

Algoritmusos stratégia

A problémamegoldás konvergens módja. A megoldás folyamán nem lehet letérni a cél felé vezető kiválasztott útról.

Mi az algoritmus? A szabályok rendezett halmaza, melyekkel egy problémamegoldást leírunk, vagyis definiáljuk a megoldáshoz vezető tevékenységet a feladatban. Az algoritmusok tulajdonságai, hogy lépésről lépésre haladunk, soha nem végzünk két lépést egy időben. A lépések érthetőek, és a tanulók könnyen felismerhetik. Érthetőek számukra a felhasznált információk és műveletek.

A problémát úgy oldják meg, hogy az ismert kiinduló adatokból jutunk el a keresett ismeretlen adatokig, megoldásig. A feladat megoldása a szabályok halmazának segítségével történik, minden egyes szabályt algoritmuslépésnek nevezünk. Ábrázolhatjuk geometriailag, algoritmusséma segítségével, amit blokk-diagramnak nevezünk.

A fő cél az algoritmusnál, hogy a tanuló eljusson a probléma megoldáshoz.

Egy feladat megoldásának bemutatása algoritmus segítségével

Elsődleges gondolkodási műveletek ebben a folyamatban az analízis és a szintézis. Az analízis megelőzi a szintézist, kiegészítik egymást, és egy egészet alkotnak. Az analízis valamely fogalomnak, jelenségnek alkotó elemére való bontása. Ez fiatalabb korú tanulóknál gyakran manipulatív tevékenység keretében történik. Később pedig egyre inkább csak gyakorlatban. Ezután a részek vizsgálata, elemzése, kapcsolataik és összefüggéseik felkutatása következik. A továbbiakban ezeket céloknak megfelelően egyesíteni kell, egységbe kell foglalni. Az analízishez kapcsolódik tehát a szintézis, az adott kivizsgált, megismert részek egyesítése.

Módszerészek szerint az analízisnek és a szintézisnek nagy jelentősége van a matematikaoktatásban, ehhez a gondolkodási folyamathoz a tanulóknak bizonyos előtudásra van szükségük, hogy önállóan részekre osztják az egészet. Gondolkodási műveleteket felhasználva a tanulót fokozatosan képezzük, hogy kritikusan figyelje környezetét, hogy megkülönböztesse a lényegeset a lényegtelentől, ami fontos más területű tudás elsajátításában is.

Feladat: Három szám összege 440. Az első kétszer kisebb a másodiknál, és hétszer nagyobb a harmadiknál. Melyek ezek a számok?

A megoldás menete:

$7 \cdot x$ – első szám

$14 \cdot x$ – második szám

x – ismeretlen szám

Mind a három szám összeadandó.

440 – a megadott három szám összege.

Az így definiált elemeket összekötve a következő egyenletet kapjuk:

$$7 \cdot x + 14 \cdot x + x = (7+14+1) \cdot x = 22 \cdot x$$

tehát, $22 \cdot x = 440$, ebből

$x = 440 : 22$ kifejezésből megkapjuk a megoldást:

$x = 20$.

A megoldás folyamatának befejeztével elvégezzük az ellenőrzést úgy, hogy az egyenletbe az ismeretlen szám helyére behelyettesítjük az eredményt:

$$7 \cdot 20 + 14 \cdot 20 + 20 = 140 + 280 + 20 = 440$$

Heurisztikus stratégia

A heurisztika egy nem túl szabatosan körülhatárolt tudományág neve, amely eredetileg a logikához, filozófiához vagy lélektanhoz tartozott. A heurisztika célja a felfedezés és feltalálás módszereinek és szabályainak tanulmányozása.

A sejtésekkor alkalmazott nem végleges, inkább útkereső okoskodást nevezi Pólya heurisztikus okoskodásnak, amire majd a megoldás megtalálásakor a végleges okoskodás, a megoldás helyességének bizonyítása épül. Az ésszerű heurisztika nem törekedhet tévedhetetlen szabályok felállítására; de igyekezhet tanulmányozni azokat az eljárásokat (gondolkodási műveleteket, gondolatmeneteket, lépéseket), amelyek rendszerint hasznosak a feladatok megoldásában. Ilyen eljárásokat minden ember alkalmaz, ha a feladat eléggé érdekli.

Az egységes heurisztikus rendszer olyan problémamegoldás, amely megfelel az általános iskolában a fiatalabb korosztályú tanulónak. A heurisztika célja azoknak az általános vonásoknak, jegyeknek a felkutatása, amelyek függetlenek a feladat konkrét tárgyától, tehát amelyek mindenfajta feladat megoldásában közősek. Úgy tekintjük, hogy amikor tanítjuk a tanulókat a problémamegoldásra, szükséges irányítani őket a megoldási cél felé. A tanulók kezdetben, amikor ismerkednek a problémamegoldás folyamataival, nem képesek az önálló gondolkodási fázis szerkesztésére, amelyre szükség van a problémamegoldáskor. Azért van a tanár, hogy kezdetben irányítsa őket, és szükség szerint segítsen.

A heurisztika fázisai:

1. Ismerkedés a szöveggel, vagy matematikai mesével: a mese olvasása, meghallgatása. Ha szükséges, képet használunk, rajzokat, jeleket, hogy a tanulók felfogják, hogy mit keresünk, és ehhez mi adott.
2. A mese elemzése: a szöveg fontos részének meghatározása, feltesszük a kérdést, hogy talákoztunk-e hasonló problémával. Ha igen, akkor próbáljuk meg a probléma modelljének a felállítását.
3. A szöveg átfordítása a matematika nyelvére: a szöveg elemzése után következik a probléma felállítása különböző matematikai modellek segítségével.
4. A felállított feladat önálló megoldása.

5. A pontosság ellenőrzése: szabály szerint megköveteljük, hogy a tanuló a kapott eredményt fejezze ki szavakkal is. Az eredményt kötelezően le kell ellenőrizni a matematikai modellen is. Próbálkozni kell, hogy megoldható-e a feladat más módszerrel is.

Egy feladat megoldásának bemutatása heurisztikus stratégia segítségével

Fontos a tanár és a diák együttműködése, hogy a tanár észrevegye a tanuló nehézségeit, és a feladatban minden lépést értelmesen megmagyarázzon. A tanulónak utánoznia kell a tanárt, s így elsajátítania a tartalom egy részét.

Feladat: A gyárban egy nap alatt három váltásban 12 840 m anyagot szőttek. Az első váltásban 594 méterrel többet, mint a másodikban, és 312 m-rel kevesebbet, mint a harmadik váltásban. Mennyi anyagot szőttek váltásonként?

✓ A feladat ismételése

1.

Először saját szavaimmal megmagyarázom magamnak a tartalmat.

A gyárban három váltásban dolgoztak. Egy nap alatt 12 840 m-t szőttek.

Az első váltásban 594 méterrel többet, mint a második váltásban.

312 méterrel kevesebbet, mint a harmadikban.

▪ Rövid kérdés

Mennyi volt a termelés váltásonként?

✓ A tartalom magyarázata

2.

a) Aláhúzzuk a fontos adatokat a szövegben.

b) Kivizsgáljuk a szövegben lévő legfontosabb adatokat.

c) Vázlatkészítés – szakasz módszerrel.

▪ Húzd alá a lényegét

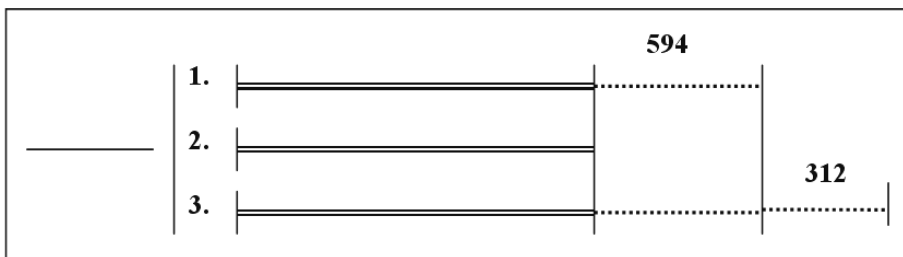
▪ Kijelölés

Tudom: A három váltásban összesen 12 840 m anyagot szőttek.

Az elsőben 594 méterrel többet, mint a másodikban, és 312 méterrel kevesebbet, mint a harmadik váltásban.

Ez azt jelenti, hogy a harmadik váltásban termeltek legtöbbet, majd az elsőben és a másodikban a legkevesebbet.

▪ A feladat vázlata



✓ Számolás

Így gondolkodom:

3. Hogyan állíthatom fel a feladatot?

▪ Először?

Az ismeretlen második váltást x -szel jelölöm.

Három azonos nagyságom van, tehát: $3x$.

▪ Akkor?

Mit számolhatok ki?

Az elsőben 594 méterrel többet, mint a másodikban.

Amit így írhatunk fel: $3x + 594$

Hogyan tovább?

Az elsőben 312 méterrel kevesebbet, mint a harmadik váltásban.

A feladatot végül így álljuk fel:

$$3x + 594 + 594 + 312 = 12\,840$$

▪ Hogyan?

Hogyan számíthatnánk ki a legegyszerűbben?

Összeadom az ismert számokat: $594 + 594 + 312 = 1500$

Tehát: $3x + 1500 = 12\,840$

Tovább úgy oldjuk meg, mint bármely egyenletet:

$$3x = 12\,840 - 1500$$

$$3x = 11\,340$$

$$x = 3780$$

▪ Tovább?

Mit tudunk most: tudjuk, hogy a második váltás milyen hosszú anyagot szőtt.

Ki kell számolni külön-külön!

$$1. \text{ váltás: } 3780 + 594 = 4374 \text{ m}$$

$$2. \text{ váltás: } 3780 \text{ m}$$

$$3. \text{ váltás: } 4374 + 312 = 4686 \text{ m}$$

✓ Felelet

4. A felelet a következő:
A három váltásban a termelés:

1. váltás: 4374 m
2. váltás: 3780 m
3. váltás: 4686 m

5. Pontos ez?

✓ Ellenőrzés

Összeadjuk az anyagok hosszúságát, melyet a három váltásban szőttek.
 $4374 \text{ m} + 3780 \text{ m} + 4686 \text{ m} = 12\,840 \text{ m}$.

Az iskolában készítjük fel tanítványainkat az életben előforduló problémák megoldására. A matematikatanítás témakörei közül a szöveges feladatokkal állíthatjuk a gyerekeket leginkább a később felmerülő problémahelyzetek elé. Szöveges feladatok megoldásakor két fő szakaszt különítünk el. Ezek: a *probléma megértése* és a *probléma megoldása*. A megoldáshoz különféle modelleket használunk. A gyerekeknek minden egyes esetben elegendő időt kell biztosítanunk a modell megkereséséhez, ami lehet eljátszás, rajz, számfeladat, függvény, reláció, nyitott mondat, diagram, táblázat, grafikon vagy pedig vegyes modell – a fenti modellek kombinálása. A gyermekek számára nemcsak a szellemes, frappáns gondolatmenetek okozhatnak élményt, hanem a szokatlan módszert vagy váratlan eszközt alkalmazó eljárások is. A tanári munka szempontjából ezen feladatmegoldások szinte pótolhatatlanok. Az összetettség, az eredetiség éppen úgy lelkesíti a tanárt, mint a diákokat, a sokszínűség egyértelműen motiváló hatású, feltárulhatnak egyes anyagrészek közötti kapcsolatok, mélyebb összefüggések. A szöveges feladatok értékelése függ a megoldó korától és a feladat előzményeitől. Így a tanárnak nagyon fel kell értékelnie a gyerekektől származó egyedi megoldásokat.

A *szöveges feladatok fajtái*: olyan feladatok, amelyeknek modellje számfeladat, nyitott mondat vagy valami más; egy vagy több megoldása van, vagy esetleg nincs megoldás; egyszerű vagy összetett feladat; egyenes vagy fordított szövegezés.

Alexits György szavaival élve: „A matematikus is, a muzsikussal is, és végső fokon minden igaz művész, a dolgok belső absztrakt szépségét, harmóniáját, összefüggéseit igyekszik kifejezni. Mindegyik a maga nyelvén. A zenét sokan megértik. A matematikát kevesen. Ez nem jelenti azt, hogy a matematikusnak nincsenek ugyanolyan élményei alkotás közben, ugyanolyan esztétikai élményei, mint amilyeneket átélünk, ha egy nagyon szép zeneművet hallgatunk.”

A problémamegoldás munkaformái

A feladatok a negyedik osztályos tananyagból valók, mivel feltételezzük, hogy ekkor a tanulók már olyan értelmi szintet értek el, hogy a problémát kevés irányítással meg tudják oldani. Könnyebb azoknak a tanulóknak, akikkel a tanár már az első osztálytól hasonló módon oldja a feladatot, s az ilyen jellegű gondolkodást kialakítja a tanulóknál.

Feladatmegoldás önálló munkával

Egy feladat megoldásának bemutatása, ahol önállóan dolgoznak a tanulók (ritkábban tanári segítséggel); a hangsúly itt azon lenne, hogy differenciált eszközöket használunk a tanulók értelmi képességeinek és tudásszintjének megfelelően.

Több oktatási módszer kombinálását alkalmazzuk, ami a kérdésfeltevésen alapszik, modellezésen, útbaigazításon, részfeladatok begyakorlásán, problémamegoldáson, a kigondolt előkészületen, valamint e módszerek motivációján.

A feladatokat a tanár hangosan olvassa fel. Miután a tanulók önállóan dolgoznak, a tanár kíséri a munkát, és mindenkinek megadja a szükséges segítséget.

Feladat: Mari 7 óra 30 perckor indul az iskolába, ami 1260 méterre van a házatól. 7 óra 45 perckor 210 méterre van az iskolától, majd ugyanazzal a sebességgel folytatja az utat. Hány órákor ér Mari az iskolába?

1. Ismerkedés a szöveggel, illetve a matematikai mesével

A tanár értelmesen felolvassa a feladatot. A szöveg ott van minden tanuló előtt, lehetőség van az önálló munkára.

A tanulók megpróbálják a feladatot önállóan megoldani. A tanár szükség szerint segít a tanulóknak.

2. A szöveg elemzése és a lényeg kiemelése

- ✓ A feladat ismételése
- A tartalmat megmagyarázom saját szavaimmal.

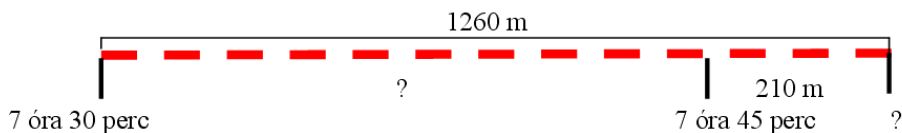
Mari 7 óra 30 perckor indul az iskolába, ami 1260 méterre van a házatól. 7 óra 45 perckor 210 méterre van az iskolától, majd ugyanazzal a sebességgel folytatja az utat. Hány órákor ér az iskolába?

- Rövid kérdés
- Mikor ér Mari az iskolába?

3. A szöveg átfordítása matematikai nyelvre

- ✓ A tartalom magyarázata
- a) Aláhúzzuk a szövegben a fontos adatokat.
 - b) Kiírjuk a fontos adatokat.
 - c) Vázlatot készítünk szakaszmódszerrel.
- Húzd alá a fontosat
 - Elrendezés
 - A kiszámítás sorrendjében segít a vázlat a megjelölt adatokkal.

▪ A feladat vázlata



4. A feladat megoldása önállóan

✓ Számolás

Én így gondolkodom:

Hogyan írhatom fel a feladatot?

▪ Először?

Kiszámítom, hogy hány métert tett meg Mari 15 perc alatt!

$$1260 - 210 = 1050$$

Az iskolába indulástól Mari 15 perc alatt 1050 métert tett meg.

▪ Akkor?

Mit számíthatok ki?

Hány métert tett meg 1 perc alatt?

$$1050 : 15 = 70$$

Egy perc alatt 70 métert tett meg.

Hogyan tovább?

Elosztjuk a fennmaradt utat 70 méterrel, azzal, amit Mari 1 perc alatt tett meg.

$$210 : 70 = 3$$

Tehát: A fennmaradt út 210 méter. Marinak még 3 perc kell.

▪ Tovább?

Tudjuk:

Az út hosszát, amit Mari 15 perc alatt tett meg, és hogy 1 perc alatt 70 métert tesz meg.

✓ Válasz

Megoldás: Mari 7 óra 48 perckor érkezik az iskolába.

5. A pontosság ellenőrzése

A pontosság ellenőrzését matematikailag és szöveg formájában végezzük.

Matematikailag: A tanulók először kiszámítják az indulási és az érkezési idő különbségét.

7 óra 48 perc – 7 óra 30 perc = 18 perc

Majd a 70 métert (az 1 perc alatt megtett utat) megszorozzák 18 perccel.

$18 \cdot 70 = 1260$ méter

Az eredmény pontos.

Szöveg formájában: A tanulók megbeszélik a tanárukkal a problémamegoldás folyamatát – mindenki elmondja a saját tapasztalatát.

Feladatmegoldás frontális munkával

A következő feladatban bemutatok egy frontális munkaformát, ahol negyedikes tanulók közösen a tanár vezetésével oldják meg a problémát. A bemutatott modell célja megismertetni a tanulókat a szöveges feladatok megoldásának módszerével.

Ahhoz, hogy a tanár felkészítse a tanulókat a következő probléma önálló megoldására, feladatlapokon elkészíti az utasítást a szöveges feladatok részleges felállítására és megoldására.

- Útmutató a szöveggel megadott probléma megoldásához
- Lépésről lépésre

1.	Olvasd el figyelmesen és ismerkedj meg a problémával!
2.	Ceruzával húzd alá a szöveg fontos részét és a kulcsadatait!
3.	Próbálj vázlatot készíteni! Válaszd meg a módszert a probléma megoldásához!
4.	Számítsd ki a matematikai problémát lépésről lépésre, majd a megoldást mondd el szavakkal!
5.	Ellenőrizd a megoldás pontosságát matematikai és szöveges formában!

Mivel frontális munkaformáról van szó, a tanár irányítja a munkát. A feladat szövegét bemutatja írásvetítővel, hangosan felolvassa. Rövid idő után megadja a segítség első szintjét, majd a következőt kiegészítő információval. A tanulók a feladatot a táblán és a füzetükben oldják meg – különböző modelleket használva.

A problémamegoldás módszerei a következők lehetnek:

- problémamegoldás szakaszmódszerrel;
- problémamegoldás táblázatmódszerrel;
- problémamegoldás hamis feltételezés és egyenlet segítségével;

✓ Problémamegoldás táblázatmódszerrel:

Egyes problémákat táblázat segítségével oldunk meg. Az oszlopokban és sorokban különböző tulajdonságokat tüntetünk fel, és a megoldást is a táblázatból olvassuk le.

Feladat: A pohárban, az üvegben és a kannában citromlé, tej, és víz van. (Mindegyik edényben különböző folyadék).

A kannában nincs citromlé, és tej sem.

A pohárban nincs citromlé.

Melyik folyadék miben van?

1. A feladat legkönnyebben táblázat segítségével oldható meg. Rajzolj táblázatot, és töltsd ki a megadott adatokkal!
2. Utasítás a táblázat kitöltéséhez (mínusszal jelölni, hogy melyik edényben milyen folyadék nincs).

EDÉNY \ FOLYADÉK	CITROMLÉ	TEJ	VÍZ
POHÁR	–		
ÜVEG			
KANNA	–	–	

3. A kitöltött részből leolvasható, hogy a citromlé nem pohárban, se nem kannában van, és a tej sem kannában van.
4. Az eredmény leolvasható a második táblázatból.

EDÉNY \ FOLYADÉK	CITROMLÉ	TEJ	VÍZ
POHÁR	–	+	–
ÜVEG	+	–	–
KANNA	–	–	+

5. Megoldás: A tej pohárban, a citromlé üvegben, a víz kannában van.

Differenciált heurisztikus rendszer csoportmunkával

Ebben a részben csoportmunkát mutatok be, melyben négytagú csoportokat formálunk a negyedik osztályos tanulókkal. A bemutatott modell célja olyan csoportmunka megvalósítása, ahol a tanulók differenciálása a különböző tudásszint szerint történik. A munkabeosztás a csoportokban a tanárral együttműködve történik, képesség, lehetőség és érdeklődés szerint.

Mivel csoportmunkáról van szó, a tanár csak akkor segít a tanulócsoporthoz, ha szükség van rá. A munkát a csoportvezető tanuló irányítja. A feladat szövege a feladatlapra van minden tanuló előtt, amit egy tanuló hangosan felolvas megjegyzés nélkül, így lehetőség adódik minden egyénnek a csoportban, hogy a maga módján gondolkodjon a problémahelyzetről. Ezután következik a munkabeosztás a csoportban. Mindenki képessége szerint megbízatást kap a problémamegoldás meghatározott fázisára. A tanár tájékoztatót készít a szöveggel megadott probléma megoldására – lépésről lépésre, ebben az esetben a feladatlapra

minden tanulócsoporthoz, hogy a munka folyamán emlékeztesse őket a feladatmegoldás meghatározott lépéseire.

Feladat: Vera 2 ceruzáért és 5 törlőgumiért 80 dinárt fizetett, Anna 6 ceruzáért és 20 törlőgumiért 270 dinárt. Mennyit kell fizetni Marinak 10 ceruzáért és 10 törlőgumiért?

A feladatmegoldás menete:

1. Olvasd el még egyszer és húzd alá a feladat lényegét!

Vera 2 ceruzáért és 5 törlőgumiért 80 dinárt fizetett, Anna 6 ceruzáért és 20 törlőgumiért 270 dinárt. Mennyit kell fizetni Marinak 10 ceruzáért és 10 törlőgumiért?

2. Sematikusan jelöld az adatokat, Vera háromszoros vásárlását hasonlítsd össze Annáéval!

	CERUZÁK SZÁMA	TÖRLŐGUMIK SZÁMA	FIZETETT
Vera (háromszoros)	6 ceruza	15 törlőgumi	240 dinár
Anna	6 ceruza	20 törlőgumi	270 dinár

3. Számítsd ki, hogy vásárlásuk mennyiben különbözik az árban és pénzben!
5 törlőgumiért ($20 - 15 = 5$) 30 dinárral fizettek többet ($270 - 240 = 30$)

4. Számítsd ki, hogy mennyibe kerül egy törlőgumi!
Egy törlőgumi 6 dinárba kerül ($30:5 = 6$)

5. A ceruza árát jelöld x -szel, ennek alapján írd fel és old meg az egyenletet!
 $2 \cdot x + 5 \cdot 6 = 80$, $2 \cdot x = 50$, $x = 25$
Egy ceruza 25 dinárba kerül.

6. Számítsd ki, hogy mennyit kell Marinak fizetnie!
 $10 \cdot 25 + 10 \cdot 6 = 310$

Megoldás: 10 ceruzáért és 10 törlőgumiért Marinak 310 dinárt kell fizetnie.

Összefoglaló

A matematikatanítás *elsődleges és legfontosabb feladata* az önálló gondolkodásra, problémamegoldásra nevelés. Önálló problémamegoldó gondolkodásra csak úgy nevelhetünk, ha elég *alkalmat adunk a tanulóknak az önálló gondolkodásra*, önálló problémafejtésre, a pszichológiai értelemben vett tanulásra. A tanuló figyelmének középpontjában ne a tanár, hanem a probléma álljon, amellyel saját magának kell megbirkóznia. *A munka középpontjában a tanulás álljon.*

Közismertek azonban azok a nehézségek, amelyek az önálló matematikai problémamegoldás útjában állnak. Eredményekre csak akkor számíthatunk, ha olyan problémákból indulunk ki, amelyeknek a megoldására már képesek a tanulók, s *egyre*

fokozódó nehézségű problémásort adunk nekik, amelyben a megoldásokat az előzőleg szerzett tapasztalatok segítik. A tanár feladata, hogy ezt a munkát megszervezze, biztosítsa, hogy a tanulók képességükhöz mért problémák megoldása útján haladjanak előre.

Lehetővé kell tenni, hogy a tanulók már az általános iskolában megfigyeljenek és tanulmányozzanak többféle feladatban előforduló megoldási nehézségeket. Megoldásmódjuk elősegíti majd a sokoldalú személyiség és a logikus gondolkodás kialakulását, illetve fejlődését.

A problémamegoldáshoz kötődik az újabb időkben a heurisztikus rendszer, mint összetett viszonyulás az önálló új tudásszerzéshez. A hangsúlyt az értelmes tanulásra kell fektetni, mert az így szerzett tudás alapja az alkotó transzformációknak és az új helyzetekben való alkalmazásnak. Olyan elméletről van szó, amely a figyelem központjába a belátásos megoldást helyezi, amit a tanár vezet. A hangsúly az aktivitás van, vagyis az önálló és irányított tudásszerzésen.

A tanárnak új szerepe van a problémamegoldás teljes folyamatában a matematikaórákon. Minden alkotó erejét az óra tervezésébe kell, hogy fektesse, amellyel kigondolja a módszertani keretet az oktatási tartalmakra. Alapfeladat ösztönözni a tanulókat. Mindenkinek, minden csoportnak megfelelő feladatot kell adni.

Az elsős megijedhet a matematikától, mert az egy absztrakt tantárgy, sok ténnyel, de ha kezdettől úgy tanulják, hogy nemcsak tényeket kell elsajátítani, hanem tudni az utat a feladat megoldásához, megbarátkoznak a tantárggyal, és feltalálják magukat a számok, műveletek, összefüggések világában.

Felhasznált irodalom

1. Balog L. 1993. *Feladatrendszerek és gondolkodásfejlesztés*. Budapest, Tankönyvkiadó.
2. Dienes Z. 1973. *Építsük fel a matematikát*. Budapest, Gondolat Kiadó.
3. Kelemen L. 1963. *A 10–14 éves tanulók problémamegoldó gondolkodása, cselekvéssel kapcsolatos feladatokban*. Budapest, Akadémiai Kiadó.
4. Lénárd F. 1978. *A problémamegoldó gondolkodás*. Budapest, Akadémia Kiadó.
5. Lénárd F. 1982. *Képességek fejlesztése a tanítási órán*. Budapest, Tankönyvkiadó.
6. Mosonyi K. 1992. *Gondolkodási hibák az általános iskolai matematikaórákon*. Budapest, Tankönyvkiadó.
7. Pinter J. 1997. *Matematičko modelovanje u početnoj nastavni matematike*. Sombor, Učiteljski fakultet.
8. Pólya Gy. 1977. *A gondolkodás iskolája*. Budapest, Gondolat Kiadó.
9. Pólya Gy. 1967. *A problémamegoldás iskolája I*. Budapest, Tankönyvkiadó.
10. Pólya Gy. 1968. *A problémamegoldás iskolája II*. Budapest, Tankönyvkiadó.
11. Revuz, A. 1973. *Modern matematika – élő matematika*. Budapest, Gondolat Kiadó.
12. Robert, F. 1999. *Hogyan tanítsuk gyermeinket gondolkodni?* Budapest, Műszaki Könyvkiadó.
13. Zech, F. 1999. *Grundkurs Mathematikdidaktik*. Weinheim und Basel.

A zenei nevelés hatása a kisiskolás gyermekek fejlődésére

Témavezető: Balažević Éva magiszter

„Zene csak, zene csak, zene, (...)
sebezve gyógyulást hozó,
jó meghallóit eleve
egy jobb világba emelő zene. (...)
(Illyés Gyula)³³

1. A lélek mechanizálódásától csak az ének szelleme véd meg

/ Kodály Zoltán /

(Miért választottam ezt a témát?)

Az iskolákban töltött gyakorlati idő alatt néhány alkalommal találkoztam a többéves munkatapasztalattal rendelkező pedagógusok azon megjegyzésével, de magam is megfigyelhettem, hogy gondok vannak a gyerekek iskolaórai magatartásával. Nehezebb lekötni a figyelmüket, nem érdeklődnek az iskolában tanultak iránt, kevésbé motiváltak a tudás megszerzéséért, a jobb eredményekért. Ezt szerintem a szórakoztatóipar, és a média által közvetített értékcsorbításnak, az elmúlt években térségünkben tapasztalható feszültebb háborús légkörnek, rohamos életszínvonal-csökkenésnek, de akár a szülők téves nevelési elveinek is köszönhető.

„A család és az iskola értékközvetítő szerepe erősen meggyengült. A fiatalok leggyakoribb önálló tevékenysége a szórakozás, a zenehallgatásban azonosulnak a zene közvetítette érzésekkel, és amikor ez életvitelszerűen ismétlődővé válik, az önazonosság alapjaként szolgál. Amikor a szórakozás erős függést kialakító életformává válik, ahogy az ma egyre általánosabb, a fiatalok nagyobb része önállótlanná, a züllesztő szórakoztatóipar függelékévé válik. Így alakul ki egy nihilista, minden-mindegy, destruktív, élvezet központú attitűd, világnézet és magatartás, amely az egész motivációs, jellemfejlődési, és értékbefogadási-átadási rendszert ássa alá” – írja Mészáros György a techno-house szubkultúra és az iskolai nevelés kapcsolatáról.³⁴

³³ Illyés Gyula 1955. *Barók*. In <http://www.unitarius.hu/illyes-gyula-bartok.htm>

³⁴ Grandpierre Attila: *Minőség és kultúra, Roncstársadalmak. A kereskedelmi média és a Kodály-módszer*. In <http://www.grandpierre.hu/200410/Minoseg.htm>

1.kép: Pacséri részlet (a játszótér)



Vajdaságban ezen állapot kialakulásához nagyban hozzájárult az is, hogy az egykori Jugoszlávia a látszólag stabil politikai, gazdasági helyzetből több évig tartó nyomasztó, háborús készültségbe zuhant. „A nyolcvanas évek végéig az elvándorlásnak anyagi okai voltak, tehát gazdasági migrációról volt szó. Most, a kilencvenes években változnak a távozás motívumai: politikai és pszichológiai okai is vannak, a háború és a katonai mozgósítás veszélye, az erőszakos kiköltöztetések...”³⁵ Az elmúlt évek történéseinek is köszönhetően főleg a diplomás fiatalok nagy része külföldre vándorolt, az itt maradottakban akár tudat alatt is ezzel nagy (z)űrt hagyva. Több nemzedék szenvedett csorbát, rokkant meg szellemileg és testileg, aminek erős kihatása van az utódokra is.

Hiszem azt, hogy a zene nemesít, felment! Magam is tapasztalom, hogy ha fáradtabb vagyok, néhány perc ének, zenehallgatás vagy zenélés új erővel tölt fel, segít átlépni az esetleges további akadályokat. Ebből kiindulva úgy vélem, és ebben a diplomadolgozatom forrásanyagának megismerése is csak megerősített, az iskolás, és ezen belül is a viselkedéskérdés, tanulási gondokkal küzdő gyerekeknek intenzívebben kellene foglalkozniuk valamely művészeti szakirány művelésével, de különösen a zene bármely formájával.

Ezért fogtam hozzá a pacséri alsósok között készített felmérésemhez is, mellyel elsősorban a gyerekek zenei érdeklődését vizsgáltam. Mivel alsós diákokról van szó, többségük az iskolai zeneórán (is) találkozhat a zenei tevékenység valamely formájával. Így például arra voltam kíváncsi, hogy szeretik-e a zeneórákat, mely részét szeretik a legjobban, miért, hányasuk van belőle... Érdekelt többek között, hogy foglalkoznak-e az iskolai zeneórákon kívül valamilyen zenéhez köthető egyéb foglalatossággal, de a gyerekek szűkebb-tágabb környezetének zenéhez fűződő viszonyát is szerettem volna megismerni.

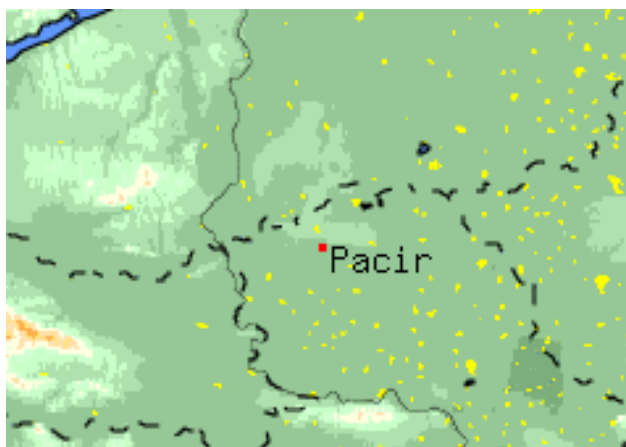
³⁵ Gábrity Molnár Irén: *A jugoszláv lakosok külföldre távozásának szociológiai vetülete*. In <http://www.mtapti.hu/mszt/19962/gabrity.htm>

Miért adom le a szavazatom elsősorban a zene mellett? Kokas Klára szavait idézve: „A zene, az igazi, nem élvezeti cikk. A zene, az igazi, a megtisztulás fürdője, olykor jeges, olykor forró. A katarzis élményét kultúránk az ókori görögöktől tanulta, de bizonyára tudták a több ezer évvel korábbiak, az ismeretlenbe süllyedt kultúrák éppúgy, amint tudják majd a komputer játékokból kábán előkeveredett generációk. A tisztulás igénye örök. A talentum, amellyel erre alkalmas zenét költhetett, a perui pásztor, a székely öregasszony, az afrikai pigmi és a zenelejegyzésünk egyezményét ismerő Bach és Bartók, mindenféle technikán keresztül fülbe, szájba, kézbe, szembe, véráramba jutva elkezdti tisztító munkáját. Söpör, sikál, ás, kapál, gazol, lazít, egyenget, kiemel, fényesít.”³⁶

2. Pacsér történelme, mindennapjai

Születésem óta ebben a faluban élek, ide kötnek barátaim, gyökereim egy része. A legtöbb kis lélekszámú településhez hasonlóan Pacsér neve sem szerepel gyakran a tájékoztatási eszközökben. Mi, helybeliek, ha elvértve találkozunk egy a falut megemlítő cikkel valamely újság hasábjain, rögtön felfigyelünk rá. Talán többen érezhetjük, hogy keveset foglalkoznak velünk, ezért ha valahol lehetőség adódik falunk bemutatására, nagyon nehéz elfogulatlanul, és szükséztáúan mesélni e jobb sorsra érdemes településről.

2. kép: Pacsér földrajzi helyzete



Pacsér a Telecskai-dombok északi lankáin a helybeliek által Krivájának (Nagy-Dónak, Bács-érnek Krivajnak, a Folyónak) nevezett patak völgyében Bajmok és Moravica (Bácskossuthfalva) között, Szabadkától mintegy 30 kilométernyire délnyugatra fekszik. Tengerszint feletti magassága 103 és 112 méter között váltakozik. 14000 holdas határában nincsenek vadregényes tájak, letűnt időket idéző műemlékek, idegeneket csalogató látványos különlegességek. Házai békés csendben ülnek meg

³⁶ http://www.bmc.hu/kokas/a_tanito.htm

tágas portáin, akárcsak a hozzá hasonló többi bácskai faluban is erre felé. – **Hol is találhatjuk meg a térképen?** – olvashatjuk dr. Pénovác Antal 1988-ban a faluról megjelent kiadványának bevezetőjében.³⁷

1910-ben laktak a legtöbben a faluban, 5052-en, ebből 3208 magyarnak, 1439 szerbnek, 246 németnek, 153 horvátnak vallotta magát. 1988-ban Pacsért 3876-an lakják, a 1991-es népszámlálás adatai alapján 3301-en. A legutóbbi 2002-es népszámlálás adatai szerint a falu 2948 lakosából 1766 magyar, 864 szerb, 68 bunyevác, 55 jugoszláv, 45 horvát, 29 cigány.

2.1.1. Pacsér a régmúltban és ma

A falu nevét először egy 1409-ből származó birtoklevél említi Pacher alakban. Fél évszázaddal később, 1462-ben már Pachyr falut Mátyás király adományozza édesanyjának, Szilágyi Erzsébetnek Gywge (Györgyén), Baymok, Napfen, Chontafeyer stb. településsel együtt. Két évtizeddel később, 1484-ben Mátyás Beliegi Markos Péternek ajándékozza. 1504-ben Török Imre szeretett volna hosszabb időre letelepedni Pacséron, mert kúriát is építtetett magának, de a történelem keresztülhúzta számításait. 1541-ben a török seregek folyamatos inváziójának, harácsolásának következtében a faluból sokan elmenekülnek, az 1580-as években még tizenhat adózó házzal emlegetett falu 1680-ra már teljesen elnéptelenedik. 1726-tól a kincstár birtokában levő Pacsér pusztát a zombori határőrök birtokolják, akik közül néhány görögkeleti vallású pásztorcsalád telepszik le itt. 1770-ben 45 házzal és 60 egyéb adótárggyal szerepel a vármegyei adójegyzékben.

1786-ban zömmel a nagykunsági Kisújszállásról települ ide mintegy 230 református vallású család. Regisztráltan az 1800-as évben érkeznek Pacsérra először római katolikusok, amikor a falut katolikus vallású közbirtokosok vették meg. Ők új birtokukra magukkal hozták azonos vallású cselédeiket is.

3. kép: Pacsér címere



³⁷ Pénovác Antal 1988. *Pačir–Pacsér*. Topolya, 3.

Az 1848–49-es forradalom és szabadságharc „javára vált” a falunak. Pacsér kezdetben lassúbb, majd dinamikusabb, folyamatos gazdasági fejlődésnek indult. A határból eltűnnek a parlagon hagyott legelők, fölépül a gőzmalom, folyamatosan szaporodtak a kisipari műhelyek, temetkezési és kiházásító egyesület alakult, kölcsönző jogsegélyző egyletet alapítottak, megépült és beindult egy virágzó hitelszövetkezet is. 1869-ben megépül a pacséri határ nyugati szélén áthaladó Szabadka–Vinkovci vasút, 1895-ben megépül a falut átszelő Morovici–Bajmoki kövesút, 1808-ban pedig beindul a közvetlenül a falu keleti szélét érintő Szabadka–Cservenska–Hódság vonal, korabeli közismertebb nevén az Angyal Bandi.

Pacsér a 20. század elején kettő vasútállomásával több téren is a gazdasági és szellemi fellendülés jeleit mutatta. Egyre több pacséri került középiskolába, egyetemre, széledt szét a világban mint tanító, tanár, tiszteletes, orvos, ügyvéd, mérnök stb.³⁸

4. kép: Részlet a faluközpontból



A falu fénykora ez időre tudható, ezt a kb. negyvenes évek közepéig tartó kulturális-gazdasági korszakot azóta sem sikerült túlszárnyálnia.

Már az ötvenes–hatvanas években elkezdődött a rohamos hanyatlás, de a hetvenes években az építőipari vállalat, a téglagyár, a Szabadka–Cservenska–Hódság közötti vasútvonal tervezett megszüntetésével a falu csillaga egyenes mélyrepüléssel zuhan. Mind többen költöztek külföldre, városba a jobb megélhetés reményében.

Mára a szövetkezet magánosításával a munkahelyek nagy része megszűnt. A faluban a megélhetést szinte kizárólag a földművelés, néhány vegyesbolt, egy-két magánvállalkozás, valamint a Pacsér és Bácskossuthfalva között székelő láncgyár és textilgyár jelenti. Néhányan közeli településeken, városokban vannak munkaviszonyban.

³⁸ Pénovázt Antal 1988. *Pačir–Pacsér*. Topolya, 3.

Sajnos nem csak e falura jellemző jelenség, hogy több a temetés, mint a keresztelő... A fiatalok nagy része elköltözik, ki városokba, ki külföldre, a magyar ajkú fiatalok Magyarországra a jobb megélhetés, könnyebb boldogulás reményében.

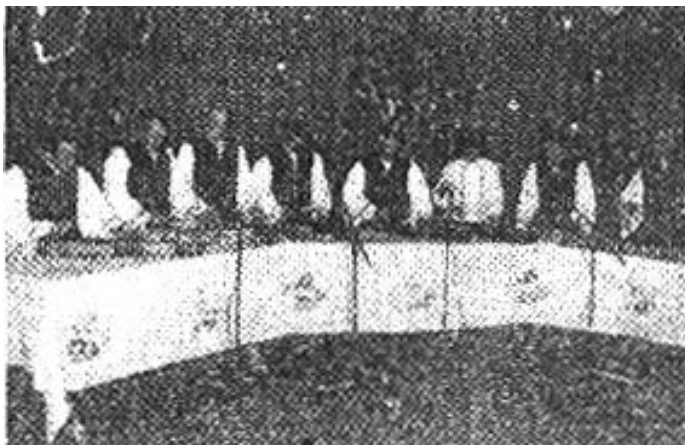
Ezek a rideg tények. Pacsér azért nem adja meg magát szóltanul, és reméljük, végérvényesen. Szépül a néhány évig elhanyagolt faluközpont, a közelmúltban alakult néhány jól menő vállalkozás. A szomszédos települések is irigykedve veszik tudomásul, hogy a falunak helyi televíziója van. Lassan hagyományossá válik a falunapi vigadalom, ami nem csak e falu lakossága körében örvend egyre nagyobb népszerűségnek. Akadnak tudatosan itt élni szándékozó fiatalok is, akik nehezen ugyan, de nagyon szépen alakítják jövőbeli biztos megélhetésüket.

Csak remélni tudom, hogy lesz még idő, amikor nagyobb optimizmussal tud a leendő diplomázó beszámolni Pacsér jövőjéről.

2.1.2. A pacséri lakosság zenei tevékenysége:

Az általános iskolában a tantervszerű zenei oktatás mellett Morák Éva tanárnő nyugdíjba vonulása óta Szilágyi Huanita, a 2007/2008-as tanévtől Beke Edit vezetésével működik az iskola kórusa. Hangszertanulásra is van lehetőség az általános iskola épületében. A topolyai zeneiskola kihelyezett tagozatán az elmúlt évek gyakorlatától eltérően nemcsak a zongora és harmonika, hanem a hegedűjáték alapjait is megtanulhatják a gyerekek Suhajda Erzsébet (zongora, harmonika) és Gál József (hegedű) oktatóknak köszönhetően.

5. kép: Pacséri citerások a 70-es években



6. kép: Az első Durindó plakátja - Pacsér, 1977. március 5.



A helyi művelődési egyesület keretében nyaranta néhány hétig tánciskola veszi kezdetét. Örömhírnek számít, hogy nemrégén amatőr néptánc tagozat is alakult a faluban.

A pacséri Pacsér Művelődési Egyesület a helyi amatőr asszonykórossal rendszeresen fellép a vajdasági népzenei kórusok és zenekarok szemléljén. A Durindónak érdekes előtörténete van a faluban (melyről alább még szölok).

2.1.3. A falu zenei tevékenysége a múltban:

Az „öregék” visszaemlékezése szerint a faluban a múlt század elején, a huszas, harmincas években volt (lehetett) a legintenzívebb és a legkiműveltebb a zenei élet. Ekkor tevékenykedett ugyanis a református egyház keretein belül Píger Zoltán kántortanító, híres zenepedagógus. Vezetésével a (nem feltétlenül egyházi) dalárda több értékes zenei műsorral lépett a „nagyközönség” elé. Píger úr 1939-ben bekövetkezett halálával a dalkör megszűnéséig már nem érte el a korábbi színvonalát.³⁹

³⁹ A pacséri Pacsér Művelődési Egyesület archívumában levő fénymásolatból, és nagyszüleim elbeszéléséből származó adat. Sajnos sem a könyv címe, sem a kiadási éve, sem pedig a helye nincs feltüntetve. Az én feltételezéseim szerint (a szedés minősége alapján, és mivel a településnevek a szerb helyesírás szerint vannak írva) az 50-es, 60-as évekből származhat.

7. kép: Pacséri részlet (a régi könyvtár épülete, ma faluház)



Néhány évtizeddel később jegyzik az „öregek” a következő „nagy eseményt” a faluban, melyre méltán lehetnek büszkék a pacsériak. Az első vajdasági, (akkor még csak) citerások találkozóját, a Durindót Pacséron szervezték meg 1977-ben. Akkor 78 citerás lépett fel, és ez a szám azóta, az évenként megrendezésre kerülő népzenei szemlén az elmúlt évtizedekben ezer fölé emelkedett.⁴⁰

8. kép: Bartók: Tánc bolgár ritmusban



⁴⁰ Magyar Szó, 2005. I. 19. Újvidék

A pacséri citerásokra jellemző, hogy többen saját készítésű citerán játszanak. Aki már nem emlékszik a citerakészítés módjára, vagy úgy gondolja, hogy ezt átengedi a szakembernek, az bizalommal fordulhat a hangszerkészítés mesteréhez, Rózsa Imréhez, a helybeli fafaragóhoz.

A Magyar Szó műsorfüzetében, az RTV újság 1977. április 9-i számában ez olvasható: „A pacséri Művelődési Egyesület citerazenekarának dicséretes és megszívlelendő kezdeményezésére, az Újvidéki Rádió magyar népzenei osztályának támogatásával, 1977. március 5-én Durindó címmel került sor a Vajdasági citerások első találkozására... Tizennégy szólóciterás, nyolc citerazenekar és három népi énekes lépett fel a szóban forgó találkozón...”

A Pacséron megtartott első Durindó sikere után a szervezőbizottság úgy döntött, hogy a rendezvényt évente legalább egyszer vagy többször is meg kell szervezni, de minden alkalommal más helységben.⁴¹ Ez azóta is így zajlik.

3. A művészet az emberiség egyetemes műveltségének a része

Peter Renshaw az Európai Zenei Tanács 2003. novemberében tartott ülésének bevezető előadásában a következő szavakkal szólt hallgatóságához: „A művészeti tevékenység egyik legnagyobb hatása, hogy fejleszti a személyiséget, egyéb, nem művészi képességeinket, az emberek életének értelmét adhatja. A művészetekkel való foglalkozás erősíti identitástudatunkat, segíti megtalálni egyéni hangunkat. Új utakat nyit, személyiségünk határait szélesíti, képessé tesz arra, hogy hagyományainkat új módon lássuk, megadja annak lehetőségét, hogy meghatározzuk, hol a helyünk széttöredezt világunkban.”⁴²

Új terminus a pszichológiában az érzelmi fogyatékos. Fogyatékos az, akinek valamiből kevesebb jutott. Kevesebb az elégnél. Ijesztő jelen és jövőkép. Ha a művészeti nevelés kiszorul az iskolák piacáról, vele kiszorul az érzelmi tapasztalatokra alapozott nevelés is. „Az érzelmi fogyatékos csak ideiglenest produkálhat, mert az ideiglenesből él” – vallja Kokas Klára.⁴³

„Művészet és tudomány mély belső egységet alkot.” Egy gyermeknek mindkettő közös gyökeréből kellene táplálkoznia, ahhoz, hogy nagyobb eséllyel alakuljon ki belső lelki egyensúlya, ízlése, értékrendszere. „Művészetre csak művészettel lehet nevelni, tudományra csak tudománnyal, nem pótlékkal.

⁴¹ Király Ernő (1977. március 5.) A citera és a Durindó története (1958–1983) IV. Az első Durindó. Mi lesz a citrafon jövője? – A citera–köcsögbölgő kettős. In Magyar Szó 1995.

⁴² Az Európai Zenei Tanács 2003 novemberében tartott üléséről Peter Renshaw bevezető előadásának egyik szakasza. In <http://www.mzmsz.hu/modul.asp?name=cikk&file=article&sid=39>

⁴³ Kokas Klára http://www.bmc.hu/kokas/egymas_w.htm - 9k

Művészetben és tudományban egyaránt szükséges az intuíció, a képzelet, a gondolatok áramlása és a rendezés, az összefüggések megkeresése vagy megteremtése.”⁴⁴

4. A zenei élmény és tevékenység

Az ember történelme folyamán mindig is jelentős helyet foglalt el a zenei tevékenység, különösen az éneklés. Ez azért is lehetséges, mert énekléssel például felszabadítható a lappangó életerő, akár a mindennapi (egyhangú) munkára is jó hatással lehet. Már a passzív zenei tevékenység, vagyis a zenehallgatás is kivételes esztétikai élményt nyújthat. Tulajdonképpen ebben is rejlik a zene hatalmas értéke az ember számára, hiszen a mindennapi életet szépíti, és könnyíti meg.⁴⁵ Ezért „testi-lelki egészségünk számára nélkülözhetetlen a minőségi zene. Ez legalább annyira fontos, mint a táplálkozás, a pihenés, a vitaminok és ásványok, melyek a testi épységünket biztosítják. A zene a lelkünket üdíti fel.”⁴⁶

Ha figyelembe vesszük még a zene úgyszólván minden emberre, de a gyerekekre különösen vonatkozó bűvös hatóerejét, megállapítható, hogy valójában a zenei élmény önmagában hordozza az újabb zenei tevékenység motívumát.

5. A zenei nevelés jelentősége, fontossága a pedagógiai folyamatban

„A zene múlhatatlan része az egész emberi műveltségnek... így hát magától értetődő volt, hogy a zenét be kell kapcsolni az iskolai tárgyak közé.” (Kodály)
Az általános iskolai oktatás céljaként a testileg-lelkileg kiegyensúlyozott személyiség megalapozása van megjelölve. A művészetek, a zene ismerete nélkül pedig nincs teljes ember. Jó mérnök, vegyész, szakács, autószerelő lehet valaki, ha tizenöt éves koráig rá sem gondol. De igazi muzsikus, zeneértő nem lehet, ha legalább hatéves korában nem kezd el rendszeresen és komolyan zenével foglalkozni. A zene ügye az általános iskolában nem is a zene ügye elsősorban. Közönségnevelés = közösségnevelés.”⁴⁷

A zenei tevékenység leggyakoribb megnyilvánulási formái:

- zenehallgatás (élő vagy technikai eszközök segítségével)
- a zene énekes-hangszeres előadása (hallás után, emlékezet alapján vagy kottaképből, esetleg más jelrendszerből)
- zenealkotás (az egyszerű rögtönzéstől az összetett komponálásig)
- zenéhez kapcsolt mozgás (játék, tánc, balett vagy más kifejező mozgás).

Valamennyi a zenei élmény forrását képezi, amely közvetlenül megragadja a zenét átélő ember saját lelki világát, és annak objektív, kiegyensúlyozott szemléletét.

⁴⁴ Kokas Klára 1972. Képességfejlesztés zenei neveléssel. Budapest, Zeneműkiadó, 6.

⁴⁵ Šmileša, Pera 1955. *Metodika. Knjiga II.* Zagreb, Pedagoško Književni Zbor, 111.

⁴⁶ Balažević Éva 2002. A zenei nevelés hatása a gyermek általános fejlődésére. In *Új Kép*, VI., 1–2. sz.

⁴⁷ Sándor Géza 1983. A zenei nevelés hatása a személyiség fejlődésére. In *Létünk*, XIII., 6., 1065.

A zenei önkifejezést hangsúlyozza Carl Orff negyven év pedagógiai gyakorlatára támaszkodó filozófiája is. Orff alapelve szerint „minél lényegesebb a kifejezés, annál jobban le kell egyszerűsíteni az eljárást, hogy a kifejezés hatása minél közvetlenebb és hatalmasabb legyen”. Az általa tervezett zenei foglalkozásokon a tanárok romantikus műveket játszottak zongorán, a tanulóknak pedig (táncos) mozdulataikkal kellett megmutatni, hogy mire inspirálja őket a zene. Majd ez alapján dolgozta ki a következő elvét, miszerint a tanulóknak saját maguknak kell megalkotni egyéniségükhöz illő, személyükből fakadó zenéjüket, kifejező mozdulataikat, ezzel is elősegítve szellemi fejlődésüket, kibontakozásukat.⁴⁸

Hasonló elvekkel tartja zenés foglalkozásait Kokas Klára is.

A tradíció és a megújulás, a nemzeti önazonosság és a világ felé való nyitottság, a szakmaiság és az engedékenység, az értékek világa és a funkcionalitás között kell valahogyan a jó célt elérnünk, vallja Laczó Zoltán.⁴⁹

6. Harmonikus személyiség kialakítása

Hogyan fejlesszük a gyermek személyiségét a zenei neveléssel...?

Földiné Asztalos Adrienne leírja, hogy Harsányi István a személyiségnek hat alapvető szektorát különbözteti meg (Kelemen László pedig a személyiség képességeit osztja fel eszerint):

I. a személyiség testi tulajdonságai

A tanuló testi fejlettségét, erőállapotát, tápláltságát, teherbíró képességét jelenti.

Zenei nevelésnél az énekléshez szükséges helyes levegővétel biztosításával a tüdő légshólyagocskái friss levegővel telítődnek, ezáltal a vérrellátás jobb lesz, növeli a teherbíró képességet. Hangszertanulásnál a helyes testtartásra is figyelni kell.

II. a megismerési (intellektuális) szektor

Néprajzi, történelmi ismeretekre tesz szert a gyermek ének-zene órán a magyar gyermek- és népdalok éneklésén keresztül. A kottaolvasással, a zenei írással, a ritmus, hallás- és készségfejlesztő feladatokkal, a hangszeres játékkal emlékezete fejlődik. A hangszeren előadott zeneművekkel, a különböző improvizációs feladatokkal, a tudatos zenehallgatással fantáziája fejlődik, az éneklés által beszéde világosan tagolt lesz.

Más népek dalainak éneklésével a különböző zeneszerzők műveinek megismerésével remélhetőleg megtanulja becsülni az embereket. A zenemű ritmusa, dallama, harmóniái mind hozzájárulnak ahhoz, hogy nemcsak a zeneművet megszólaltató személy, hanem a hallgatóság is el tudja képzelni a zeneszerző mondanivalóját, s beleéli magát az elképzelt helyzetbe. Empatikus készsége, ha ezt többször teszi, nagyban fejlődik.

III. az érzelmi (affektív) szektor:

A zenei nevelés legjobban az érzelmekre van befolyással. A zeneművek előadása, a dalok átélt éneklése során a gyermeknek oly sokfajta érzelmi megnyilvánulást kell kifejeznie, hogy ezáltal érzelmileg gazdagabb lesz.

IV. az akarati képességek fejlesztése:

⁴⁸ Szőnyi Erzsébet 1989. *Zenei nevelési irányzatok a XX. században*. 86–87.

⁴⁹ Laczó Zoltán 2002. Lélektan, zenepedagógia és társadalom, In *Parlando* 2002/2003. <http://www.parlando.hu/Laczo4.htm>

A hangszeren való szorgalmas gyakorláson keresztül valósul meg. Az előadás sikere az akaraterőt, az állóképességet fejleszti. A ritmus fegyelmezettségre, a tempó betartása önuralomra nevel. A rendszeres gyakorlás nagy türelmet és szorgalmat kíván. Ezáltal a tanuló jelleme, munkához való viszonya fejlődik.

V. a társadalmi (szociatív) szektoron a tanuló társaihoz való viszonyát értjük.

A zenei nevelés érzékenyebbé, nyitottabbá teszi a tanulót a másik ember iránt, empatikus képességét fejleszti, ezáltal toleránsabb, kiegyensúlyozottabb, harmonikusabb személyiséggé válik. A népi gyermekjátékok során fejlődik a gyermek társaihoz fűződő viszonya. Például el kell fogadnia, hogy nem mindig ő a szereplő. A kamarazenéléskor, kórusban való énekléskor szintén a társas kapcsolatok fejlődnek. Egész életre szóló élmények keletkezhetnek közben.

VI. az eszmény (ideatív) szektor.

A zenei foglalkozások, a zenetanulás és a zenetörténet tanulmányozása során a tanuló találkozhat olyan személlyel, akiket akár példaképnek tekinthet: Liszt Ferenc, Bartók Béla, Kodály Zoltán. Nemcsak alkotói zsenialitásuk miatt, de iskolai teljesítményük miatt, és akár személyiségjegyeik ismeretéből kifolyólag is.⁵⁰

7. A zene hatása a szervezetre

A zene hatását már évezredekkel ezelőtt is ismerték és célzatosan alkalmazták, nyugtatás, altatás vagy kedvező kedélyállapot elérése, szellemi fogékonyság növelése céljából. Valójában hogyan is hat a zene, és hogyan hat a hang az emberre?⁵¹

Kísérletek bizonyítják a zene hallgatásának szervezetre gyakorolt hatását, többek között: a szív működésre, a vérnyomásra, az izmok tónusára, a bőrreflexre, azaz a vegetatív idegrendszerre. „A zenei tevékenység az idegrendszer motoros, érzelmi és értelmi szférájának egyidejű és kiegyensúlyozott működését veszi igénybe”⁵²

A zenei nevelés, zenei tevékenység által elsősorban a hallás, de a látás, a mozgás és a szervi érzékelés is fejlődik. Az érzékenyebb, fejlettebb hallás, látás stb. nemcsak a zenei tevékenységben van hasznára az embernek, és kiemelten a gyermeknek, hanem más aktivitásban is.⁵³

A központi idegrendszer az egyes érzékszervek központja, összetett működésével a zene hatásmechanizmusát is érvényesíti. Az agy egyrészt irányító központ, másrészt központi memória.

A zene elemeivel, a ritmussal, a melódiával, a dinamikával, hangszínnel, hangközökkel stb. mint sajátos rezgések összességével különös lelki, élettani hatás érhető el. Vagyis a szervezetre gyakorolt hatásaként: izomellazulást, izomfeszülést,

⁵⁰ Földiné Asztalos Adrienne 2001. A zenei nevelés szerepe a személyiségfejlesztésben. In Dr. Németh Mária (szerk.): *Tanulmánykötet*. Győr, Nyugat-Magyarországi Egyetem Apáczai Csere János Tanítóképző Főiskolai Kar, 454.

⁵¹ Konta Ildikó Mária 2001. *A zeneterápia szerepe a prevencióban és a rehabilitációban*. In <http://www.freeweb.hu/zeneterapia/rtf/ujdons/zeneprev.rtf>

⁵² Raffay Zsófia 2005. *Az esélyegyenlőtlenség csökkentése zenei neveléssel*. In <http://www.karoly.norman.terasz.hu/forum/kepek/szakdoga.doc>

⁵³ Sándor Géza 1983. A zenei nevelés hatása a személyiség fejlődésére. *Létünk*, XIII., 6., 1068.

érfal-tágulást, egyenletes lassú szívverést, vérnyomáscsökkenést, izomfeszülést, szapora légzést, szívritmust és vérnyomás-emelkedést idézhet elő, egészen az eufória és extázis állapotáig. Itt akár a vidám éneklésekre, vagy a minden ízünkben megmozgató jó, lendületes táncokra is gondolhatunk. Más hatással van ránk a vidám éneklés, vagy a minden ízünkben megmozgató jó, lendületes tánc, és nem minden lelki-teszt állapotunkban vagyunk rá hajlandóak, képesek.⁵⁴

8. A 2006/2007-es tanév pacséri iskola alsós korosztályának zenei tevékenysége

Felmérésem a pacséri Moša Pijade Általános Iskola alsó *a*, vagyis magyar tannyelvű osztályaiban készítettem 2007 áprilisa és májusa között. A gyerekek egy kérdőívet töltöttek ki.

Sajnos az alsó osztályokba a 2006/2007-es tanévben összesen csak 62 diák járt, ezért a kis létszám miatt százalékos kimutatást nem tudtam sehol sem kiszámítani, és messzemenő következtetéseket sem lehet levonni a válaszokból. Inkább az állapotok feltérképezéseként, rögzítéseként lehet érdekes.

A négy alsós osztály tanítói készségesen segítettek a kérdőívek feldolgozásánál, a munka rám háruló részénél, és a gyerekeknek is, ha szükség volt rá.

Név szerint: az **1. a** osztály tanító nénije Alács Varró Zsuzsanna, a **2. a** osztály tanító nénije Kocsis Etelka, a **3. a** osztály tanító nénije Rind Melitta, és a **4. a** osztály tanító bácsija Fremond Árpád.

Meg kell jegyeznem, hogy szerintem mind a négy osztálytanító lelkiismeretesen, a módszertani követelményeknek megfelelően tartja meg a zeneórákat. Ennek bizonyítékeként a gyakorlati napok alatt meg tapasztalhattam, hogy a gyerekek igényelték a minőségi zeneórát.

⁵⁴ Dr. Konta Ildikó Mária 2001. *A zeneterápia szerepe a prevencióban és a rehabilitációban.*

In <http://www.freeweb.hu/zeneterapia/rtf/ujdons/zeneprev.rtf>

9. kép: A pacsérei általános iskola

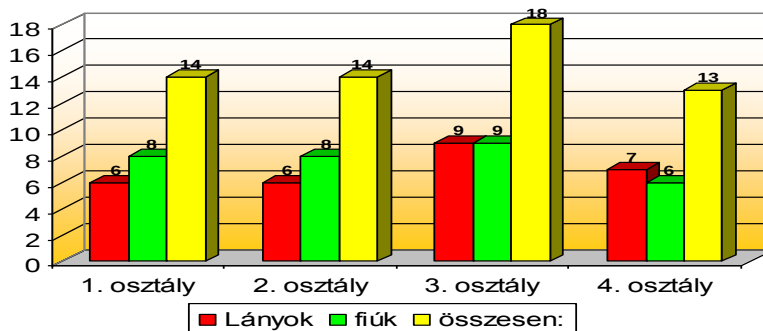


Az adatok feldolgozásánál világossá vált számomra, hogy ugyan a kérdések alapján elsősorban a gyerekek zenei tevékenységére vonatkozó szokásait szerettem volna megismerni, de több „érdekes”, a falu életét, az emberek megélhetését is érintő szociológiai kérdésre szintén választ kaptam.

Elsősorban a felmérés adataiból kitűnt az a szomorú tendencia, hogy mind kevesebb gyermek születik, hiszen összesen ötvenkilenc csemete töltötte ki a lapokat. (Amikor anyukám 1962-ben elkezdte az első osztályt, összesen ötven első indult iskolába!) De betekintést nyerhettem például abba, hogy hogyan viszonyulnak a gyerekek a zenei neveléshez, a zeneművészethez, mely részét szeretik a legjobban, szeretik-e egyáltalán a zeneórákat és miért. A kapott válaszok alapján a gyerekek kifejezőképességének szintjéről is meggyőződhettem (ami sajnos néhány esetben hagy kivetni valót maga után...). Emellett a szülők iskolai végzettségére, pénzkereseti lehetőségeire is választ igyekeztem kapni, hiszen tetszik, nem tetszik, ez is befolyásolja a gyerekek fejlődését. Úgy gondoltam, hogy a szűkebb-tágabb családi környezet is hatással van a gyermekre, zenéhez fűződő viszonyára. Kíváncsi voltam hát, hogy hogyan szembesül családon belül a zene formáival. Például játszanak-e családtagjai (is) valamely hangszeren, vagy milyen zenét szokott hallgatni leggyakrabban (családtagjaival).

Ezeket az adatokat igyekeztem összehasonlítani egymással.

A pacséri általános iskola alsó osztályai



8.1. A felmérés szakaszai

A pedagógiai kutatásokat a szakaszonkénti folyamat jellemzi, így az én vizsgálódásom is több állomásból állt.

Kutatásom problémájának meghatározása, tárgyának kiválasztása során, alapvető célként tartottam szem előtt, hogy valamilyen szintű betekintést szeretnék nyerni a pacséri magyar nyelvű oktatásban részesülő alsós korosztályhoz tartozó gyerekek (és általuk családjuk) zenei tevékenységébe. Ennek megfelelően válogattam a kérdéseket is össze.

Kérdőívem nem standardizált kérdésekből állt. Megfogalmazásukban mentorom, Balažević Éva volt nagy segítségemre. A kérdések összeállításánál igyekeztünk szem előtt tartani a célt, hogy remélhetőleg mind a négy osztály tudásszintjének esetében érthetőek legyenek, és hogy segítségükkel lényegre törő válaszokat kapjunk.

Adatgyűjtésem a tanítókkal történt előzetes megbeszélés, időpont-egyeztetés után valósult meg, majd a kijelölt napokon meglátogattam az osztályokat.

1. és 2. osztályban frontálisan a tanító nénik közreműködésével dolgoztuk fel a kérdéseket, a magyarázattal illettük, amelyet kellett. Meglepetten tapasztaltam, hogy a gyerekek közül többen rendkívül tájékozottak voltak a zenei műfajokat illetően. Az első két osztályban a gyerekek nagy része természetesen még nem tudhatta, hogy a szülők milyen iskolai végzettséggel rendelkeznek, kérésemre a tanító nénik rendelkezésemre bocsátották a naplót vagy a szükséges dokumentációt.

Az összegyűjtött adatok feldolgozása, és a kapott eredmények elemzése és bemutatása az alábbiakban szerepel.

8.2. Az eredmények

Úgy gondoltam, hogy a kérdőíven mindenképpen fontos, hogy a gyerekek írják oda a nevüket, és a tanulmányaik átlageredményét. (Ez az első és a második osztályban a tanító nénik segítségével történt meg, hiszen az 1. osztályban leíró osztályzással értékelik a diákokat, a második osztályosok pedig még nem voltak tisztában a fogalmakkal.)

Ebből az eredményből megtudtam, hogy hány kislány és kisfiú tanul magyar nyelven az alsó osztályokban, hogy milyen a tanulók átlageredménye, valamint hány lány és fiú jár az iskolába.

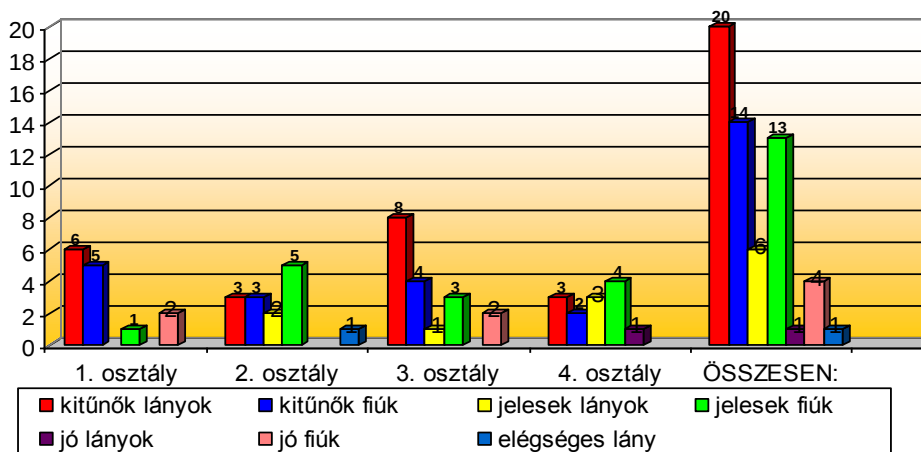
8.2.1. A kérdőívet összesen 59 alsós diák töltötte ki (3 kisdíák betegség miatt nem volt jelen a felmérésnél) 14-en (6 lány, 8 fiú) az első, 14-en (6 lány, 8 fiú) a második, 18-an (9 lány és 9 fiú) a harmadik, és 13-an (6 lány és 6 fiú) a negyedik osztályból.

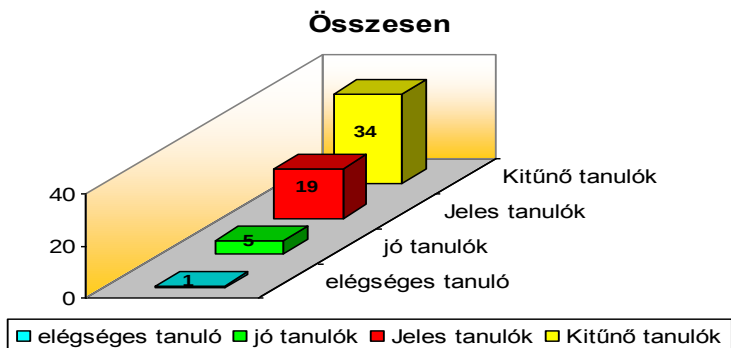
	Lányok	fiúk	összesen:
1. osztály	6	8	14
2. osztály	6	8	14
3. osztály	9	9	18
4. osztály	7	6	13
összesen:	28	31	59

8.2.2. A pacséri általános iskola alsó osztályában a tanulók 2006/2007-os tanév félévi átlageredménye:

Az adatok alapján a 28 lány közül 20-an kitűnőek, hatan jeles bizonyítvánnyal rendelkeznek, egy kislány jó és egy kislány elégséges átlaggal rendelkezik.

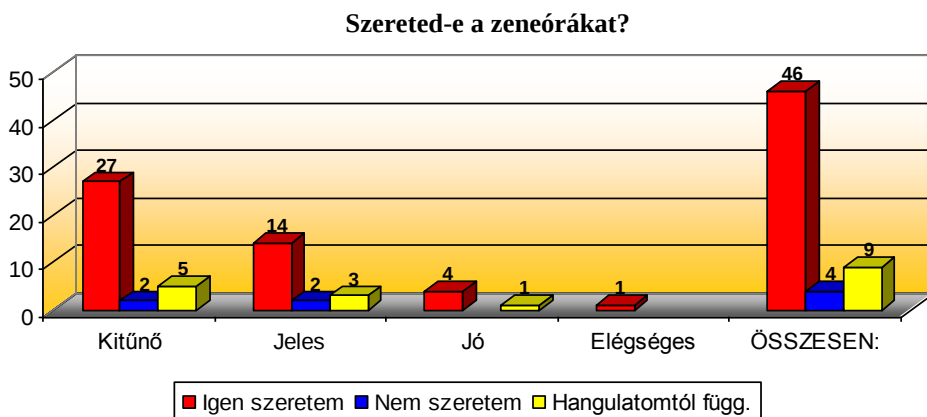
31 fiú töltötte ki a lapot, közülük 14-en kitűnő, 13-an jeles és 4-en jó eredménnyel fejezték a 2006 / 2007-es félévet.





	kitűnők		jelesek		jó		elégséges	
	lánysok	fiúk	lánysok	fiúk	lánysok	fiúk	lánysok	fiúk
1. osztály	6	5		1		2		
2. osztály	3	3	2	5			1	
3. osztály	8	4	1	3		2		
4. osztály	3	2	3	4	1			
ÖSSZESEN:	20	14	6	13	1	4	1	
	34		19		5		1	

8.2.3. Az első „konkrét” kérdés a gyerekek emocionális viszonyulására vonatkozik a zeneórákkal kapcsolatban. A „Szeretted-e a zeneórákat?” – kérdésre az igen, nem, és a hangulatomtól függ válaszokat jelölhették be.



Az ötvenkilenc megkérdezett gyermek közül összesen negyvenhatan válaszoltak igennel, tehát, hogy szeretik a zeneórákat, négyen válaszoltak nemmel, és kilencen válaszoltak úgy, hogy a hangulatuktól függ.

A 34 kitűnő tanuló közül 27-en válaszolták azt, hogy igen, szeretik a zeneórákat, ketten nem szeretik, és 5 kitűnő kisdíáknak a hangulatától függ, hogy hogyan érzi magát a zeneórán.

Az alsó osztályok 19 jeles tanulója közül 14-en szeretik, 2-en nem szeretik, és 3-an teszik függővé hangulatuktól a zeneórák szeretetét.

A jó tanulókból 4-en karikázták be, hogy szeretik a zeneórákat, és 1 kisdíáknak a hangulatától függ.

Az elégséges átlaggal rendelkező kisdíák szereti a zeneórákat.

A táblázatok celláinak felosztása!

Szereted-e a zeneórákat?	IGEN	
Kitűnő	1. osztály	2. osztály
	3. osztály	4. osztály

Szereted-e a zene órákat?	Igen szeretem		Nem szeretem		Hangulatomtól függ.	
Kitűnő	10	4	1			2
	9	4	1		2	1
Jeles	1	5				2
	2	6	2			1
Jó	1				1	
	2	1				
Elégséges		1				
ÖSSZESEN:	46		4		9	

8.2.4. Ezek után meg kellett indokolniuk a választ, vagyis, hogy miért szeretik, vagy nem szeretik a zeneórákat, vagy mi befolyásolja a hangulatukat.

A következő válaszok születtek az első osztályban, azok között, akik igennel feleltek:

- Azért mert a tanító néni zenél.
- Szeretem, ha a tanító néni zenél (ehhez hasonló választ még egy valaki adott).
- Zenélünk a tanító nénivel.
- Azért, mert sokat énekelünk.
- Szeretek énekelni (ehhez hasonló választ még egy valaki adott).
- Azért, mert izgalmas.
- Azért, mert élvezem.
- Azért szeretem, mert nagyon jó a zeneóra.
- Azért, mert a tanító néni „harmonikál”.

Egy kisdíák válaszolt úgy, hogy nem szereti a zeneórákat, ő azzal indokolta ezt meg, hogy nem szeret énekelni.

Az a kisdíák, aki azt válaszolta, hogy a hangulatától függ, hogy szereti-e a zeneórákat, azzal indokolta ezt, hogy szereti, ha a tanító néni zenél.

A második osztályban senki sem válaszolt úgy, hogy nem szereti a zeneórákat. A következő válaszok születtek:

- Mert szeretek énekelni (ezt körülbelül 9 diák felelte, kisebb eltérésekkel).
- Jó hallgatni a zenét.
- Azért, mert szeretem a zenét.

Akik a hangulatukra hivatkoztak, közülük csak egy említésre méltó választ jegyeztek le:

- Nincs mindig hangulatom hozzá.

A harmadik osztályban 13 igen válasz született, 3 nem válasz, és ketten felelték, hogy a hangulatuktól függ a zeneóra szeretete.

A válaszok a következők:

- Mert sokat énekelünk (ezt ketten választották).
- Azért, mert mindig énekelünk, és zenét hallgatunk.
- Azért, mert sokat megtanulok énekelni.
- Azért, mert érdekes énekeket tanulunk, és zeneiskolás vagyok.
- Mert szeretek zenét hallgatni.
- Azért, mert jó hangulata van.
- Azért, mert szeretem a zenét.
- Mert a zene jó.
- Lehet hallgatni jó zenét.
- Azért szeretem, mert minden zenét tanulunk.
- Mert ott nem kell tanulni.

Hárman felelték azt, hogy nem szeretik a zeneórát, azok közül ketten vállalták fel véleményüket.

- Nem tetszenek a zenék, amiket ott tanulunk.
- Azért, mert mindig kornyikálni kell – kaptuk a feleleteket.

Egy diák nem felelt a feltett kérdésre.

Így tettek azok is, akik azt választották, hogy a hangulatuktól függ, hogy szeretik-e a zeneórát, vagy sem, vagyis nem indokolták meg válaszukat.

A negyedik osztályban két diák kivételével mindenki az igen választ karikázta be, két diák a hangulatától tette függővé a zeneóra szeretetét.

A következő válaszok születtek:

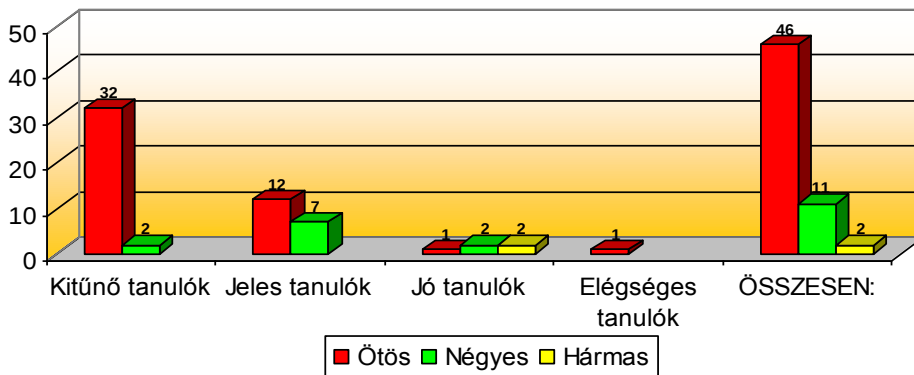
- Mert szeretek énekelni (ezt körülbelül hatan felelték kisebb eltérésekkel).
- Mert sokat lehet énekelni.
- A zeneórák lazák.
- Mert sokat szoktunk hangszeren játszani.

- Azért, mert zenét hallgatunk, amikor már megtanultuk (feltételezem az óravégi zenehallgatásra gondolt).

A másik táborba tartozó két válasz:

- Van, mikor rossz kedvem van.
- Négyesem van belőle.

Hányasod van zenéből?



8.2.5. Megkérdeztem, hogy kinek hányasa van ebből a tantárgyból. Természetesen az első és a második osztályban a tanító néni segítségével töltötték ki a gyerekek ezeket a válaszokat. A legtöbben ötöst kaptak zenéből, hármasnál nem volt gyengébb jegy.

Egy kitűnő és jeles gyermeknek sem volt rosszabb jegye négyesnél. Hármast két diák kapott, mindketten jó átlaggal rendelkeznek.

Az első osztályban szinte mindegyik kitűnő diákot ötössel jutalmazta a tanító néni, egy kitűnő diák teljesítményét lehet a négyes kategóriába sorolni. A jó átlaggal jegyzett diákok egyikének négyesre, a másik osztályzatát pedig a papírforma szerint hármásra értékelte a tanító néni.

A második osztályban minden kitűnő tanulónak ötöse van, a jeles tanulók közül hárman érdemelték ki az ötöst és négyen a négyest, az elégséges tanulónak ötöse van zenéből.

A harmadik osztályban is szinte mindegyik kitűnő diáknak ötöse van, kivéve egy tanulót, akinek négyese. Három jeles tanulónak van ötöse, és egy jó átlaggal rendelkező tanulónak ötös szerepel a bizonyítványában.

A negyedik osztályban mind az öt kitűnő diáknak ötös szerepel a bizonyítványában zenéből, mint ahogy hat jeles tanulónak is, egynek négyes. Az osztály jó tanulójának hármasa van e tantárgyból.

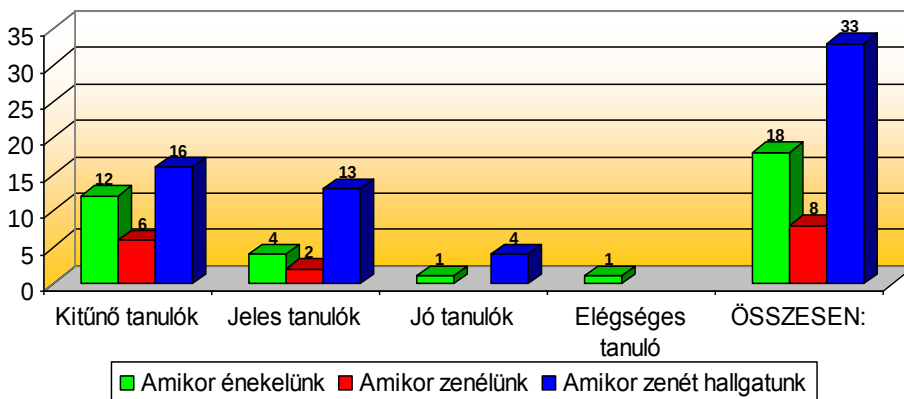
- Az első osztályban tíz kisdíák írta azt, hogy ötöse van, három kisdíák, hogy 4-es, és egy kisdíák írta azt, hogy hármasa.
- A második osztályban tízen írták, hogy ötösük van, és négyen, hogy négyesük.
- A harmadik osztályban 14 ötöst és 2 négyest számoltam össze.

- A negyedik osztályban 11 ötöst, 1 négyest és 1 hármast.

A pacséri általános iskola alsós diákjainak az utolsó bizonyítvány-osztásnál zenéből a következő osztályzatuk volt.

Hányasod van zenéből?	5		4		3	
Kitűnő tanulók	10	6	1			
	11	5	1			
Jeles tanulók		3	1	4		
	3	6	1	1		
Jó tanulók			1		1	
	1		1			1
Elégséges tanulók		1				
ÖSSZESEN:	46		11		2	

Kedvenc zeneóra részem



8.2.6. Mindenképpen érdekelt, hogy a gyerekek mely részét szeretik a legjobban a zeneórának, amikor énekelnek, zenélnek vagy amikor zenét hallgatnak. Ezek alapján a válaszok alapján le is tudtam ellenőrizni az előzőekben feltett kérdést, ami úgy hangzott, hogy indokold meg, miért válaszoltad azt, hogy szereted a zeneórát, esetleg nem szereted, vagy a hangulatodtól függ. Kiderült, hogy a gyerekek egy része ellentmondásos válaszokat adott.

A kapott adatok alapján a pacséri általános iskola alsós tagozatának diákjai közül a zenehallgatásra szavaztak 33-an, majd az énekekre 16-an, és 12-en zenélni szeretnek a legjobban.

Az első osztályban ugyanannyian szavaztak az ének szeretetére, mint a zenehallgatásra, vagyis 7 – 7-en. Az előzőekben feltett kérdésnél, vagyis a zeneóra szeretetének megindoklásánál hárman felelték azt, hogy nagyon szeretnek énekelni. Ezekből a válaszokból arra következtettek, hogy a gyerekek a zenehallgatás alatt főleg a tanító néni hangszerjátékát értik és díjazzák.

A második osztályban öten szavaztak az éneklésre, ketten a zenére és heten a zenehallgatásra. Itt ellentmondásos feleletek születtek, mivel a válasz megindoklásánál mintegy tízen jegyezték meg, hogy azért szeretik a zeneórát, mert szeretnek énekelni. Akik leginkább énekelni szeretnek zeneórán, azok közül két kislány kitűnő, egy jeles és egy jeles átlageredményű kisfiú. Az elégséges átlageredményű kislány is énekelni szeret a legjobban. A zenélésre egy kitűnő tanuló kislány szavazott, aki mellesleg énekel az iskola énekkarában, és egy, a félévet jeles eredménnyel záró fiú. Azok közül, akik a zenehallgatásra szavaztak, 3-an kitűnőek (és fiúk), a jeles tanulók közül hárman fiúk, és egy lány van közöttük.

A harmadik osztályban egy válasz született az éneklés mellett, 6 a zenélés mellett (itt a zeneiskolásokról van szó) és 11 a zenehallgatás mellett. Az előző kérdés válaszaival összehasonlítva ezek a válaszok is némiképpen különböznek, hiszen míg ennél a válaszadási lehetőségnél csak egyvalaki jelölte be az éneklést a kedvenc zeneóra részletének, úgy az előzőekben körülbelül 6-an válaszoltak úgy, hogy az éneklés miatt szeretik a zeneórákat.

A negyedik osztályban 5-en válaszolták azt, hogy énekelni szeretnek a legjobban és 8-an, hogy a zenehallgatás a kedvencük. (Érdekes, hogy a negyedik osztályban a zeneiskolás kislány, és a művelődési egyesületben citerával ismerkedő kislány nem a zenélés mellett tette le a voksát.)

Kedvenc zeneóra részem:	Amikor énekelünk		Amikor zenélünk		Amikor zenét hallgatunk	
Kitűnő	5	2		1	6	3
	1	4	5		6	1
Jeles	1	2		1		4
		1	1		3	6
Jó	1				1	
					2	1
Elégséges		1				
ÖSSZESEN:	18		8		33	

8.2.7. A zenei tevékenység egyik fő mozzanata lehet a hangszerjáték. Kérdőívem adataiból választ szerettem volna kapni arra, hogy a pacséri iskola alsósai közül hányan tanulnak a zeneiskolában, vagy a helyi művelődési egyesület keretein belül

valamilyen hangszeren játszani, hogy hívják tanárukat, mely hangszerről van szó, és nagyjából mióta folytatják tanulmányaikat. A művelődési egyesületben a fiatalabb, elsős és másodikos gyerekek közül senki sem tanul hangszeren játszani. A topolyai zeneiskola kihelyezett tagozatában általában a másodikosok közül kerülnek ki az előkészítő tagozatba iratkozó gyerekek, a harmadik osztályból pedig az elsősök.

A másodikos osztály tanító nénijétől megtudtam, hogy sajnos nagy eséllyel a (tavalyi) másodikosok közül senki sem fog zeneiskolába iratkozni. Ezért sem a második, sem az első osztályban nem jelölte be senki a hangszerismeretre vonatkozó igen választ.

Az eredményekből kitűnik, hogy a hangszer tanulmányok ez idő tájban is (mint hogy az én általános iskolai éveim alatt is) népszerűbbek a lányok körében, hiszen csak egy fiú írta azt, hogy tanul(t) zongorázni. A 3. osztályban vannak többen, akik zeneiskolába járnak/(-tak), szám szerint 6-an. 3-an zongorával, 3-an pedig hegedűvel ismerkednek. 1 kislány tanul tavaly óta hegedülni, és 1 kislány zongorázni, a többiek ebben a tanévben kezdték el tanulmányaikat, az egy fiú pedig azt írta, hogy félbe hagyta zongoratanulmányait. A negyedik osztályban 1 kislány jár zeneiskolába, zongorázni tanul 3. osztályos kora óta, és 1 kislány mintegy fél éve citerázni tanul.

A citerán tanuló kislány átlaga a leggyengébb, ő jeles tanuló, a többi hangszer tanuló (zeneiskolás) gyermek kitűnő átlaggal rendelkezik.

8.2.8. Kíváncsi voltam arra, hogy az alsósok közül a 2006/2007-es tanévben hányan énekeltek az iskola kórusában, hányan vettek részt egyéb zenei tevékenységben. Itt főleg az iskola zenetanárnője, Szilágyi Huanita által vezetett kórusa, és a Rind Melitta tanító néni által vezetett foglalkozásokra gondoltam.

Az énekkarban csak hallással rendelkező kitűnő, és erős jeles tanulók énekelhetnek, akiknek a magaviselete is megengedi ezt.

A 2. osztályban 3 kislány és 1 fiú jár énekkarra a második fél év kezdete óta. Mindnyájuknak ötöse van zenéből. Megnéztem, hogy hogyan vélekednek a zeneóráról, az énekkari foglalkozás megszerettette-e velük a zene művészetet, vagy fordítva. A három kislány az igent karikázta be, vagyis, hogy szeretik a zeneórát. Hárman úgy indokolták meg válaszukat, hogy azért, mert szeretnek énekelni. Egy kislány a későbbi kérdésnél ellentmondásos választ adott, miszerint a zeneóra azon részét szereti a legjobban, amikor zenélnek.

Az egy szál énekkaros fiú a hangulatától teszi függővé a zeneórák szeretetét, mivel indoklása szerint nincs mindig kedve hozzá. A zeneórának azt a részét szereti a legjobban, amikor zenét hallgatnak.

A 3. osztályból 3 kislány a tanító néni irányításával már három éve rendszeresen részt vesz a Szőlő síp szőlő népzenei vetélkedőn, osztálytársaikhoz egy kislány a második osztályban csatlakozott, az iskola karában is énekelnek, és mindnyájan zeneiskolások, ketten hegedűn, ketten zongorán játszanak. A művelődési egyesület munkájában az egyik zongorista kislány vesz részt. A négy lányból kettő kedvenc zeneórái része a zenehallgatás, ketten a zenélésre szavaztak. Az egyik kislány azért szereti a zeneórákat, mert érdekes énekeket tanulnak, és mert zeneiskolás (ő néptáncos is), a másik válasza szerint szereti a zenét, a harmadik kislány indoka, hogy a zeneóráknak jó hangulata van, és a negyedik kislány nem indokolta meg.

Egy kislány csak énekkarra jár, a leírása alapján szeret énekelni, és ezt is karikázta be. Nem vesz részt a művelődési egyesület munkájában.

A 4. osztályból négyen tagjai az iskolai kórusnak. Egy kislány év eleje óta, 2 fiú, akik nem írták le mióta, és egy jeles eredménnyel fejezett lány. Az egyik fiú elmondja, hogy nincs mindig kedve a zeneórákhoz, mert van, amikor rossz kedve van. A lányok közül a zeneiskolába is járó lány elmondása szerint azért szereti a zeneórákat, mert szeret énekelni, a jeles eredménnyel bíró lány kedvence a zenehallgatás. A fiúk közül az egyik leírása szerint szeret énekelni, kedvenc pillanatai is az énekléshez fűződnek zeneórán, amihez azonban nincs mindig kedve, a másik fiú viszont jobban szeret zenét hallgatni.

Rind Melitta, a 3. a osztály tanító nénije már több éve foglalkozik néptánc és népdal tanításával az általános iskolában. Alkalmi jelleggel, iskolai, falusi ünnepekre koreografál néhány jelentkezőt, és segítséget nyújt a helyi művelődési egyesület frissen alakult néptánc csoportjának a próbák alkalmával.

Az első és a második osztályban senki sem tagja a művelődési egyesületnek. A 3. osztályban év eleje óta jár néptáncra két zeneiskolába is járó kislány. Egyikük eredményesen zongorázik, a másik hegedülni tanul. Mindketten énekelnek az iskola énekkarában, és részt vesznek a tanító néni által vezetett népi foglalkozásokban is.

A negyedik osztályban egy kislány zeneiskolába és énekkarra is jár 1 éve, 2 éve lép fel a Rind Melitta által koreografált népi produkcióban. Két kislány (kitűnőek) nagyon szeret énekelni, ezt bizonyítja a zeneóra szeretetének indoklására született válaszuk is, és a kedvenc zeneóra részként is az éneklést jelölték be. Mindketten néhány hónapja kezdtek el járni. Nem választották be őket az énekkarba.

Egy jeles eredménnyel rendelkező kislány leírja (aki citerázik is!), hogy táncol a kultúrotthonban. Arra a kérdésre, hogy mióta, azt felelte, hogy régóta.

8.2.9. Tény, és tapasztalatból a látottak-hallottak alapján is tudom, hogy az ifjabb generációk szocio-kulturális helyzetére, az iskolai teljesítményre, erkölcsi beállítottságára is nagy hatással vannak, lehetnek a szülők, nevelők. (Ezt a témát a dolgozatom végén található táblázatokban ábrázolom látványosan.)

Ebben a meggyőződésemben a Barkóczi Ilona és Pléh Csaba neve alatt megjelent *Kodály zenei nevelési módszerének pszichológiai hatásvizsgálata* című könyvben publikált kutatási eredmények is megerősítettek. Eszerint a zenei általános iskolába íratott gyerekek nemcsak azért értek el jobb eredményeket képességeik felmérése során a más iskolák diákjaival szemben, mert a zenei foglalkozás valóban jótékony hatással van a szellemi-testi fejlődésükre, de a kimutatások során a szülők is jobban odafigyeltek a gyerekeikre, hiszen tudatosan egy jobb tanulmányi feltételeket nyújtó iskolába íratják őket. Egy folyóiratból vett idézet is rendkívül jól tükrözi a szocio-kulturális háttér következményeit. „A nevelői ráhatásoknak számolniuk kell az öröklés, és az érés nyújtotta feltételekkel, a diákok meghatározott szociális, mentális környezetével, a szülők iskolázottságával, szellemi szintjével, a család szociális szintjével stb. Az öröklött ösztönök, adottságok (...) csupán természetes előfeltételei a

fejlődésnek, amelyek határt szabnak a nevelés lehetőségeinek, de e határon belül döntő szerep jut szociális környezetnek, s ezen belül is a nevelési hatásrendszernek.”⁵⁵

Ebből kifolyólag is kíváncsi voltam a szülők (anya és apa) iskolai végzettségére, jelenlegi foglalkozására.

Az általános iskola típusára a kérdések során nem tértem ki (mint tudvalevő, néhány évig 10 elvégzett osztály számított az általános iskolai képzésnek). Több szülőnél nem volt feltüntetve a középiskola típusa, hogy szakmunkásképző vagy technikum (a 3., 4. osztályban a gyerekek által önállóan kitöltött kérdőíveken). Mivel a téma tekintetében szerintem az alább említettek nem lényegbevágóak, ezért nem is kezeltem szigorúan.

Az 1. osztály 14 tanulója közül az egyik gyermeknél csak az anyuka adatai vannak feltüntetve, vagyis 27 szülőről vannak adataim.

Az első osztályba járó gyermekek szülei közül senki sem fejezett be főiskolát vagy egyetemet. 11 szülő fejezett középiskolát (két házaspár van, ahol mindketten), 14 szülő legmagasabb végzettsége az általános iskolai képzés (öt házaspár van, ahol mindkét fél általános iskolát fejezett).

Az adatok szerint 2 szülő (házastársak) csak az általános iskola 2., illetve 4. osztályáig jutottak el (A szülők analfabéták.)

A kitűnő eredménnyel rendelkező tizenegy tanuló 21 lejegyzett szülője fejezett be középiskolát, és 10-en fejeztek be általános iskolát. A jeles eredménnyel haladó gyermek mindkét szülője általános iskolát fejezett, és a 2 jó tanuló közül az egyik házaspár mindkét tagja befejezte az általános iskolát, a másik házaspár csak néhány osztályt.

A szülők munkahelyéről, elfoglaltságáról a következőket tudtam meg:

Egy anyuka ápolónői munkakörben tevékenykedik, 2 anyuka fodrász, 2 kereskedő. A nyilvántartás szerint a 14 tanuló közül 9 tanuló anyukája nincs munkaviszonyban, vagyis háztartásbeliként látja el családját. Közülük 4-nek van középiskolai végzettsége.

Az apukák közül 3-an földművesek, 1 apuka kereskedő 5-en dolgoznak a szomszédos Bácskossuthfalva valamelyik gyárában, 1 apuka pedig alkalmi munkából tartja el magát, 3-an munkanélküliek (csak az egyik feleségnek van bejegyzett megélhetése).

A 2. osztályba szintén 14-en járnak. A szülők között itt sem találtam egyetemi vagy főiskolai végzettséggel rendelkezőt. 11 szülő fejezett be középiskolát, és 14 szülő legmagasabb végzettsége az általános iskola. 2 tanuló (mindkét esetben az anyukáról van szó) az általános iskola 7. osztálya van feltüntetve, mint iskolai végzettség. Egy tanuló apukája pedig az általános iskola 3. osztályáig jutott el. A kitűnő eredménnyel rendelkező 6 tanuló 5 szülő fejezett középiskolát, 7-en általános iskolát. A jeles eredményt elért 7 tanuló 5 szülője fejezett középiskolát, 9-en általános iskolát.

Az elégséges eredményt elért kislány anyukája középiskolát fejezett, az apukája pedig az általános iskola 3. osztályát.

A szülők munkahelyéről, elfoglaltságáról a következőket tudtam meg:

⁵⁵ Sándor Géza 1983. A zenei nevelés hatása a személyiség fejlődésére. *Létünk*, XIII., 6., 1065.

Egy anyuka van munkaviszonyban mint gyógyszerész-technikus, egy anyuka kereskedőként dolgozik, egy anyuka az élelmiszer-feldolgozó szektorban dolgozik, 14-en háziasszonyok.

Az apukák közül 2-en soförkődnek, 1 vasúti munkás, 1 szobafestőként van nyilvántartva, 4-en gyári munkások, 2-en tartják el családjukat alkalmi munkából, és 4-en munkanélküliek.

A harmadik osztályban 2 szülőnek van egyetemi és egy szülőnek főiskolai végzettsége. 18 szülő fejezett középiskolát, 10-en fejezték be az általános iskolát, három szülő az általános iskola 7 osztályát, két szülő az általános iskola 6 osztályát, és egy szülő az általános iskola 4 osztályát.

A kitűnő tanulók közül egy kislány mindkét szülője magasabb (egyetemi és főiskolai) végzettséggel rendelkezik, és egy kisfiú apukája egyetemet fejezett. 15 szülő fejezett középiskolát (hatan házaspárok), 4 szülőnek általános iskolai végzettsége van, egy szülőnek 7 befejezett osztálya van, és egy apukának 6 osztálya.

A 4 jeles diák szülei közül egyetlen fejezett középiskolát, 4-en fejeztek általános iskolát, két szülőnek 6 osztálya van, és egy szülő 4 osztályt fejezett be.

A jó átlaggal rendelkező diákok egyik szülő párosának mindkét tagja általános iskolát fejezett, a másik két szülő középiskolát (a kisfiú feltehetően diszlexiás).

A szülők munkahelyi elfoglaltsága:

1 kislány anyukája a helyi református gyülekezet lelkésznője, 1 anyuka dolgozik az egészségügyben mint nővér, 2 anyuka mint kereskedő, 1 anyuka gondozóként van nyilvántartva, 1 anyuka gyári munkás, 12 anyuka pedig háziasszony (6-an rendelkeznek középiskolai végzettséggel).

1 apuka a helyi általános iskolában dolgozik tanárként, 1 apuka munkavezető a szomszédos gyárban, 2-en dolgoznak soförként, 1 apuka a vasúton dolgozik, 1 kőműves, 1 asztalos, 1 traktorista, 4-en földművesek, 4-en gyári munkások, 1 apuka nyugdíjas és 1 munkanélküli.

A 4. osztályban két szülőnek van felsőbb, egyetemi, illetve főiskolai végzettsége (házaspárról van szó). 7 szülő fejezett középiskolát, illetve 15 szülő általános iskolát (egy szülő nincs nyilvántartva).

Az öt kitűnő tanuló közül egy kislánynak fejezett mindkét szülője magasabb iskolát (egyetemet, illetve főiskolát), 3 szülő középiskolai végzettséggel rendelkezik, és négy szülő (egy házaspár) általános iskolát fejezett.

A 7 jeles tanuló esetében egy tanuló mindkét szülője középiskolai végzettségű, kettőnek csak az apukája. 10 szülő általános iskolát fejezett (négy házaspár). A jó tanuló kislánynak csak az anyukája van feltüntetve, ő általános iskolát fejezett (sajnos nehéz szociális körülmények között élnek).

A szülők munkahelyi elfoglaltsága:

Egy anyuka a helyi óvoda óvónője, 2 anyuka dolgozik a kereskedelemben, 3 anyuka gyári munkás, és 7-en háziasszonyok (2-en középiskolai végzettségűek).

1 apuka községi tanácsnok, 1 apuka fűtő-karbantartó, 1 vasutas, 1 portás, 2-en kőművesek, 2-en földműveléssel foglalkoznak, 3-an gyári munkások, és 1 apuka munkanélküli.

8.2.10. Mivel a szülők mellett a nagyszülők, testvérek, vagyis a tágabb környezet is kihatással van a személyiség kialakulására, fejlődésére, kíváncsi voltam, hogy a gyerekek láthattak vagy hallhattak-e otthon pozitív példát a zenei tevékenységek gyakorlása terén. Vagyis, ha tud valaki a családból hangszeren játszani, kiről van szó, és milyen hangszerről. Kérdésemmel nem tértem ki, hogy a családtag „tudományát” hogyan sajátította el, zeneiskolában, vagy autodidakta módon. A családtagok főleg zongorázni, harmonikázni, citerázni, furulyázni tudnak, de van, aki gitározik, dobol, sőt van, aki orgonán is tud játszani. Lényegében arra voltam kíváncsi, hogy így vagy úgy, de szól-e hangszerjáték a családban.

Az iskolában elért eredményt zárójelbe teszem, és feltüntetem, ha valaki a felsorolásban tanul hangszeren játszani.

Az első osztályban az egyik kisfiú (jeles) testvére tud (és szokott is) furulyán játszani, és az egyik tanuló (jó) írta, hogy édesapja harmonikázni tud (szerintem iskolai eredményeiből arra lehet következtetni, hogy nagy eséllyel nem fognak hangszeres tanulmányokat folytatni a zeneiskolában).

A második osztályban 3-an írták azt, hogy tud valaki a családból hangszeren játszani. Egy kislány (kitűnő) azt írta, hogy anyukája tud harmonikán játszani, egy kisfiúnak (jeles) az apukája harmonikázik, és egy másik kisfiú (jeles) testvére citerázik.

A harmadik osztályban egy anyukáról olvasok, aki tud zongorázni és gitározni (a kislány eredményesen zongorázik), egy másiktól, aki zongorázni tud (a kislány zongorázni tanul). Egy idősebb testvérről, aki szokott zongorázni. Egy kisfiúról, akinek anyukája, több testvére tud zongorázni (ő ugyan elkezdte a zeneiskolát, de félbemaradtak tanulmányai). Egy kislányról, akinek a testvére és az apukája is tud zongorázni (ő 2 éve hegedül), egy apukáról, aki harmonikázni tud. Egy kisfiúnak (jeles) a nagyapja citerázik, egy másik anyukája harmonikázni tud, egy harmadik kisfiú (jó) nagyapja, ahogy leírta, billentyűs hangszereken tud játszani.

A negyedik osztályban 5-en írták azt, hogy valaki a szűkebb vagy tágabb családban rendelkezik hangszerismerettel. A kitűnő tanulók közül többük anyukája játszik valamilyen hangszeren, harmonikán, zongorán, furulyán (a kislány zongorázik), van, akinek az apukája dobol, és egy (jeles) testvér citerázik.

Vagyis az 59 alsós diák közül 19 gyermek írta azt, hogy (esetleg rajta kívül) még tud a tágabb környezetében valaki hangszeren játszani. A harmadik osztályban 10 gyermek jelezte, hogy játszik valaki a családban hangszeren. Közülük 4-en maguk is tanulnak (a kisfiú abbahagyta) valamilyen hangszeren játszani. A negyedik osztályban a zeneiskolás kislány anyukája furulyázni tud (óvónő).

Ez azt jelenti, hogy abból a 19 tanulóból, akiknek valamelyik családtagja ért valamely hangszerjátékhoz, 5-en tanulnak (-1) hangszeren játszani.

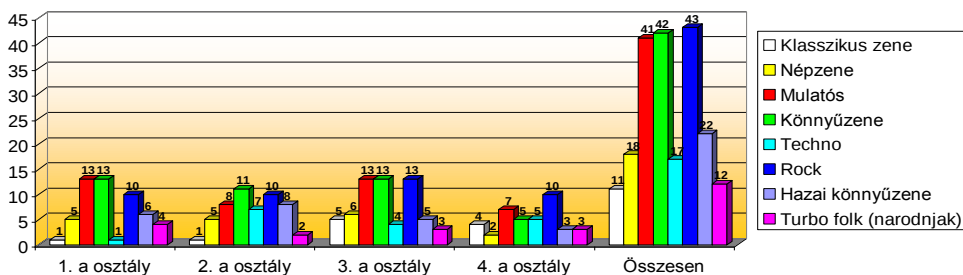
8.2.11. Az ez után következő kérdésem arra vonatkozott, hogy a családban szoktak-e otthon, szórakozásból, lazításból CD-lemeztől, kazettától vagy a rádió zenét hallgatni. Igen, vagy nem válaszadási lehetőségeik voltak a gyerekeknek.

Mivel Pacsér kis falu, és a lakosság nagy része ismeri egymást, betekintésem van a gyerekek családi hátterébe. Ezt amolyan bevezető kérdésnek szántam, hiszen természetesen a legtöbb családban van rádió, magnó, esetleg CD-lejátszó. Ezt a kérdést arra az eshetőségre tettem fel, ha valamelyik család elvből, (vallási) meggyőződésből elutasítja a zenehallgatást. Az eredmény meglepetés volt számomra, hiszen elvárásaimmal ellentétben két másodikos diák felelt egyedül nemmel a kérdésre. Az egyik kisfiú depresszióval küszködik, tehát valahol érthető, hogy ezt a választ adta. A másik kisfiú nemleges válaszára az lehet a magyarázat, hogy padtársától és barátjától elleste a választ.

8.2.12. Ezek a gyerekek érthetően nem válaszol(hat)tak a következő kérdésre, ahol az után érdeklődtem, hogy milyen a család zenei ízlése. Itt több válaszadási lehetőséget is be lehetett jelölni. Igyekeztem minél jobban igazodni a gyerekek nyelvezetéhez, szintjéhez, a zenei műfajok megnevezésével. Meglepődve tapasztaltam, hogy a gyerekek nagy része kortól függetlenül tisztában volt a műfajok sajátosságaival.

Az eredmények feldolgozásakor rájöttem, hogy ezek a válaszok teljes mértékben nem mérvadók, hiszen több gyermek családját ismerem, betekintésem van akarva-akaratlanul a zenei ízlésükbe.

A gyerekek egy része a család valós zenei ízlését jelölte be, a másik részre csak a sajátját.



Az eredmények alapján a rockzene a legnépszerűbb a gyerekek (vagy a család) körében, ezt követi a könnyűzene, a mulatós zene, a hazai könnyűzene, a népzene, a techno zene, a hazai műnépdalok, és a legkevesebb szavazatot sajnos várhatóan a klasszikus zene kapta.

Azt hiszem, az eredmények magukért beszélnek. (A későbbiekben feltüntettem ezeket az eredményeket a szülők iskolai végzettségével, jelenlegi munkahelyével egy táblázatban.)

	1. a osztály			2. a osztály			3. a osztály			4. a osztály			
ÁTLAG EREDMÉNY	5	4	3	5	4	2	5	4	3	5	4	3	Össz
Klasszikus zene	1					1	3	1	1	2	2		11
Népzene	4		1	2	3		4	1	1	1	1		18
Mulatós	10	1	2	4	4		7	4	2	2	4	1	41
Könnyűzene	11	1	1	4	6	1	9	2	2	4	1		42
Techno	1			2	4	1	1	2	1	1	4		17
Rock	9	1		4	5	1	9	2	2	3	6	1	43
Hazai könnyűzene	6			2	5	1	4		1	2	1		22
Turbo folk (narodnjak)	1	1	2		1	1		2	1	1	2		12

8.2.13. Utolsó kérdésem arra vonatkozott, hogy a családokban mennyire használják ki a zene lélekemelő, mentesítő hatását. Mennyire élnék még a régen oly természetesnek számító szokások Pacséron? Vajon szoktak-e a gyerekek, családtagok örömeiben vagy bánatukban dalra fakadni?

Az elsősök közül 1 kislány (kitűnő) írta azt, hogy ő szokott énekelni, és 1 kislány (jó), hogy az anyukája és az apukája szokott énekelni.

A második osztályban 1 válasz anyukára vonatkozott, 1 apukára, 7 igen, én válasz született, a többiek nem válaszoltak a feltett kérdésre. Az anyukájára hivatkozó kislány, és az én válaszadók között ketten énekkarosok. Az énekkaros fiú kihúzta a választ, mindnyájan kitűnők.

A harmadik osztályban 3-an felelték azt, hogy „én”, ketten énekelnek a kórusban, és zeneiskolások is, a többiek nem vesznek részt semmilyen zenei foglalkozáson. 3-an felelték, hogy „én és a testvérem”, ketten zeneiskolások. Egy kislány részt szokott venni a tanító néni foglalkozásain. 4-en írták, hogy a család, közülük egy kislány tanul hegedülni, az egyik kislány pedig már abbahagyta a zenei tanulmányait. A nemmel, vagy sehogy sem felelők 5-en voltak, kizárólag fiúk.

4. osztályos válaszok közül 1 kislány az apukájára hivatkozott, 1 a testvére és magára, 1 anyukájára, a testvére és magára, 2 a testvére 4-en válaszolták, hogy én (néptánc, énekkar, kitűnők) 2 jeles. 3-an nem feleltek a kérdésre, egy lány és két fiú.

Akinek a válaszában szerepelt az utalás, hogy ő is szeret énekelni, azok közül 1 kislány jár zeneiskolába, a helyi művelődési egyesületben táncol és énekel, és az iskola énekkarában is énekel. Ketten énekkartagok, ketten helyi művelődési egyesületben énekelnek és néptáncolnak, és ketten nem vesznek részt semmilyen intenzív zenei foglalkozásban

9. Végző

Sajnos mindnyájunk számára nyilvánvaló, hogy évről évre kevesebb gyermek indul első osztályba. Ez a megállapítás hatványozottan érvényes a szerbiai magyar nemzetű kisebbség soraira is. Ezért úgy gondolom, hogy minden gyermek kincs, akit a pedagógusnak nem szabad hagyni a (lelki) süllyesztőben elveszni.

Talán sokszor mélyen a föld alatt megbúvó gyermeki értékek felszínre csalogatásában nagy segítségére lehet tanítónak, szülőnek a zene varázslatos ereje.

Szabadkai kisiskolások nyelvhasználati sajátosságai

Témavezető: dr. Silling István

Az utóbbi évtizedekben egyre több szó esik a fiatalok életéről, kultúrájáról. Az ifjúság világának, életének, felfogásának, tevékenységének teljes megismeréséhez nagyon sokszor a nyelvi megnyilvánulások szolgáltatnak nélkülözhetetlen adatokat. Az ifjúsági kultúra paradigmaváltásainak kutatása során a fiatalokhoz szorosan és elválaszthatatlanul hozzátartozó sajátos nyelvhasználatot is vizsgálnunk kell.

Ahhoz, hogy a diáknyelvet tanulmányozhassuk, elengedhetetlen e szó vizsgálata. A magyar nyelvű értelmező kéziszótár megfogalmazása szerint:

„A diáknyelv a diákok beszédmódja, csoportnyelve, amely a köznyelvtől főleg tréfás, játékos szóképzésben és az iskolai élet fogalmainak elnevezésében különbözik.”⁵⁶

Dolgozatom a szabadkai kisiskolások nyelvhasználati sajátosságait vizsgálja. Az általános iskola alsó tagozatosaival kitöltetett kérdőívem és a hanganyagok alapozzák meg a munkám. Nehéz egy ilyen felmérés elvégzése, mert túlságosan összetett ahhoz, hogy minden apró részletre kitérjek. Nem csupán az idő szűke miatt, hanem a diákok elzárkózottsága, őszintétlensége, megbízhatatlansága, ellenállása is nagyban befolyásolta a kutatást, a diáknyelv vizsgálatát.

Az anyaggyűjtés

A vizsgálat többféle módszerrel történt:

- kérdőívvel
- interjúkkal
- spontán megfigyeléssel.

A kérdőívben egyaránt használtam zárt és nyitott kérdéseket. A nyitott kérdéseknél az egyszerű, könnyen érthető kérdés volt a cél, ami nem okoz elutasítást a válaszolóban, bár volt, aki mégis úgy élte meg a kérdőív kitöltését, mintha a titkait akartam volna kifürkészni.

A kérdőív kérdései négy csoportba oszthatók:

1. kérdéscsoport: identifikációs kérdések, amelyekben a kérdőívet név nélkül kitöltő személy saját magáról, illetve családjáról ad meg adatokat

2. kérdéscsoport: a kedvenc időtöltésekről, televíziós műsorokról ad információt, valamint a köszöneti formákról és az iskolában kapott rossz jegyhez való viszonyulásról (1–4. kérdés)

3. kérdéscsoport: a szógyűjtésre fókuszál – az iskola, a szórakozás, tulajdonságok, étkezés területeire tér ki (5. kérdés)

4. kérdéscsoport: a mondat szerkesztéseket vizsgálja (6 -7. kérdés).

⁵⁶ Juhász–Szőke–O. Nagy–Kovalovszky (szerk.) [1975]. *Magyar értelmező kéziszótár*. Budapest, Akadémiai Kiadó (2. kiadás)

Összesen 186 kérdőív került feldolgozásra. A tizenhárom szabadkai általános iskola közül tízben folyik magyar nyelven oktatás. Jómagam öt általános iskolában jártam és készítettem felmérést. A kérdőívet második, harmadik és negyedik osztályosok töltötték ki.

A Szabadkai Rádió munkatársaként számos hanganyag szolgáltatott számomra gyűjtési lehetőséget. Hetente egyszer a rádió hullámhosszán hallható a Gyerekszaj című műsor, melyben egy-egy osztály mondja el véleményét egy adott témáról. A riportokat nagyobb részben Horváth Rice Valéria készítette, nekem kétszer volt alkalmam kérdezni a diákokat. Ezekben a hanganyagokból nemcsak a különböző diáknyelvi szavakat gyűjthettem össze, hanem megfigyelhettem a mondatok szerkesztését is.

A harmadik csoportba a spontán elszólások tartoznak. Osztálytanító-jelöltként egyre többet forgok kisdíjak körében. Gyakorlatokra egy kis füzetet jártam, és jegyzeteltem minden egyes „elszólást”, amelyek az órán és a szünetekben elhangzottak.

A továbbiakban a kérdőív 3. kérdéscsoportjából mazsolázgatok.

Szógyűjtés

Az adott szavaknak kutattam a szinonimáit az általános iskolák alsó osztályos diákjai között.

A diáknyelvet nem szűkíthetjük le az iskolai élet szakszlengjére, hiszen figyelembe kell vennünk a köznapi, társadalmi életüket, érintkezésüket szűkebb és tágabb környezetükkel. Az idő előrehaladtával ez a hatás egyre erőteljesebben jelentkezik. A legnagyobb múltú témakörök természetesen az iskolai élethez fűződnek. Egyik legjellegzetesebb ide tartozó téma a tanárok, tanuló társak megnevezései, a becenevek. Itt meghatározóan fontos megnevezési szempontok a külső (testi) és a belső (lelki) tulajdonságok.

Több csoportba sorolhatnám a kutatott szavakat:

1. az iskola életéhez fűződők
2. személyek megnevezései
3. külső tulajdonságok
4. belső tulajdonságok
5. köznapi cselekvések
6. tárgyak
7. ruházati cikkek

Sok tanuló üresen hagyta a táblázatban ezen sorokat mondván, hogy ők nem használják őket másképpen. Voltak bizalmatlanok is, akik nem merték beírni az általuk használt, mondott szavakat. Előfordult olyan is, aki nem az adott szó szinonimáját írta le, hanem ami eszébe jutott a szóról, tehát például érzelmeket társított hozzá: az unalmas idegesítő, dühítő, pocsék stb.

A kifejezéseket a diákok által leírt formában, változatlanul közlöm.

Az iskola életéhez fűződő szavak:

Tanító néni/tanító bácsi: tacsi, tanci, tancsi, tancsika, tancsó, tanárnő, tanító, tantónéni, tatibácsi, tencsi

Igazgató: a fő, agyamosó, dili, diri, dirinéni, főnök, gató, igaz, igaz néni, igazgata, igazgatonéni, igazgatonő, igazít, igaztató, igi, iskola királynője, iskola szépsége, izgató, izgató néni, izgi, néni, puli, spark, tanár, tanár úr, tancsi

Angoltanár(nő): angol, angol tanár, angol tanárbácsi, angol tancsi, english ticsör, giotin, inglis, kakas, tanár, tanárbácsi, tanárnő, tanárúr, tanci, tancsi, tanítóbácsi, tanítónéni, teacher, ticer, tics

Bukott diák: agyatlan, béna, buki, bukó, bukós gyerek, bukott, buksi, buksi diák, bukta, bunkó, buta, dilis, egyes tanuló, féleszű, fúj, gyagya, gyagyás, gyenge, hasraesett, hever, hülye, karó, kisköcsög, lakat, looser, lüke, lusta, lúzer, lúzer diák, megbukott, rossz diák, rossz sorsú, rossz tanuló, számár, szegény, ügyetlen

Takarítónő: banya, boszi, burnyák, kedves, mérges, néni, portás, portórlő, rend, seprű néne, söprögető néni, szemtes, szemetes nő, szolgál, takács, takarít, takarító, takarító nőci, takaró, takarónő, taki, takinő, tisztító, vécepuoló, wc-s, wc tisztító

Védőnő: átnéző, biztonsági nővér, bogaras, bogarász, bogarászó, bolha néző, bűdöske, doktor, doktornéni, dzsuvás nő, egészségügyis néni, hajbuzeráló, hajtakarító, hajturkáló, hajas néni, hajkotorászó, hajkúpász, hajnéző, hajnézőke, hajturka, hajtúró, kismővér, kullancsellenőrző nővér, nővér, nővérke, orvos, patri, szesztra, tetősnéni, tetű, tetűasszony, tetűnéni, tetű néző, tetűs, tetűs néné, tetűs néni, tetűs nő, tetűs nővér, tetűsnéne, tetűző, tetves néni, tetves nővér, tetveske, tetvész, tetyűs néni, tisztaság, tisztaságnéző, úrasszony, védőnővér

Dolgozat: dili, doga, dogi, dógozat, dolcsi, dolga, dolgi, doli, ellenőrző, felmérő, írásbeli, Isten verése, szar, teszt, tudásfelmérő, tudáspróba, tudi, ügyességi, ügyi, vezsbánka

Egyes: be, bugáncs, búger, bunkó, egyi, elégtelen, horog, intő, kampec, kampó, kapó, karó, karós, kéc, keca, kupa, legrosszabb osztályzat, nullás jegyet kap, one, peca, pecabot, pecsétes egyes, rossz jegy, számár, szerencsétlenség, villanykaró

Jó tanuló: agygép, beképzelt, Einstein 2, jegyes, jeles, jó, jó diák, kitűnő, kínzó, kiváló, legjobb tanuló, mázlista, nagyra való, OK, OK tanuló, okiloki, okos, okoska, oktondi, ötös tanuló, stréber, szerencsés, szíkitűnő, szüper, ügyes, újonc, zseni

Rossz tanuló: az, aki nem melegít eleget, béna, bukott diák, bukott, bunkó, buta, buta tanuló, butus, butuska, csonthülye, egyeske, elégtelen, elégtelen tanuló, gyagya, hülye, köcsög, lúzer, nem igyekszik, nem jó tanul, nem stréber, rokiraki, rossz, rossz diák, számár, szar tanuló, szerencsétlen, született looser, tuskó, ügyetlen

A nemek megnevezései:

Fiú: alap, barát, bratyó, csávó, csósz, dud, fíjú, gyerek, haver, hülye állat, ifjú, kisfiú, kistökös, kölök, legény, macsó, pasi, srác

Lány: barátnő, boszi, csaj, csajjé, csajszí, hölgy, kényes, kényeske, kiscsaj, kislány, leány, liba, nő, nőce, ribá, ribanc, szépségek, tyúk, vadmacska

A külső tulajdonságok megnevezései:

Szép: aranyos, bájos, bombázó, csecse, csecséském, csini, csinos, csodálatos, csodás, de szép, divatos, dögös, ellenállhatatlan, faka, fakán néz ki, gyönyörű, gyönyörűség, jó, kibaszott jó, maca, nő, ronda, sirály, szebb, legszebb, szépített, szexi, tetszik

Csúnya: banya, Betti (a csúnya lány), csúf, de csúnya, fúj, kövér elefánt, nem szép, ocsmány, ragya, randa, rossz, ronda, rondaság, rusnya, rút, szörnyeteg, undorító, vécé

Sovány: anorexiás, ásónyel, bege, beteg, csecse, csont és bőr, csontkollekció, csonti, csontoska, csutka, de sovány, deszka, fogpiszkáló, hajszálnyi, gebe, gebe, mint a villám, gebedt, gebó, gereblye, gíbic, giliszta, görcs, karcsú, kebersz, kertitörpe, nádszál, pácika, pálcika, ringyó, sován, sovány, soványka, sovi, vékony, vékony, mint a fogpiszkáló, vézna, zörgőcsontú

Kövér: bebela, buckó, daci, dagadég, dagadék, dagadt, daganat, dagi, debela, debeli, disznó, disznó pestis, döci, döckös, dogi, duci, dunci, dundi, elefánt, elhízott, gombóc, hájas, hájas disznó, hájpacák, hízott, hordó, hurkás, húsos, kövér, mint a disznó, óriáshasú, pocis, puffadt, pufók, tank, téhen, telt, teltebb, testes, tömött, túletetett, túlsúlyos, vastag, víziló, vízidisznó, zsírpacni

Szőke: arany, barbi, buta, ciklon, csini, fehér, fehér hajú, fényes, hülye, hülye szösz, liba, ősz, ribanc, sárga, szépség, színeske, szőke liba, szőkeség, szőkice, szösz, tejfölshajú, zösz

Vörös: barbi, barnás, beképzettek, bordó, boszi, boszorkány, piros, sötét, tavasz, tűz hajú, szeplős, veöres, véres, vérszínű, vör, vörösi, vorda, vöri, Vörös, mint a vörösbegy, vöröske

Alacsony: alacsony, mint a veréb, hosszú, icurka-picurka, kertitörpe, keskeny, kicsi, kis, kiséger, kismővésű, kistermetű, kisz, kityi, lilikúti (Liliputi helyett), mini, óriás, pici, pirinyó, pörte, pöttöm, pöttön, Pöttön Panna, tökmag, törpe, töpörtyű, törpez, törpi, törpíke

Magas: égimeszelő, Eiffel-torony, gerenda, giraffe, Góliát, jeti, Magas, mint egy oszlop, mamut, marha nagy, nagy, nagy számár, Nagy, mint a zsiráf, nagytermetű, nyakigláb, óriás, óriási, számár, torony, zsiráf

Különböző belső tulajdonságok szinonimái:

Ideg: abnormális, agresszív, agyrém, bideges, csupa ideg, depressziós, idegbajos, dühös, felfújt, felhúzódt, felhúzó, felkapta a vizet, feszült, főbaszódik, főlbaszódik, főlhúzódt, főlkapta a vizet, főtlámpa, goromba, ideg, idegbajos, ideges, idegrém, idegtépő, izgalmas, izgi, izgul, kiabálás, kirobbanó, méregpipa, mérges, mindjárt szétdurran, nyugtalan, olyan, mint a bika, pipa, piroška, pukkad, stressz, szétdurran a méregtől, szívbajos, tiszta ideg, türelmetlen

Unalmas: dühítő, elalszik, hüje, idegesítő, katica, kibírhatatlan, mérges, oncsi, pocské, semmilyen, sokat dumál, szar, ú de unalmas, uncsi, uni, untató

Jó: aranyos, bazi jó, cool, csúcs, de jó, elmegy, faka, fakó, frankó, jobb, kafa, kedvelem, kedves, kiráj, király, kitűnő, kiváló, klassz, OK, okay, oké, oki, okos, profi, remek, rendes, szupe, szuper, szupi, tök jó, tökéletes, tökszuper, tűrhető, ügyes, zsír

Nagyképű: barom, beképzelt, beképzelt disznó, beszédes, bunkó, büszke, dicsekvő, főlvágós, frajer, hencegő, hülye, janiskodik, kakas, kényes, képmutató, kockapofa, köcsög, magának való, majom, malac, mamlac, nagy a pofája, nagyarcú, nagyfejű, nagyon kimutatja magát, nagybélű, nagyképű kis liba, nagymenő, nagyokos, nagypofa,

nagypofájú, nagyszájú, ő a nagy valaki, okoskodó, önféjű, önző, parancsolgató, pofa, pofátlan, pofázós, rossz, szemtelen

Egyéb:

Számítógép: barátom, comi, compi, compjűter, computer, compy, gép, kobi, kompi, kompjűter, kopi, számító

Kerékpár: bájsz, bica, bici, bicigli, bicikli, bicj, bicó, bicsigli, bocikli, bringa, caggli, canga, cengári canga, cvajgli, kétkerekű, kicikli, pecili

Tornacipő: budi, bűdös, bűdös papucs, bűzbomba, cipellő, cipő, csuka, lábcipő, pacsni, patika, pipi, sportcipő, tonicipő, tornacsuka, tornapacsni, tornapatika, tornapatkó, vászon

Étel: csocsalék, ebéd, ebédel, enni, ennivaló, kaja, kotyvalék, nyami, táplálék, uzsi, zaba

Toalett (mosdó): dupla w, simpla c, illemhely, klotyó, klozet, pöcegödör, retyó, szanitár, szaróka, tűzoltóság, v.c., vc, véce, vécé, w.c., wc, wéce, wécé

Zacskó: acsi, acskó, kesza, nejlon, nejlonacskó, nylon, szatyor, szotyor, zacsek, zacsesz, zacsi

Ruha: anyag, blúz, cucc, gönc, gúnya, hacuka, holmi, maica, majica, naci, nadrág, öltöny, póló, racci, ránc való, rongy, rövid ujjú, ruci, ruhácska, ruhesz, ruhez, szerkó, szoknya, trikó

Telefon: csörgő, elcsi, kagyló, mobil, távbeszélő, tel, tela, telcsi, teleport, teletun, teli, tercsi, tetcsi, vezetékes, vezetékes telefon

Láthatjuk, hogy a *mondd másként azt, hogy...* feladatból, milyen sok asszociáció születhet az élet (diákélet) szinte minden területéről. A kapott adatokból kiviláglik, mi minden foglalkoztat egy 7–10 éves kisgyereket.

A magyarok 1956-ban

Témavezető: dr. Káich Katalin

1956 és a Kárpát-medencei magyarság

1. A Délvidék és 1956

Az 1956-os magyar forradalomról Magyarországon a rendszerváltásig nem lehetett nyíltan beszélni. Jugoszlávia – elnemkötelezettsége ellenére – sem engedett be minden valós információt a forradalomról. Apró Mátyás visszaemlékezéseiből kitérünk, hogy szakmai ellehetetlenítésének fő oka az volt, hogy nem volt hajlandó a jugoszláv államvezetés szájízének megfelelő jelentést adni a Magyarországon tapasztaltakról. A jugoszláviai közéletbe az Írószövetség munkatársainak jelentései jutottak el: Dobrica Ćosić és Ivan Ivanji visszaemlékezései. Ćosić naplójegyzeteit a Borba napilap után a Magyar Szóban is megjelentette, könyve⁵⁷ nagy sikert aratott, de visszaemlékezéseiről még a szerző is fenntartással nyilatkozott mondván, hogy fordítóra volt szüksége a tömegben, hiszen nem beszélt magyarul. Ezzel elismerte azt, hogy nem történelmi kiadványként kell kezelni a Jugoszláviában legnagyobb sikert aratott, egy – és sokáig egyetlen – jugoszláviai által írt 1956-os tematikájú könyvet.

Ivan Ivanji ötven évvel az eseményeket követően írta meg visszaemlékezéseit⁵⁸, amelyekben Magyarországról mint egykori fasiszta államról írt, vagyis a fasizmus visszatérésének veszélye könyvének egyik kulcsmozzanata. A Mindszenty bíborosról írt visszaemlékezéseiben a revizionista veszélyekről beszél, amelyek szerinte állandó jelleggel jelen voltak Magyarországon.

Ilyen hangulatú jelentések, feljegyzések mellett szinte természetes, hogy nem alakult ki objektív kép a magyar forradalomról. A közelmúlt történései is alátámasztják ezt, hiszen még az 1989-es, úgynevezett joghurtforradalom alatt az újvidéki tiltakozókhoz szónokló egyetemi tanár is ötvenhatos menekülteknek titulálta a vajdasági magyarságot.

A jugoszláviai, vagyis a vajdasági magyarság az 1956-os magyar forradalmat követően teljes mértékben a jugoszláv állami vezetésnek kényének-kedvének volt kitéve. A vajdasági magyar értelmiségi elit szinte megszűnt létezni. A titói Jugoszlávia – más szocialista államokhoz hasonlóan – az országban élő magyar nemzeti közösséget Magyarországtól és az anyaországi magyaroktól független, önálló nemzeti közösségnek tekintette. Akár úgy is fogalmazhatnánk, hogy a „jó” jugoszláviai magyar az volt, aki kizárólag Jugoszláviában és a helyi létben gondolkodott, és nem egy egységes Kárpát-medencei magyarságban.

A jugoszláviai magyar értelmiség nem volt azonos azokkal a magyarokkal, akik viszonylag magas tisztségeket töltöttek be a Jugoszláv Kommunista Pártban. Az

⁵⁷ Ćosić, Dobrica 1989. *Hét nap Budapesten – 1956. október 23–30.* Budapest, Bethlen Gábor Könyvkiadó

⁵⁸ Ivanyi, Ivan (2007): *Mađarska revolucija 1956.*; Belgrád, B92 Kiadó

itt szerepet vállalók túlnyomó többsége munkásember volt, vagy sokszor szakképesítés nélküli.⁵⁹ A jugoszlávság eszméjének ez tökéletesen megfelelt, hiszen az itteni magyarságot egy különálló nemzetként akarták kezelni a jugoszláv vezetők, amivel mindennemű „magyarkodásnak” elejét akarták venni.

2. A forradalom hatása Erdélyben, ...

Leverése után a magyar forradalmat egyöntetűen reakciós, fasiszta ellenforradalomként bélyegezte meg a keleti blokk valamennyi országának politikai vezetése, ez alól csak a lengyel vezetés volt kivétel. A Romániában, az egykori Csehszlovákiában, és az akkor még a Szovjetunióhoz tartozó Ukrajnában a magyarok figyelemmel kísérték a forradalmi eseményeket, és szimpátiával tekintettek a szabadságharcra.

Romániában a magyarul értő lakosság napi szinten kísérhette figyelemmel az eseményeket. A Diákszövetség, amely alulról építkezve alakult meg, s a kommunista pártvezetéstől függetlenül próbálta felépíteni szervezetét, szintén követte az eseményeket. Október 30-án a román egyetemisták mintegy 2500 diák részvételével nagygyűlést tartottak a temesvári Műegyetemen, ahol a szolidaritásukat fejezték ki a magyar forradalommal, a szovjet csapatok kivonását és demokratikus reformokat követeltek. A hadsereg és a Securitate azonban bekerítette a diákokat, majd valamennyiüket gyűjtőtáborba hurcolta. November 1-jén, halottak napján a kolozsvári magyar Bolyai Egyetem hallgatói a Házsongárdi Temetőben tartottak tömeges rokonszenvtüntetést a magyar forradalom mellett. Megemlékező beszédet mondtak, egy diák elszavalta Reményik Sándor Eredj, ha tudsz című versét, majd elénekelték a Himnuszot. Sok résztvevő nemzeti színű kokárdát és gyászszalagot tűzött ki. A bukaresti egyetemisták november 4-én próbálták tömegtüntetést szervezni, de a szervezőket letartóztatták.

Romániában a megtorlás még súlyosabb volt, mint Magyarországon. A szervezkedő román egyetemisták bebörtönzése után 1958 áprilisától a romániai magyar értelmiségiek elleni tömeges letartóztatásokra és koncepciók perekre került sor a magyarországi forradalommal való szimpatizálás vádjával. Több száz embert megkínóztak, kivégeztek, munkatáborokba zártak, felszámolták az önálló magyar nyelvű felsőoktatást, és valósággal lefejezték a kisebbségi magyar értelmiségi réteget.

Időközben a romániai állami vezetés komoly propaganda-hadjáratba kezdett: fasiszta-horthysta terrornak nevezték a forradalmat, magyarveszéllyel fenyegetőztek. Ennek még ma is megvan a hatása, hiszen ezzel úgy, ahogy a forradalom ideje alatt, ma is a kevésbé művelt tömegeket manipulálják. A propaganda-hadjárat mellett innen szovjet katonai utánpótlás is érkezett Magyarországra.

A romániai közvéleménytől eltérően az emigrációban élő román írók, értelmiségiek másképp vélekedtek. A külföldön élő román értelmiségeik egyfajta példaként tekintettek a magyarok szervezkedésére és harcára. Egyébként ez érvényes volt kisebb-nagyobb mértékben minden szovjet hatás alatt lévő államra, még a Szovjetunió tagállamaira is: Ukrajnában – ahol külön érdekesség a kárpátaljai

⁵⁹ Mirnics Károly 2001. A délvidéki, a Vajdaságban élő magyar politikai és értelmiségi elit viszonyulása az 1956-os forradalomhoz és szabadságharchoz az 1990-es évek előtt. In *56 és Délvidék*. Szabadka, Nyitott Távlatok.

magyarok helyzete –, sőt még Észtországban is szimpátiával tekintettek a magyarországi eseményekre⁶⁰.

Amíg a román kommunistaellenes értelmiség az emigrációból támogatta a magyar forradalmat, addig több egyetemista és középiskolás erdélyi magyar fiataalt hurcoltak meg. E az egyetemi megmozdulások szervezői és részvevői közül soknak derékba törte a karrierjét.

A megfélemlítés és meghurcoltatás után 1964-ben országos szinten kegyelmet hirdettek. Ez azonban csak annyit jelentett, hogy eltörölték a politikai uszítás fogalmát. A későbbiekben más címszó alatt szabadult meg a román kommunista államvezetés a nemkívánatos egyedektől.

3. ... a Felvidéken...

Csehszlovákiában a hadsereg november 20-ig készségtelen volt. A magyarokkal szembeni bizalmatlanság tapintható volt⁶¹, hiszen a tartalékosok közé nem hívták a magyar nemzetiségűeket. A csehszlovák államvezetés pedig – a jugoszláviai mintához kísértetiesen hasonlóan – azon fáradozott, hogy a felvidéki magyarságot mindenképp egy különálló nemzetiségnek tüntesse fel, és nem egy közös magyar nemzet részeként.

4. ... és Kárpátalján

A kárpátaljai magyarság specifikus helyzetben volt, hiszen azzal, hogy Ukrajna a Szovjetunió része volt, a magyarok állandó KGB-megfigyelés alatt voltak. A Szovjetunióban a szimpátiájukat kifejezők ellen brutális kizárási és letartóztatási hullám indult. Számos bírósági eljárás zajlott itt a közvélemény teljes kizárásával, amely során több magyar családot meghurcoltak. A magyar forradalommal leginkább szimpatizálók is csak szórólapokat készítettek, tehát nem beszélhetünk spontán megmozdulásokról⁶².

Néhány alkalmi csoportot felszámoltak a szovjet hatóságok, és tagjaikat bíróság elé állították. Ezek ténykedését jól tükrözi, hogy az egyik, az úgynevezett nagyszülősi csoport – amely középiskolás gyerekekből állt – tagjait szórólapok készítése miatt ítélték el.

A forradalom utóhatása Európában

⁶⁰ Dávid Gyula 2006. 1956 Romániában és ami utána következett. In Balla Bálint–Szöllőssy Pál (szerk.): *50 év – 1956–2006*. Veszprém, Európai Protestáns Magyar Szabadegyetem, 121–136.

⁶¹ Simon Attila 2006. A szlovákiai magyarok reakciója az 1956-os magyar forradalom eseményeire. In Balla Bálint–Szöllőssy Pál (szerk.): *50 év – 1956–2006*. Veszprém, Európai Protestáns Magyar Szabadegyetem, 137–140.

⁶² Dupka György 2006. A magyar forradalom és szabadságharc hatása Kárpátalján. In Balla Bálint–Szöllőssy Pál (szerk.): *50 év – 1956–2006*. Veszprém, Európai Protestáns Magyar Szabadegyetem, 158–169.

A magyar nép számára a forradalom dicsőséges bukás volt, amely egyrészt lassan hozzájárult az elnyomás enyhítéséhez, másrészt erőt adott az alávetettség elviseléséhez, és olyan nemzetközi elismerést szerzett a magyarság számára, amilyenben az 1848-as forradalom óta nem volt része.

Mint mondtuk, a keleti blokkban lezajló terrorhullám alól egyedül Lengyelország volt kivétel. A forradalom leverésének hírére november 5-én a lengyel nagyvárosokban sok ezer fős néma tiltakozó demonstrációkat és gyászfelvonulásokat tartottak. Gomulka 1956 novembere után igyekezett elkerülni minden olyan lépést Magyarországgal kapcsolatban, amely a lecsillapodott kedélyeket újra felborzolhatta volna. A lengyel vezetés ezért később sem erőltette a „magyarországi ellenforradalom” koncepcióját (a kádári Magyarország erre vonatkozó megkereséseit is mindig elutasították), a továbbiakban inkább hallgattak az eseményekről.

1957 januárjában Dag Hammarskjöld ENSZ-főtitkár speciális bizottságot állított fel a magyarországi események kivizsgálására. Az 1957 júniusában elkészült 268 oldalas jelentés a magyar nép emberi jogainak a Kádár-kormány és a Szovjetunió részéről történt súlyos megsértését állapította meg⁶³. Az ENSZ közgyűlése ennek nyomán 1958. december 12-én közös nyilatkozatot fogadott el, amelyben elítéli a magyar nép elnyomását és a szovjet katonai megszállást, más érdemi lépés azonban nem történt.

A magyar forradalom leverésének hatására a következő évtizedekben a két nagy katonai tömb (a nyugati és a keleti blokk) kialakult hatalmi erőviszonya még inkább megkérdőjelezhetetlen valósággá vált, és jól megmutatkozott, hogy a hidegháborús propaganda ellenére egyik félnek sem állt igazán érdekében ezen a helyzeten változtatni. A forradalom és leverése ugyanakkor a kommunista ideológia óriási erkölcsi hitelvesztését és befolyásának visszafordíthatatlan meggyengülését eredményezte az egész világon. 1956 után nem lehetett többé nem tudomásul venni, hogy a Szovjetunióban és a fennhatósága alatt álló országokban fennálló rendszerek valójában néppellenes, korrupt és életképtelen totalitárius diktatúrák.

A forradalom emlékezete

1957 januárjától a forradalom résztvevőit tömegesen börtönözték be, majd sokukat kivégezték. A brutális megtorlást és a magyar nép elnyomását az ENSZ és a világ közvéleménye egyaránt elítélte.

A forradalom leverését követő évtizedekben tilos volt erről az időszakról beszélni, ellenforradalomnak bélyegezték. 1956 rendőri kérdés lett, hiszen az ötvenhatosok szabadulásuk után is csak csökkentett jogokkal élhettek a polgári jogoktól emígy is megfosztott országban. Voltak, akik nem kaptak útlevelet, mások nem kaptak végzettségüknek megfelelő munkát, így sokan nem tudtak talpra állni a börtönbüntetés után.

1956 a kádárizmus válsága idején, a nyolcvanas évektől vált a közbeszéd tárgyává, de a forradalom harmincadik évfordulójára készített filmsorozattal is egyfajta megbélyegzése történt az 1956-os eseményeknek⁶⁴. A közvélekedés szerint az

⁶³ ENSZ-jelentés II. N (30–32. old.)

⁶⁴ Szakolczai Attila 2001. Az 1956-os magyar forradalom és szabadságharc. Budapest, 1956-os Intézet, 100.

első valódi történelmi megemlékezésre, a történetek megtárgyalására harminc évet kellett várni⁶⁵, amikor is Donáth Ferenc kezdeményezésére mintegy hetven, a forradalomban vagy részt vevő, vagy ahhoz más módon kötődő közéleti személyiség találkozott egy budapesti lakásban. Donáth meghalt, mielőtt megtartották volna a megbeszélést.

1961. február 24-én Nagy Imre, Maléter Pál és Gimes Miklós földi maradványait titokban kihantolták és az Új Köztemető 301-es parcellájában újra eltemették, a nyilvántartásba hamis neveket jegyezve be. 1988. június 5-én a volt 1956-os elítéltek által alapított Történelmi Igazságtétel Bizottsága felhívást tett közzé, amelyben egyebek mellett a Nagy Imre-perben kivégzettek tisztességes eltemetését és rehabilitációjukat követelték. Június 16-án Párizsban, a Père Lachaise temető 44-es parcellájában felavatták Nagy Imre, Losonczy Géza, Maléter Pál, Szilágyi József, Gimes Miklós és a forradalom minden kivégzettjének jelképes síremlékét. Budapesten az Új Köztemető 301-es parcellájában, majd a Belvárosban megemlékezést tartottak Nagy Imre kivégzésének 30. évfordulóján. A belvárosi megemlékezést a rendőrség erőszakkal oszlatta fel. 1989. március 29-én megkezdődött Nagy Imre, Gimes Miklós, Losonczy Géza, Maléter Pál és Szilágyi József jeltelenül eltemetett holttestének kihantolása. 1989. június 16-án Nagy Imrét és mártírtársait ünnepélyesen újratemették Budapesten. A Hősök terén több százezren hallgatták a szónokokat. 1989. július 6-án a Legfelsőbb Bíróság Elnökségi Tanácsa a legfőbb ügyész törvényességi óvása nyomán Nagy Imre és társai ítéletét hatályon kívül helyezte, és bűncselekmény hiányában felmentette őket⁶⁶.

1989 óta a forradalom kitörésének napja, október 23-a nemzeti ünnep Magyarországon.

Befejezés

1. Következtetések

Az 1956-os forradalom és szabadságharc, annak ellenére, hogy a felkelést leverte a szovjet hadsereg, nagy hatással volt nemcsak Magyarországra, hanem egész Európára is. A forradalmat szóban támogató nyugati világ előtt tetteivel példát tudott állítani egy kis ország, de győzni nem.

A Sztálin halálát követő években több ország megpróbálta függetleníteni magát a szovjet elnyomástól, de csak a magyarországi függetlenedési kísérlet torkollott fegyveres harcokba. Ebben a pillanatban viszont – egy kiélezett világpolitikai, hidegháborús időszakban –, lehet, hogy egy esetleges katonai segítségnyújtás egy sokkal nagyobb vizsály kezdetét jelentette volna.

Ha viszont egész hétköznapi nyelven szeretnénk fogalmazni: „ami késik, nem múlik”, vagyis ami 1956-ban csak álom volt, az három évtized elteltével valóság lett. A keleti blokk megszállt – nyugodtan nevezhetjük így a szovjet befolyást – országainak függetlenedési kísérlete a berlini fal leomlásában teljesedett be. Ennek pedig akár magyar vonatkozása – ezzel egy időben az 1956-os forradalom hagyatékaként említhető – előzményét is megelmlhetjük: az úgynevezett Páneurópai Pikniket (Sopronpuszta, 1989. augusztus 19.). Egyes becslések szerint körülbelül

⁶⁵ *Ötvenhatról nyolcvanhatban* 1992. Budapest, Századvág Kiadó–1956-os Intézet.

⁶⁶ „Az 1956-os forradalom” a Wikipédiából

húszezer ember részvételével áttörték a magyar-osztrák határt, átszakítva a „vasfüggönyt”. Ezzel a mintegy hatvanezer NDK-állampolgár előtt megnyílt az út Ausztria felé. A Sopronpusztán történtek is olyan vonatkozású magyarországi eseménnyé nőttek ki magukat, ami kiérdemelte a nyugati világ elismerését.

A Páneurópai Pikniket követte a „vasfüggöny” megszűnését szimbolizáló berlini fal leomlása november 9-én.

Az eseményeket ilyen formában egymás mellé állítani talán nem a legcélszerűbb, hiszen több mint három évtized múlt el a két, illetve három esemény között. Főleg úgy nem, hogy a fenti, mintegy félszáz oldalon Magyarország Kádár-korszakát nem taglaltuk. Azt a kort, amely a „legvidámabb barakként” jellemezte Magyarországot, és amit egyre többen „sírnak vissza” az országban. Egyesek szerint Kádár idővel egyre pozitívabb megvilágításba kerül Magyarországon: egy olyan kor vezetője, amelyben az ország egy másfajta, emberarcúbb szocializmus felé igyekezett.

Az idő mutatja majd meg, hogy egy nemzet tette mit, mennyit ér. Az 1956-os magyar forradalomról és szabadságharcról is elmondható ez. Akkor is, ha még ma sem kezeljük kellőképp az eseményeket, a magyar belpolitikai viszály az 1956-os forradalom és szabadságharc emlékét (is) kifakította.

2. Utószó

A történelmet a győztesek írják, ez már közhely. Akkor vagyunk nehezebb helyzetben, ha más, nem győztes szemszögből szeretnénk tanulmányozni a történeteket. 1956 az egyik legfontosabb évszám a legújabb kori magyar történelemben, amiről most, a diplomamunkám elkészítésével valamelyest pontosabb kép alakult ki bennem.

Mint már említettük, az 1989-es rendszerváltás mind Magyarországon, mind az akkori Jugoszláviában valamelyest felszabadította a történelmi levéltárakat, kutathatóvá téve az 1956-os magyar forradalom eseményeit.

Magyarországon a rendszerváltás utáni évekből el kell(ett), hogy teljen néhány, amíg valós kép alakulhatott ki a történetekről. Az egykori Jugoszláviában történeteket viszont ismerjük: az egykoron a testvériség-egység címszava alatt élő nemzeti közösségek nemzeti érzéseiktől túlfűtve egymásnak estek, szétrombolva nemcsak egy országot, hanem tönkretéve rengeteg emberi sorsot is. És ezt semmiképp sem hagyhatjuk figyelmen kívül, még akkor sem, ha „csak” 1956 tekintetében vizsgáljuk a történeteket. Figyelembe kell vennünk a Balkánon történeteket, mivel az, ami ott történt, egy újabb tragédia, ami mellett nem sok idő, kedv és lehetőség jutott a kutatásra.

A magyar–jugoszláv viszony is egy ilyen kérdés, amit még ma sem vizsgáltak elegenden sem az egyik, sem a másik oldalon. A jugoszláv segítőkészséget az itt élő magyarok másképp látják, mint a magyarországiak. Támogatni támogathattuk a magyar forradalmat, de csakis a szocializmus valódi értékeit figyelembe véve, nemzeti előjel nélkül.

A forradalom napjait még bizonyosan sokan kutatni fogják. Egy biztos: az 1956-os forradalom és szabadságharc sokunknak jó példával szolgálhat arra vonatkozóan, hogy mit jelent a kitartás, mit jelent a szabadságvágy. A történelemből pedig – bárki is írja le a történeteket hivatalosan – tanulni lehet, és kell is.

KONFERENCIA-ANYAGOK

A zoopedagógia jelentősége Nemzetközi tudományos szimpózium,
Palics, 2007. május 11.

Az állatkerti oktató-nevelő munka és a tanítójelöltek

Madár Anikó, Tóth Bagi Anita, Bognár Boglárka egyetemi hallgatók
Témavezető: dr. Czékus Géza

Bevezető

A természetről a természetben lehet a legeredményesebben ismereteket szerezni. Ez indokolja a tantervi programokban is szereplő elvárást, hogy a tanító a tanulókkal minél több időt töltsön a szabadban.

Az iskolák és óvodák több intézménytől kapnak segítséget a tantermen kívüli tevékenységekhez. Közöttük az egyik legnépszerűbb az állatkert.

Az állatkert rendeltetése többcélú. Az állatkert vadon élő állatokat állít ki, amelyek hatalmas vonzerővel rendelkeznek. Se fényképek, se filmek, videók, könyvek vagy enciklopédiák nem helyettesíthetik az élő állatok fizikai közelségét. Éppen ezért az állatgyűjtemény képezi az állatkert legnagyobb értékét, amely rendkívül jó nevelési lehetőségeket biztosít.

A zoopedagógiáról

A zoopedagógia az a pedagógiai diszciplína, amely az állatkert nyújtotta oktatói-nevelői lehetőségeket tanulmányozza. Sajnos a tanító- és tanárképzés legelhanyagoltabb területe. Jelentősége viszont napról napra nő, mert a környezeti nevelés mind nagyobb teret kellene, hogy kapjon a mindennapi tanításban.

Az állatkerti környezetben történő nevelés az állatok és életközösségek közvetlen tanulmányozhatóságára épít. Egyben pszicho- és normálterápiás irányzat is, amely az emberek és az állatok gyógyító hatású kapcsolatán alapul. Az élő állatok és életközösségek, amelyek a látogatók tömegeit az állatkertekbe, illetve vadasparkokba, akváriumokba és egyéb hasonló bemutatóhelyre vonzzák, egyben az állatkerti nevelés alapjával is szolgálnak.

Félreértés, hogy az oktatásnak elsősorban a gyerekekhez kell szólnia. Az állatkerti nevelőmunka egyaránt vonatkozik gyerekekre, felnőttekre, családokra – és iskolai csoportokra.

Az állatkerti oktatás tárgya főként a biológia és egyéb (például ökológia, evolúció, természetvédelem) tudományos ismeretek. Az állatkerti oktatási programokban bemutatható, hogy a természetes élőhelyek és ökoszisztémák kényes egyensúlyát hogyan változtathatják meg az emberi beavatkozások, hogy az emberi társadalom megváltozott fogyasztási szokásai és életvitele milyen hatással van a fajok és a biológiai rendszerek fennmaradására. Az állatkertek természetmegőrző tevékenysége, vissza- és újratelepitési programjai kitűnő lehetőségek a környezeti neveléshez.

Miért ilyen népszerű az állatkert?

Az állatkertbe sokféle ember jár. Van köztük gyermek, fiatal, középkorú vagy éppen idősebb férfi és nő, egyedülálló és családos. A látogatók nagy többsége családi vagy baráti csoportokban érkezik, vagy éppen óvodások, iskolások.

Vajon miért ilyen népszerű az állatkert? Mi vonzza a fiatalokat, öregeket, az állatokat kedvelőket és az irántuk közömböseket is? Felmérésekből tudjuk, hogy a deviáns fiatalok és a rabok is szeretik az állatkerti látogatásokat.

Mi is elvégeztünk egy felmérést az állatkert-látogatási szokásokról. A kérdőíveket két csoportnak készítettük el.

Az egyik csoportot olyan városi (szabadkai) iskolák tanulói képezték, akikről feltételeztük, hogy rendszeresen járnak állatkertbe, a másik csoportba pedig a vidéki iskolák tanulói tartoztak, akik feltételezésünk szerint ritkábban jutnak el állatkertbe.

Felmérésünkkel szeretnénk volna kideríteni, hogy a két csoport állatkerttel kapcsolatos szokásai és ismeretei között vannak-e lényeges különbségek. A vidéki gyerekek milyen gyakran járnak állatkertbe és kivel? Ezenkívül kíváncsiak voltunk arra is, hogy a gyerekek miért szeretik az állatkertet, miért szeretnek oda járni?

1. kép: A palicsi állatkert bejárata



Kérdőív
(Majsai Úti Általános Iskola)

1. Szerinted milyen gyakran jártok állatkertbe? Karikázd be!
a.) sűrűn
b.) ritkán
c.) nekem pont megfelel
2. Szeretnél-e gyakrabban menni? Karikázd be!
a.) igen
b.) nem
3. Kivel beszéled meg az állatkerti élményeidet? Több választ is bekarikázhatsz!
a.) osztálytársaimmal
b.) szüleimmel
c.) tanító nénivel
d.) senkivel
4. Nevezd meg öt fát, amit az állatkertből ismersz!

5. Melyik tantárggyal kapcsolnád össze az állatkerti látogatásokat? Több választ is bekarikázhatsz!
a.) Természetismeret (Környezetünk)
b.) Testnevelés
c.) Rajz
d.) más: .

6. Szeretsz-e állatkertbe járni? Miért? Írd a vonalra!

Kérdőív
(Orom, Martonos, Magyarkanizsa)

1. Mikor voltál utoljára állatkertben? Karikázd be!
a.) ebben az évben
b.) tavaly
c.) régebben

2. Kivel voltál? Karikázd be!
 - a.) szüleimmal
 - b.) osztálytársaimmal
 - c.) valaki mással: _____
3. Szeretnél-e gyakrabban kirándulni az állatkertbe? Miért? Írd a vonalra!

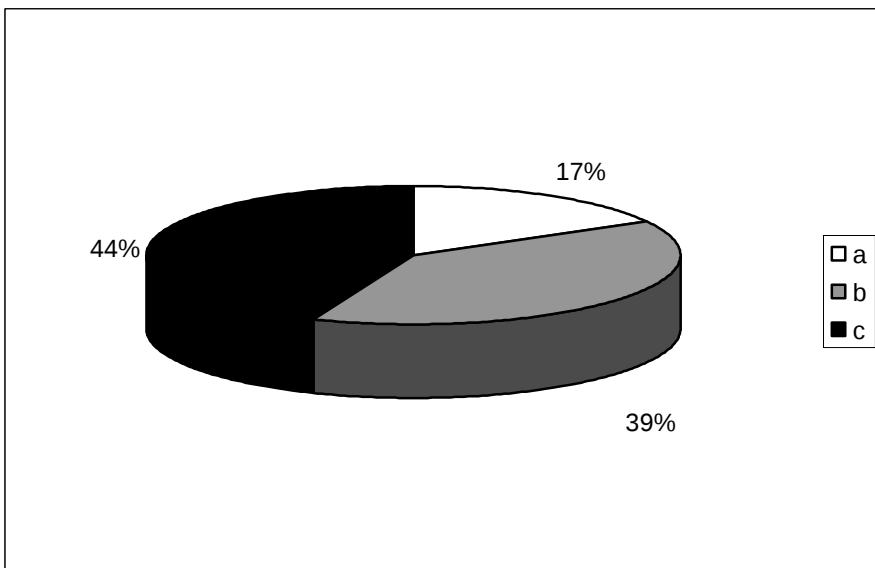
4. Kivel osztod meg állatkerti élményeidet? Több választ is bekarikázhatsz!
 - a.) barátaimmal
 - b.) szüleimmal
 - c.) tanító nénivel

5. Nevezd meg öt növényt és öt állatot, amit az állatkertből ismersz!

Feltételeztük, hogy a két csoport eredményei között lényeges különbségek lesznek. Az adatokat számítógépes feldolgozásnak vetettük alá, és a vizsgálat végére hipotézisünk beigazolódott, amint ezt a diagramok is mutatják.

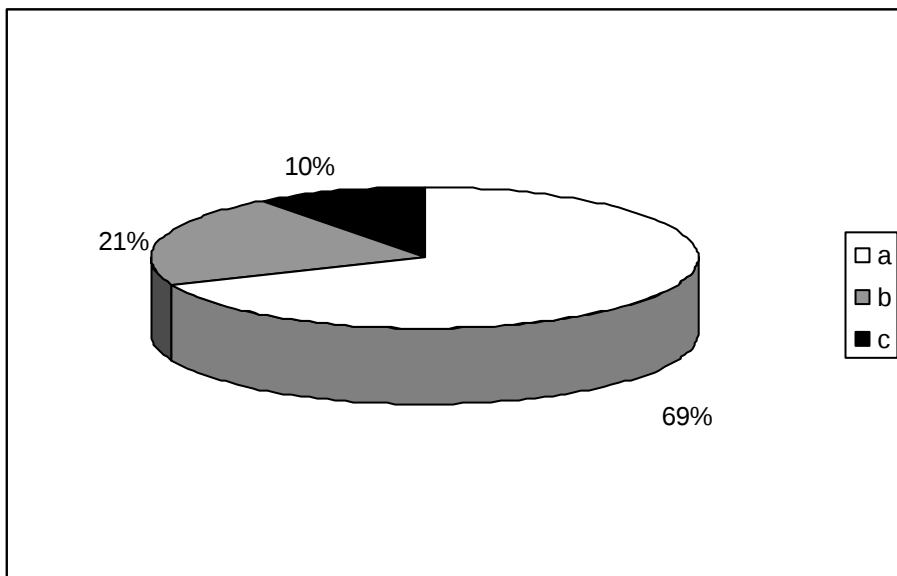
Vidéki iskola

1. Mikor voltál utoljára az állatkertben?
 - a) ebben az évben
 - b) tavaly
 - c) régebben



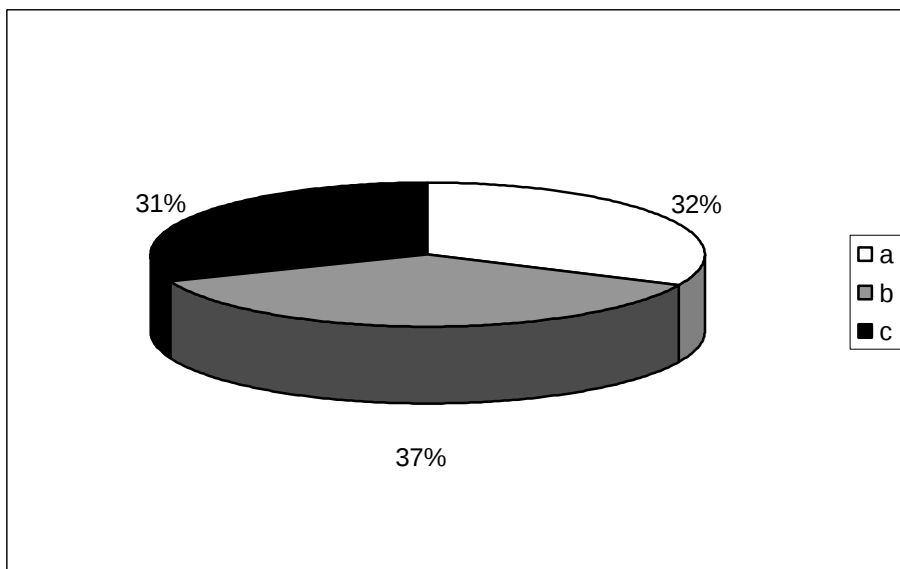
2. Kivel voltál?

- a) szüleimmel
- b) osztálytársaimmal
- c) valaki mással



3. Kivel osztod meg az állatkerti élményeidet?

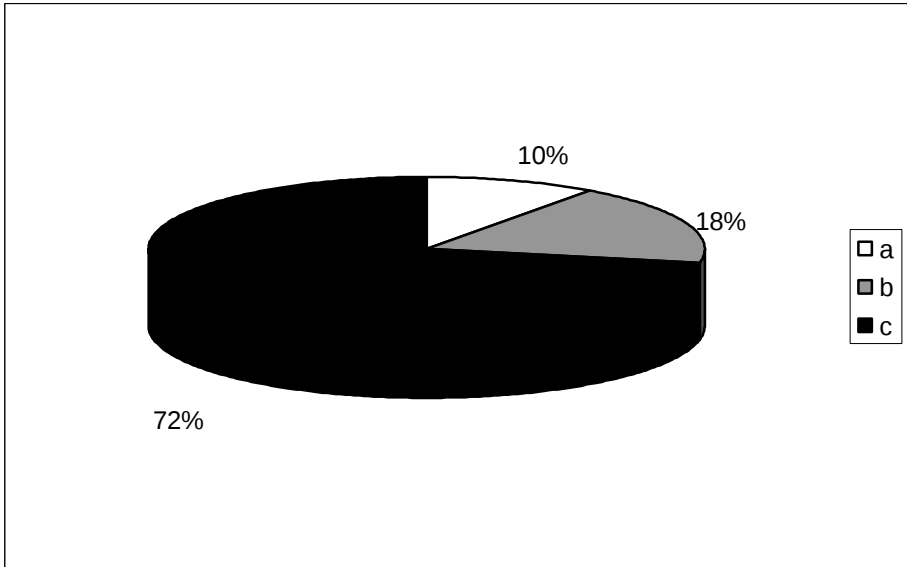
- a) barátaimmal
- b) szüleimmel
- c) tanító nénivel



Városi iskola

1. Szerinted milyen gyakran jártok az állatkertbe?

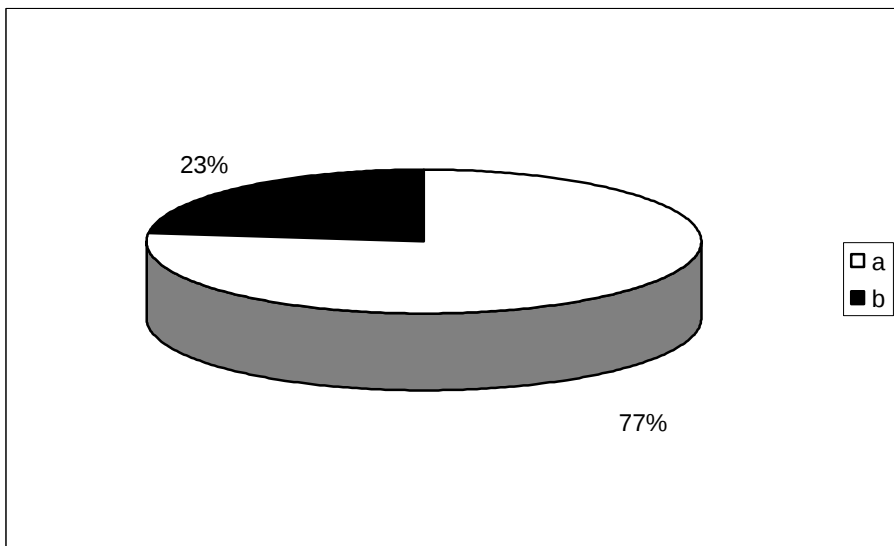
- a) sűrűn
- b) ritkán
- c) nekem pont megfelel



2. Szeretnél-e gyakrabban járni?

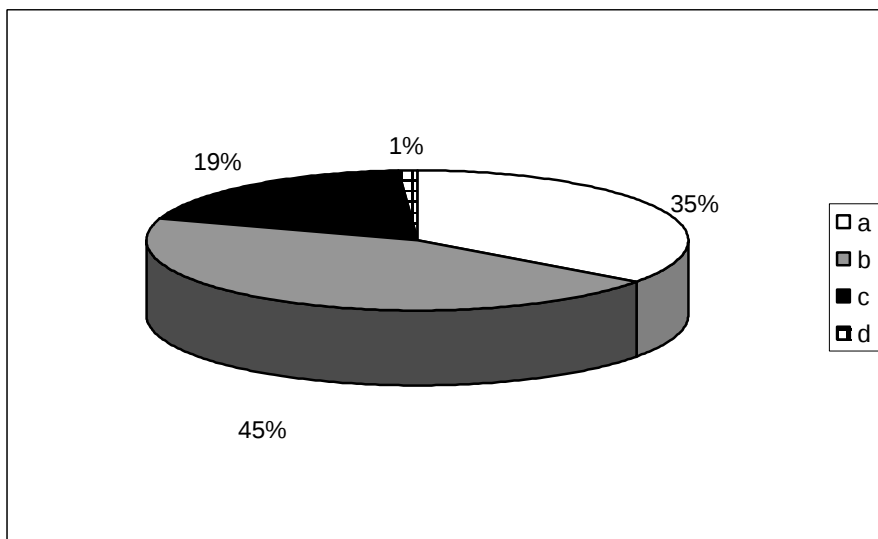
a) igen

b) nem



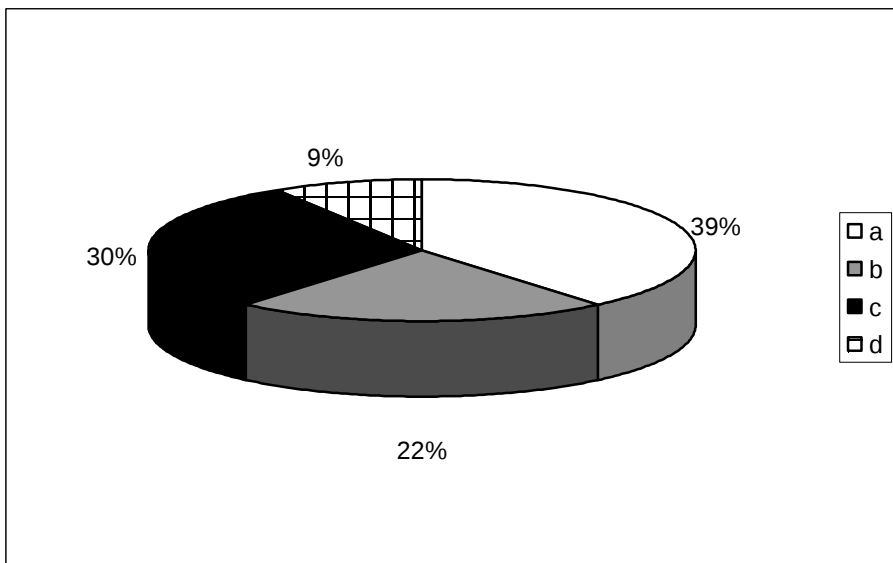
3. Kivel beszéled meg az állatkerti élményeidet?

- a) osztálytársaimmal
- b) szüleimmel
- c) tanító nénivel
- d) senkivel



4. Melyik tantárggyal kapcsolnád össze az állatkerti látogatásokat?

- a) Természet és társadalom
- b) Testnevelés
- c) Rajz
- d) más



Oktatás és nevelés az állatkertben

Az állatkerti nevelést *informális*, tehát nem szervezett keretek között zajló és *formális*: szervezett keretek között zajló munkára oszthatjuk.

Informális: a nevelés összeegyeztethető a kikapcsolódással. Az informális nevelés célpontja a teljes állatkerti közönség.

A szabadidő eltöltésének számos módja közül tömegek választják az állatkerti látogatást. Ők az élő állatokra kíváncsiak, róluk szeretnének többet megtudni. Az állatkertet látogató emberek fogékonyak az állatkertről szóló információk iránt, ami egyben azt is jelenti, hogy fogékonyak a nevelésre. Szabad akaratukból szabadidejüket áldozzák fel, hogy művelődhessenek.

Formális: kiválasztott csoportok intenzív képzése. A formális állatkerti nevelés az oktatási intézmények tantervi keretein belül az állatkertben vagy vele együttműködve zajlik. Az állatkertet rendszeresen látogató osztályok tervszerű kirándulásokon és konkrét területekre koncentrált órákon vesznek részt.

A formális állatkerti munka előnyei:

- A csoportok kifejezetten tanulás céljából keresik fel az állatkertet.
- A diákok és a zoopedagógusok közvetlen kapcsolata intenzív és interaktív nevelést tesz lehetővé.

- Az állatkertre alapozott biológiai és a természet megőrzését célzó nevelés tantervbe iktatásával, a vadállatok élőhelyei és ökoszisztémáik jelentőségének hangsúlyozásával rámutathatunk a Föld élő rendszerének oszthatatlanságára.

A nevelés különböző szinteken végezhető az adott csoport életkorától, érdeklődési szintjétől, előtudásától stb. függően. Az alapszint az állatkerti nevelésben az élő állatok látványa.

A formális foglalkozások formái:

1. tanóra
2. szakkör, beszélgető vagy baráti kör: az effajta munka segít a tanulónak elsajátítani a kötelező és kiegészítő tananyaghoz fűződő bővebb ismerteket. Az érdekteleneknél felkelti a kíváncsiságot, a tehetségeknél kielégíti a tudásvágyat.
3. egyéb rendezvények: televíziós szereplések, állatbemutatók, gyermeknap az állatkertben, madarak és fák napi műsor stb.
4. közvetett ismeretszerzés: publikálás iskolai, helyi sajtóban gyermek és felnőtt részről egyaránt, szórólapok, feliratok és egyéb írásos munkaeszközök létrehozása stb. A közös rendezvények a társas kapcsolatok átélésére, a modellképe értékének felismerésére és követésére rendkívül jó alkalom.

Az állatkertben kiállított állatok sokféle biológiai tartalom oktatására adnak lehetőséget. Leggyakoribbak az alaktani ismeretek, földrajzi elterjedés, a környezethez történő alaktani és élettani alkalmazkodás stb. Számos biológiai alapelv megértésében is segít az állatkerti oktatás: alkalmazkodás, szaporodási viselkedés, természetes egyensúly, biológiai sokféleség fogalmának kialakítása.

A zoopedagógia különlegesen fontos eleme a természet megőrzésére való nevelés. Ennek legalapvetőbb formája a közönség tájékoztatása a bemutatott állatok veszélyeztetettségi fokáról.

Az állatkerti munka főbb jellemzői:

- Az állatkertben folyó munka nem véletlenszerű. Az állatkerti aktivitásokat a tanítónak előre meg kell terveznie. Minden esetben megfelelő oktatási, nevelési, funkcionális céllal jelöli ki őket.
- Nagyon fontos a bemutatásra szánt állatfaj kiválasztása is, a kiválasztott állatnak a legjobban kell tükröznie a megfogalmazott oktatási célt.
- Megfigyelés szempontjából mintahelyszínt kell választani.
- Fel kell mérni a tanulók előtudását, fel kell készíteni a tanulókat és fokozni kell kíváncsiságukat.
- A tanulókat irányítani kell. Sokkal nagyobb pedagógiai értéke van annak, amit maguk fedeznek fel, mint annak, amit megmutatunk nekik.
- Az aktív tanulást szorgalmazzuk, a tanulók önálló munkájára kell helyezni a hangsúlyt.
- A fegyelem az állatkertben (tantermen kívüli helyszín lévén) sokkal lazább, mint a tanteremben, de a munkaléggkört meg kell teremteni.

- A munka során a tanulók önálló tevékenységeire (gyakorlati munka) kell fektetni a hangsúlyt. Az állatkerti körülmények lehetővé teszik a csoportos munka mellett a kis csoportokban, párban végzett, sőt az egyéni tevékenységet is. Így az egyén érdeklődése és képességei teljes mértékben kifejezésre juthatnak.
- A tanulók munkáját még a helyszínen értékelni kell.
- A tanítónak előre el kell készítenie az egyes csoportok, esetleg minden tanuló feladatát, feladatlapját, amelyet vagy a munka során vagy annak végétével kell kitölteni.

Néhány tanegység, amit az állatkertben dolgozhatunk fel

1) Az állatkerti botanikus kert cserjéi, fái

Feladatul adhatjuk a tanulóknak például azt, hogy rajzolják le a levelek szélét. A rajz segítségével azután különböző leveleket hasonlíthatnak össze. Tanulságos lehet egy-egy fa vagy bokor koronájának megrajzolása és összehasonlítása is. Érdekes lehet a színárnyalatok szemléltetése is (kéregszín, évszakok színei stb.).

2) Strucc, emu, gólya

Az órát kezdetjük a madarakról tanult általános dolgok ismétlésével: közös tulajdonságaik (toll, csőr, két szárny, táplálkozás, szaporodás, fajaik, belőlük származó haszon).

Ezután, mivel három három madárról lesz szó az órán, három csoportra oszthatjuk a tanulókat. Mindhárom ketrecnél az adott csoport elmeséli a tudnivalókat társaiknak. A többiek kiegészítik a hallottakat. Összehasonlítjuk a hím és a nőstény egyedeket, a különböző fajok összehasonlítása is érdekes lehet. Megfigyeljük a hangjukat, tojásukat, viselkedésüket. Gyakorlati feladatként a gyerekek gyűjthetnek tollakat a strucc, az emu és a gólya ketrecénél, megfigyelés alapján lerajzoltathatjuk a madarakat. Összeállíthatunk feladatlapokat is.

3) Az elefánt

Az elefántot feldolgozó órát is kezdetjük ismétléssel, az emlősökről tanultak ismétlésével. Ezután közvetlenül megfigyeltetjük a gyerekekkel az élő állatot. A palicsi Állatkertben lehetőség van arra, hogy a tanulók megetessék az elefántot. Ez maradandó élmény lehet a számunkra.

Ezután következik a legfontosabb tudnivalók megbeszélése az elefántról: élőhelyek, külalakja, képességei, táplálkozása, szaporodása, életmódja, fajtái, veszélyeztetettség.

Az állatkerti tanteremben különböző könyvekből és enciklopédiákból érdekességeket tudhatunk meg az elefántokról. Ezek kikeresése a tanulók önálló munkája.

Az elefánt több mesében és rajzfilmben is megjelenik, az óra végén ezek közül is olvashatunk, vagy megtekinthetünk egyet-egyet.

4) Nagymacskák (oroszlán, tigris, leopárd)

Ezt a tanítási egységet is fel tudjuk dolgozni csoportmunkában. A tanulókat annyi csoportra osztjuk, ahány nagymacskáról szeretnénk beszélni. A csoportoknak különböző megfigyelési pontokat és feladatokat adunk. Ezután önállóan dolgoznak.

Minden csoport megkeresi a saját állatát, és elvégzi a megfigyeléseket: élőhelye, kinézete, táplálkozása, viselkedése stb. A munka befejeztével minden csoport beszámol a többieknek, bemutatja az állatot.

Itt is készíthetünk feladatlapot. Felhívjuk a tanulók figyelmét arra, hogy több szólásban és közmondásban, mesében is előfordulnak ezek az állatok, leggyakrabban az oroszlán. Feladat lehet ezek megkeresése. Az óra végén pedig olvashatunk mesét.

5) Teve

Találós kérdéssel kezdhethetjük az órát: eléggé iszákos állat, akár egy félkádnyi vizet is képes egyszerre meginni. Ha valaki rosszul tartja magát, könnyen hasonló lesz hozzá. Járása hullámzó, a sivatag hajójának is nevezik.

Első dolgunk természetesen az élő állat megtekintése és megfigyelése lesz.

A teve élőhelyével kapcsolatban először is tisztáznunk kell a sivatag fogalmát. Feladatként rajzkiegészítést adhatunk, szöveg alapján be kell rajzolni, hány púpja lehet a tevéknek. Mire szolgál a púp? Ha a tájékoztató táblán nincs feltüntetve, akkor a tanulók önállóan vagy csoportban nézzenek utána.

6) Háziállatok

A tanulók már első osztályban megismerkednek a háziállat fogalmával, de – főleg a városi gyerekek esetében – egyáltalán nem biztos, hogy a gyakorlatban is találkoztak már velük. Ezért erre is jó lehetőség nyílik az állatkertben, ahol vannak tyúkok, kacsák, libák, szamarak, lovak, szarvasmarhák, disznók, birkák stb.

Ezeket az állatokat megfigyeljük, csoportosítjuk, megnevezzük az egyes csoportokat, felsoroljuk a közöttük tapasztalható különbségeket és hasonlóságokat. Külön kitérhetünk a lábakra, mivel a baromfik és a patások lába egészen eltérő. Rajzos formában ellenőrizhetjük megfigyeléseink sikerességét.

A PowerPoint mint multimédiás segédeszköz az oktatásban

Tóth Karolina, Utasi Andrea egyetemi hallgatók
Témavezetők: dr. Pintér János, Námesztovszki Zsolt

„Semmi sincs az értelemben, ami korábban nem volt az érzékekben.”
(Nihil est in intellectu quod prius non fuerit in sensu.)

John Locke

Összegzés

A tudomány és technika gyors fejlődése következtében az az érdekes helyzet állt elő, hogy a számítógépek taneszközzé is váltak. A probléma csak az, hogy erre sok pedagógus nem volt vagy még nincs felkészülve. Pedig ideje felismernünk azt a tényt, hogy az életünk „számítógép-vezérelt” vált. Ez azt jelenti, hogy el kell fogadnunk, illetve fel kell készülnünk arra, hogy a tanórákon egyre nagyobb szerep jut a kivetíthető prezentációkkal való szemléltetésnek, és lehetővé kell tennünk, hogy a tanulók számítógépen oktatóprogramok segítségével tanulhassanak.

A dolgozat fő témája egy saját készítésű multimédiás oktatóprogram, mely a Természet és Társadalom tantárgyon belül a víz témaköréhez nyújt kiegészítést. A program a Microsoft PowerPoint 2007 legújabb verziója segítségével készült. Interaktív kezelőfelülettel, témához illő, jó minőségű képekkel, kísérletekkel és a tananyaghoz kapcsolódó három típusfeladattal teszi érdekesebbé a tanulást. Természetesen minden oktatóprogramnál elengedhetetlen a tesztelés, ezért munkánkat elvittük egy szabadkai általános iskola diákjainak, akik nagy lelkesedéssel fogadták, és értékes tapasztalataikkal gazdagítottak minket.

A dolgozatban néhány gondolat erejéig kitérünk a PowerPoint multimédiás lehetőségeire, bemutatására, illetve arra, hogy a pedagógusok hogyan reagáltak a számítógépek berobbanására az oktatásba. Ezután vajdasági felmérésekre támaszkodva diagramokon mutatjuk ki, a gyerekek, illetve tanárok hány százalékának van otthoni számítógépe, és mire használja azt.

Célunk felhívni a figyelmet a számítógépek, mint taneszközök fontosságára, valamint a pedagógusokat arra buzdítani, hogy ne féljenek használni a technika adta lehetőségeket (kivetítő, bemutató, internet, elektronikus tábla stb.), és saját maguk készítsenek oktatóprogramokat, tananyag-kiegészítés szempontjából nélkülözhetetlen prezentációkat.

1. A pedagógusok viszonya a számítógéphez

Köztudott, hogy az emberek félnek az újtól, inkább maradnak a megszokott, jól bevált módszereknél. Nem veszik figyelembe, hogy a modern technika általában könnyít az ember munkáján és életén, minőségivé teszi azt. Sajnos sok helyen így

vannak a pedagógusok a számítógépekkel, a számítógépes oktatással és a modern taneszközök használatával is.

A 90-es években került a köztudatba a számítógép. A tanárok véleménye megoszlott. Egyik csoportjuk féltette az oktatást, úgy gondolták, hogy az új oktatási forma megronthatja a hagyományos tanár–diák kapcsolatot. E vélemény mögött ott húzódott a félelem, hogy a látszólag bonyolult számítógép-használatot nem tudják elsajátítani. Nem akartak ekkora terhet a vállukra venni. A másik csoport örömmel fogadta a számítógép adta új lehetőségeket. Ezek az emberek alkották meg az első egyszerű oktatóprogramokat. A pedagógusok legnagyobb része viszont kívárt. Ők már átérték a programozott oktatást, az iskolatétét, a tantervi reformokat, így bölcs előrelátással kívárták, hogy mi sül ki az egészből. Végül kiderült, hogy nemcsak egy fellángolásról van szó, ami majd elmúlik, és megy az élet változatlanul tovább, mint azelőtt.

1.1. Az első kutatások eredményei

Két éve végeztek egy felmérést Németországban arról, hogy a tanárok miért nem kedvelik a számítógépeket, a számítógéppel segített oktatást. Határozott válaszok születtek, illetve sok igen érdekes kifogás. Íme ezekből néhány:

- félelem a változástól, a régi szakértelem elavulásától
- „Én egy született technikai analfabéta vagyok!”: lelki gátlások a tanulásban
- „Rám talán már nincs is szükség?!”: azonosulási képtelenség a tanári szerep változásával
- számítógépes szakértelem: a diákok előnye behozhatatlannak látszik
- „Itt minden angolul van?!”: más nyelv, más kultúra dominanciájától való félelem
- az iskolai hálózaton és a honlapon rendelkezésre álló kommunikációs lehetőség kényszer is: a szakmai és a laikus nyilvánosság előtti állandó megmérettetés feszültséget kelt
- idegen az iskolában, az oktatásban az általa közvetített szemléletmód
- félelem az oktatás elszemélytelenedésétől

A pedagógusok nagy része attól tartott, hogy vége a régi, hagyományos, „jól bevált” oktatási formának, és csak a távoktatásé a jövő. Természetesen azt nem tudhatjuk, hogy mi lesz évtizedek múlva, viszont az egyértelmű, hogy társasági lények vagyunk, munkánkat kisebb közösségekben, csoportokban végezzük. Szeretünk, és szükségünk is van arra, hogy társaságban éljünk, illetve dolgozzunk. Lehet, hogy egy felsőoktatási intézménynél elképzelhető, hogy szakít a hagyományos tanítási móddal, és teljesen áttér a távoktatásra. Viszont ez egyelőre megvalósíthatatlannak látszik az általános iskoláknál, ahol az elsődleges cél a nevelés, és fontos szerepe van a pedagógus személyének. Vannak más munkahelyek is, ahol nélkülözhetetlen a személyes megjelenés, mint például egy orvosi rendelő. Viszont ezeknek a szakembereknek a munkáját is nagyban megkönnyítheti a számítógép, és a technika fejlődésével ma már egyre elképzelhetlenebb egy-egy foglalkozás, szakma számítógép-használati szaktudás nélkül.

Nemcsak a számítógép, hanem az internet megjelenése is nagy vitát váltott ki az oktatásban. A világhálóval kapcsolatban olyan problémák és kérdések merültek fel, amelyekről a szülők és a pedagógusok a mai napig különböző módokon vélekednek.

- Engedjük-e, hogy a gyerekek használják az internetet?
- Hasznos lehet-e az internet a tanulásban?
- Hogyan ellenőrizzük és korlátozzuk a gyerekeket abban, hogy milyen oldalakat néznek meg?

Sok ezzel kapcsolatos problémára a mai napig nincs megoldás. Az internet ugyanolyan hasznos is lehet például egy tananyaghoz való adatgyűjtésnél, mint káros egy nem gyerekeknek szóló weboldal megtekintésénél. Tény, hogy az interneten számos anyag, információ elérhető, amit használhatunk az oktatásban, és többek között segítségével lehetővé válik a kommunikáció és a véleménycsere.

Egy gyakorlott pedagógus a következő módon használhatja a számítógép nyújtotta lehetőségeket:

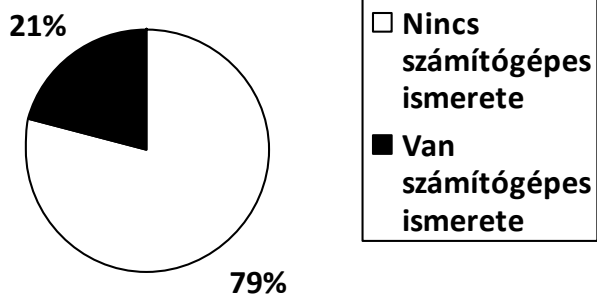
- segédeszköz (tesztlapok nyomtatása, átlagszámítás)
- oktatógép (programozott tananyag) – tanulási környezet
- taneszköz (kép, hang, videó bemutatása) – a legtöbb taneszközt helyettesítheti
- információforrás az iskolai órákhoz és a továbbképzésekhez (enciklopédiák, internet, keresőprogramok)
- kommunikációs eszköz (távoktatás, e-mail, chat, videokonferenciák)

Fontos, hogy a tanítók, tanárok számítógépes tudása ne lexikális, hanem nyitott, rugalmas és problémamegoldó jellegű legyen.

1.2. Számítógép-használat Vajdaságban

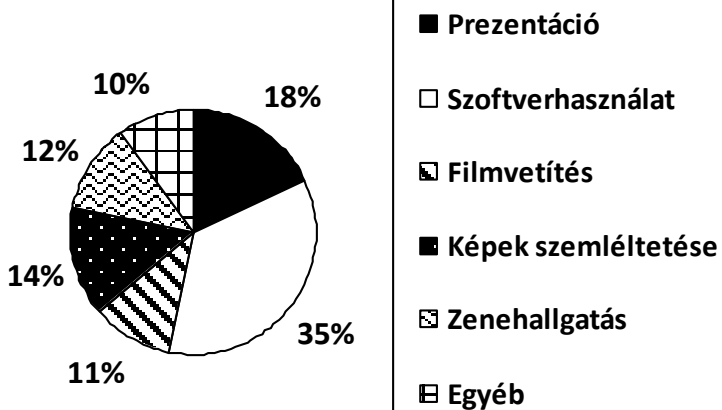
2000-ben készült hazánkban egy felmérés, mely során száznegyven vajdasági pedagógust kérdeztek ki számítógépes ismereteikről. Az eredményeket az alábbi diagramok szemléltetik:

1. Diagram



Az alábbi diagramon százalékokban kifejezve látható, hogy mire használják a tanítók és a tanárok a leggyakrabban a számítógépet a tanítási órákon:

2. Diagram



1.3. A tanuló és a számítógép

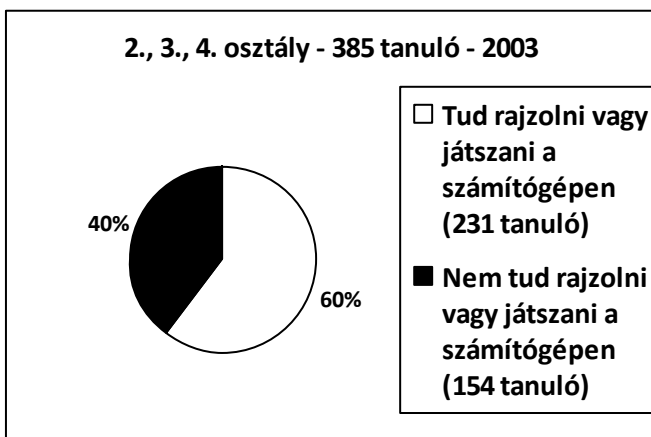
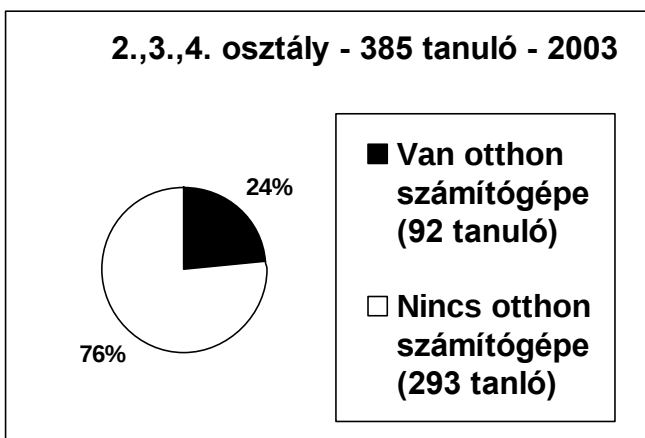
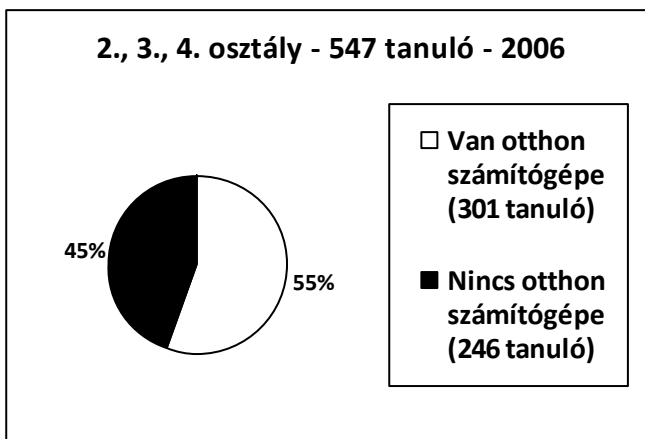
A tanulók, ellentétben sok pedagógussal, nyitottak az új dolgok iránt, és bátran használják azokat. Sokan, általános iskolás kisdíjak is, már jelentős előtudással érkeznek az iskolába. Sokuknak saját otthoni számítógépük van, vagy használhatják idősebb testvérük, szüleik gépét. Az is tény viszont, hogy a legtöbb gyerek csak játszani tud a PC-n, ezért komoly felelősség hárul a tanóra. Először is a számítógép kezelését illetően felkészülnie kell lennie, ismernie kell az alpműveleteket, el kell tudnia magyarázni a könyvtárak és adatok kezelését, meg kell tanítania a gyerekeket rajzolni, szöveget szerkeszteni és többek között az internetet helyesen és céltudatosan használni. Az informatikaóra felépítésében fontos szerep jut a szemléltetésnek. Nagy előny, ha az iskola rendelkezik kivetítővel, illetve elektronikus táblával, mely segítséget nyújt a tananyag hatékonyabb és gyorsabb elsajátításához.

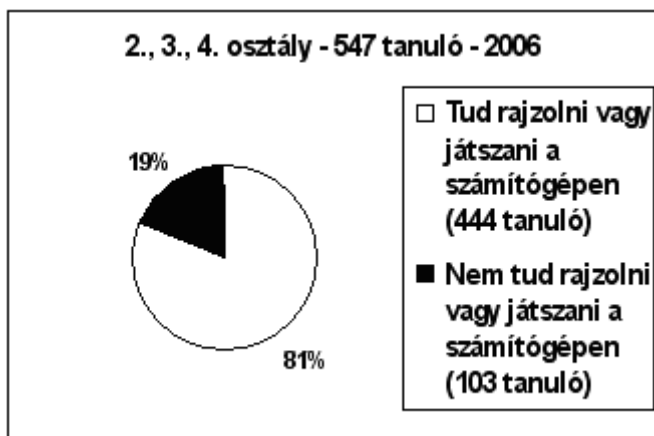
Az informatikaóra fő feladatai:

- A gyerekek tanulják meg a számítógépet, internetet segédeszközként használni más ismeretek megszerzéséhez.
- Meg kell ismertetni velük a multimédiás segédeszközöket, mint például az elektronikus szótárakat, lexikonokat és oktatóprogramokat.
- „Észrevétlenül” történjen a tanulás. Ez azt jelenti, hogy felfedezésként éljék meg az új ismeretszerzést.

A tanulók körében készült felmérések százalékban kifejezett eredményeit az alábbi diagramok mutatják:

Összesített eredmény a tudásszintről (2003–2006):





2. A PowerPoint mint multimédiás segédeszköz

A PowerPoint egy világszerte ismert és széles körben használt programcsomag részét képezi. Könnyű kezelhetősége és a nagyszámú előre elkészített sablon miatt került a pedagógusok érdeklődésének középpontjába. Legyen szó bármilyen konferencia vagy tanórai előadásról, bemutatóról vagy oktatóprogramról, ez a szoftver számtalan lehetőséget kínál a megvalósításra. Természetesen, mint minden programnak, a PowerPointnak is vannak korlátai, például nem tudunk adatokat betáplálni, majd összesítve kiértékelni azokat, de egy pedagógustól nem is várhatjuk el, hogy rendkívüli programozói szaktudással rendelkezzen. Az nem az ő szakterülete. Viszont egy prezentáció, illetve oktatóprogram szerkesztése jó lenne, ha minden tanár és tanító „kisujjában lenne”. Ehhez elég a PowerPoint alapos ismerete, és ez a mai világban már elengedhetetlen.

2.1. A PowerPoint 2007 bemutatása

A PowerPoint a Microsoft 2007 rendszer (Office 12) programcsomag szerves részét képező alkalmazás. Alkalmas képernyős és kirakati, azaz előadás részvétele nélküli bemutatók, multimédiás prezentációk, oktatóprogramok és ezekhez tartozó segédanyagok előállítására. Egy PowerPoint prezentáció készítése során megszerkesztjük a bemutató diaképeit, összeállítjuk a diasort, ellátjuk megfelelő alkalmazásokból származó objektumokkal, időzítjük a lejátszást, majd mentjük az elkészített anyagot.

2.2. Multimédia

A multimédia egy gyűjtőfogalom az információs társadalomban. Az 1965 tavaszán San Franciscóban megrendezett számítástechnikai konferencián bemutatásra került Douglas Engelbart új találmánya, az „egér” használata. Ezáltal megindult a multimédia fejlődése. A 90-es években piacra került személyi számítógépeknél lehetővé tették a hangok és mozgóképek integrációját és megjelenítését.

A multimédiát nevezhetjük gyűjtőfogalomnak, mivel többféle csatornát használ: szövegeket, hangokat, képeket, videókat, mozgóképeket. A multimédia rendszere lehetővé tette a különböző oktatóprogramok, prezentációk (bemutatók) létrejöttét. Helyettesíthet szinte minden taneszközt, amit az eddigi oktatásban alkalmaztak. Mivel ezek a programok felhalmozzák a felhasználó élményeit, könnyebbé, egyszerűbbé teszik az információ felhasználását. Továbbá a multimédiás enciklopédia, lexikonok, oktatóprogramok is többféleképpen és sokkal élvezhetőbben adják át a tudást, mint a könyv.

2.3. A számítógép és a PowerPoint mint taneszköz

Egy régi bölcs mondás szerint semmi olyan nem juthat be az értelmünkbe, amit előzőleg nem tapasztaltunk. A tapasztalás azt jelenti, hogy észlelünk, átélünk, érzékelünk valamit, magát a világot, mely körbevesz minket, és mindez visszatükröződik a tudatunkban. A tanítás-tanulás folyamatában elengedhetetlen a tapasztalatszerzés. Nagyon fontos, hogy a tanulók az őket körülvevő világot érzékeljék, tudatosan megfigyeljék, és a megszerzett tapasztalataikat elhelyezzék ismereteik rendszerében. A technika fejlődésével egyre több olyan taneszköz kerül használatba, amelyek segítséget nyújt a tanítási órán való szemléltetéshez. Viszont arra is gondolnunk kell, hogy az emberiség fejlődése során felhalmozódott információmennyiség már nem tanulható meg, és az iskolai tanórák sokszor nem elegendőek az előre eltervezett ismeret átadására. Nem is az a cél, hogy mindent megtanítsunk, mivel az adatok tömegébe sokszor belevesznek a gyerekek. Helyette az információhalmazban való helyes tájékozódás képességének kialakítása a fontos, ami alapját képezi a permanens tanulásnak.

Szeretnénk minél több tudanyagot, minél több információt átadni, de ez egy idő után lehetetlenné válik, mivel a gyerekeket sem lehet, és nem is szabad a végtelenségig terhelni. Itt kerülnek ismét a figyelem középpontjába a taneszközök és a tapasztalatszerzés fontossága. A szintér azonban már nem az iskola, hanem az otthon, előtérbe helyezve az egyéni tanulást. A tanítási órák tapasztalatszerzési folyamatában jelen van a tanulókat segítő pedagógus. Neki kell a taneszközök tárházából – a helyi adottságok és technikai felszereltség függvényében – kiválasztania a megfelelőt. A pedagógus feladata, hogy kiválassza – több pedagógiai és pszichológiai szempont figyelembevételével – a megfelelő és leghatékonyabb eszközt, mely motiválja a gyerekeket a tanulásra, megismerésre, és felkelti érdeklődésüket.

Ma már a számítógépet is és a rajta megjeleníthető multimédiás oktatóanyagokat is taneszköznek tekinthetjük. A számítógép nagyszerűsége többek között abban áll, hogy kitágította a megismerés, az információszerzés idő- és térbeli határait. Alkalmazásával megvalósul a tanulás mobilitása, lehetőség nyílik a valósághű bemutatásra, a tapasztalatok felelevenítésére és esztétikai élmények nyújtására. A szemléltetés fontos, befolyásoló tényezőként jelenik meg, mivel ez a módszer már ötszáz éve a pedagógia szerves része. Jelentősége mára sem csökkent, sőt a számítógépek oktatásba történő bevonásával egyre fontosabb szerephez jut.

Mindannyian tudjuk, hogy a gyerekek nagyon szeretnek a számítógép előtt időzni, motiválóan hat rájuk. A motivációnak és motiváltságnak nagy jelentősége van a tanulás-tanítás folyamatában. A mai gyerekek beleszülettek egy olyan világba, melynek működése elképzelhetetlen számítógépek, technika nélkül. Nekik egyértelmű,

hogy a képernyő előtt ülve játszhatnak, rajzolhatnak, internetezhetnek, kapcsolatba léphetnek a barátaikkal stb. Nekünk, pedagógusoknak, fel kell hívniuk a figyelmüket arra, hogy a számítógép előtt ülve hasznosan is eltölthetik az idejüket, akár játszva tanulhatnak is, ehhez pedig meg teremtenünk a feltételeket.

Egy multimédiás oktatóprogram sokkal több lehetőséget nyújt az otthoni, egyéni tanuláshoz, mint a tankönyv. Komplex tanulási környezetet teremt, így az általa közvetített információ egyszerre több érzékszervre is hat. Azt már tudjuk, hogy maga a számítógép motiválja a gyerekeket. Ezt kihasználva könnyebben rávehetők a tanulásra, ha mindazt a képernyő előtt ülve tehetik. A tankönyvekkel ellentétben egy oktatóprogram egyidejűleg bármilyen rögzített adatot képes megjeleníteni, azaz szöveget, hangot és képi információt. A multimédiás programok lehetnek interaktívak, ami azt jelenti, hogy olyan menürendszerrel és kezelőfelülettel vannak ellátva, amely lehetővé teszi a tanulók számára a programokba való beavatkozást, illetve a tananyag feldolgozásának saját igény szerinti ütemezését. Mindez megvalósítható egy PowerPointban készült oktatóprogramnál is. Kutatási eredmények is igazolják, hogy az elsajátított ismeretek annál maradandóbbak, minél aktívabban vesz részt a tanuló az ismeretszerzés folyamatában.

A PowerPoint kiválóan alkalmas többek közt az iskolai prezentációk és multimédiás oktatóprogramok elkészítésére. Mint már említettük, más szoftverekhez képest könnyű a használata, és népszerűsége előnyt jelent. Egy pedagógustól nem várhatjuk el, hogy komolyabb programozási szaktudással rendelkezzen, viszont aki ma nem tud megszerkeszteni egy PowerPointos bemutatót, az hátrányba kerül a többiekhez képest.

3. Az oktatóprogram

3.1. Oktatóprogram a vízről

Az elkészített multimédiás oktatóprogram az előző fejezetben bemutatott Microsoft PowerPoint 2007 programban készült. Jellemzője, hogy az ismeretanyag diakockákon van elrendezve. Tartalmi szempontból a második osztályos Természet és Társadalom tankönyvre támaszkodik, de sokkal több is annál, és nem csak a tananyag szempontjából. Interaktív módon segíti a gyerekek önálló tanulását, multimédiás eszközökkel felkelti érdeklődésüket, motiválja őket a tananyag részletesebb elsajátítására. A témakör a 10–12 éves tanulói korosztály életkori sajátosságainak megfelelő módon kerül bemutatásra. A program célja egy egyszerűen kezelhető, színes, érdekes tanulási alternatíva felkínálása. Segítségével a gyerekek játszva megtanulhatnak mindent az adott témaköréről, és saját maguk tesztelhetik tudásukat.

3.2. Az oktatóprogram tartalmi felépítése

Tartalmi szempontból a programot kilenc fő részre lehet osztani. Minden rész külön figyelmet igényel, mivel más és más céljuk és feladatuk van.

Bevezető

Az első négy diakocka alkotja. Idézzel kezdődik, majd a tanulóhoz szólva leírást ad arról, hogy mit tartalmaz a program, milyen tananyag feldolgozásában nyújt segítséget és hogyan. Fontos, hogy a bevezető szöveg rövid és tömör legyen, mégis felkeltse a diák érdeklődését, kedvet teremtsen a tanuláshoz.

Menü és a hozzá tartozó nyomógombok

A menü egy adott diakocka, mely az oktatóprogram „gerincét” képezi. A vezérlésben nyújt segítséget, így erre az oldalra bárhonnán, bármikor visszatérhetünk és fordítva, erről az oldalról bármelyik tartalmi részhez eljuthatunk. Négyzet alakú képeket tartalmaz, melyek nyomógombként szolgálnak.

1. kép: Az oktatóprogram menüje



Egy adott képre, illetve az alatta lévő szövegre kattintva juthatunk el a tananyagot, érdekességeket, kísérleteket stb. tartalmazó egységekhez. Így a tanulók önállóan választhatják ki, hogy az adott időben éppen mit szeretnének csinálni. Ez azért jó, mert lehet, hogy a gyerek például már átolvasta a tananyagot, és megnézte a képeket, de aznap már nem jutott ideje a feladatokra. Később viszont ott folytathatja, ahol szeretné, nem kell ismét átböngésznie ugyanazokat az oldalakat, ha nem akarja.

Az oldal alján négy gomb látható, melyek az oktatóprogram használatához nélkülözhetetlenek. Csak a menü résznél láthatjuk őket:

- **INFORMÁCIÓ** gomb: bár az oktatóprogram gyerekeknek készült, lennie kell egy olyan fejezetnek is, amely a szülőket, pedagógusokat tájékoztatja. Itt leírást találunk arról, hogyan készült a program, mely korosztálynak ajánlott, milyen tankönyv alkotja az alapját, és kik a készítőik.
- **SÚGÓ** gomb: erre kattintva részletes leírást találunk a vezérlőgombok használatáról, jelentéséről. Bár a tapasztalatok azt mutatják, hogy a gyerekek könnyen feltalálják magukat, és gyorsan megtanulják, melyik gomb mire való, a félreértések elkerülése végett jó, ha minden programban megtalálható a súgó.
- **ELEJÉRE** gomb: az oktatóprogram legelejére ugrik vissza. Csupán akkor van jelentősége, ha a tanuló ismét el szeretné olvasni a bevezető részt.
- **KILÉPÉS** gomb: ezzel a gombbal tudunk kilépni a programból, ha már nem szeretnénk tovább használni.

Tananyag

Az első nagyobb tartalmi rész. Ugyanúgy, mint egy tankönyvben, itt is külön fejezeteket találunk. Jelen esetben nyolc ilyen fejezet van, melyek rögtön az első oldalon felsorolásra kerülnek, mint egy könyv tartalomjegyzéke. A diák kattintással kiválaszthatja, melyiket szeretné elolvasni, és a program ahhoz a részhez ugrik. Tartalom szempontjából az összeállításnál a második osztályos tankönyvre támaszkodtunk, de sokkal részletesebb annál. A kiegészítések gyermeklexikonból, az internet segítségével és saját ötlet alapján készültek a pedagógiai szempontokat szigorúan betartva.

Egy oldalon csupán néhány gondolat, állítás, illetve rövidebb leírás található, és mindegyikhez egy-egy megfelelő kép társul. Ez a szemléltetés érdekében nagyon fontos. A tanuló nemcsak szöveget olvas, hanem ahhoz rögtön egy képet is társít. Mindez nagyban megkönnyíti a tanulást, hiszen a gyermekek vizuális memóriája kiváló.

A tananyag ugyanúgy, mint maga az oktatóprogram, a vízről szól. Az általános tudnivalók mellett – mint például, hogy „a víz szintelen, szagtalan és íztelen folyadék” – felhívja a figyelmet a vízszennyezésre, környezetvédelemre, a víz fontosságára és a tiszta ivóvíz nélkülözhetlenségére. Erre különösen nagy figyelmet kell fordítanunk, mivel nem elég az információk átadása, az egyszerű tiltás vagy felszólítás, hogy „Ne szennyezd a környezeted!” vagy „Ne pazarold a vizet!”. Az indoklás mellett fontos, hogy meggyőzzük a gyerekeket, és hogy érezzék tettük felelősségét – ha szennyezzük a folyókat, tavakat, a halak elpusztulnak. Tudniuk kell, hogy szerencsés helyzetben vannak, mivel ha megnyitják a csapot, rögtön ihatnak, mosakodhatnak. De vannak olyan országok, ahol komoly vízhiány van, és azok a gyerekek, akik ott élnek, megbetegedhetnek vagy meghalhatnak, mert nem jutnak ivóvízhez. A szemléltetés módszerével és az oktatóprogram segítségével igyekezzünk hatni a gyerekekre, hogy érezzék, fontos dologról van szó.

Ezek mellett részletes leírás található azokról az elemekről, melyek nélkülözhetetlenek az élethez, a víz fizikai tulajdonságairól, az ásványvízről, a víz természetben való előfordulásáról, a felhasználásáról, három halmazállapotáról, a csapadékok jellegzetességeiről és keletkezéseiről, majd végül a víz körforgásáról.

Tudtat? – érdekességek

Ez a rész a tananyag mellett kiegészítésként szerepel. Olyan adatokat, érdekes információkat tartalmaz, melyeket egy átlagos tankönyvben nem találunk meg. A gyerekeket mégis érdekeltetheti, hogy például melyik a világ legnagyobb tava vagy vízesése, meddig élhet egy teknősbéka, mikor süllyedt el a Titanic, mikor van a víz világnapja.

Kísérletek

Ez az oktatóprogram azon része, mely nem a tankönyvre, hanem a munkafüzetre támaszkodik. Kísérletek pontos leírását tartalmazza, melyek nem túl bonyolultak, így egy 10–12 éves gyerek egyedül is elvégezheti otthon, illetve a szabadban. Minden oldal alján kérdések szerepelnek, melyekre csak a kísérletek elvégzésével kaphatnak választ. Ez motiválja a gyerekeket arra, hogy megfigyeljék a körülöttük lévő természetet, jelen esetben a csapadékokat, folyókat, tavakat vagy tócsákat.

Képek

Tapasztalatok és megfigyelések bizonyítják, hogy a gyerekek nagyon szeretnek képeket nézegetni. Ha kinyitnak egy könyvet, tankönyvet, a legelső, amin megakad a tekintetük, az egy szép, színes kép. Ez az oktatóprogramok esetében sincs máshogy. Ebben a tartalmi egységben olyan képek szerepelnek, melyek esztétikai élményt nyújtanak, jó minőségűek, élénk színek alkotják, és valami módon kapcsolódnak a víz témaköréhez. Ilyenek például a vízcseppek, hajók, tavak, óceánok, felhők, havas tájak, vízi élőlények stb. A valóság pontosabb visszatükrözése érdekében az oktatóprogram fényképeket tartalmaz és nem megrajzolt képeket, grafikákat. Ez egy igen jelentős előny a legtöbb hazai tankönyvvel szemben.

Egy diakockán két kép található és mindegyik alatt egy rövid ismertető leírás arról, hogy mit látunk a képen. A szöveg rövidege nagyon fontos ebben az esetben, mivel a hangsúly a képeken van, és nem az a cél, hogy a tanulót leterheljük a sok olvasnivalóval.

Feladatok

A Feladatok című tartalmi rész első diakockáján a programot használó kiválaszthatja, a három közül melyik feladatrészt szeretné megoldani: Háromból egyet, Igaz-hamis, Találós kérdések.

Ez az egyik legfontosabb tartalmi egység. Mivel az oktatóprogram egyéni tanulásra szolgál, a diák mellett nincs ott a pedagógus, aki ellenőrizheti tudását. A feladatok kérdésekből állnak, melyekre a választ a tanuló adja meg. A Háromból egyet feladattípusnál húsz kérdést találunk, oldalanként egyet, és mindig három lehetséges választ. A tanuló kattintással választja ki, szerinte melyik a helyes a feltett kérdésre. Amint válaszol, a program visszajelzést ad, hogy helyes vagy téves választ adott. Téves válasz esetén újra próbálkozhat a feladattal, ha pedig jól válaszolt, áttérhet a következő kérdésre vagy új feladatsorra. Az Igaz-hamis feladatsor húsz állítást tartalmaz, minden diakockán egyet. Az állítás alatt két gomb látható IGAZ és HAMIS felirattal. A kiválasztott gombra kattintva a program ismét jelez, helyesen válaszolt-e a

tanuló. A Feladatok rész ezenkívül még tíz találós kérdést tartalmaz. Minden oldalon az adott találós kérdés alatt egy vonal található és egy gomb, MEGOLDÁS felirattal. A tanuló elolvassa a találós kérdést, majd megpróbálja kitalálni, mi lehet a megfejtése. Ha úgy érzi, tudja a helyes választ, megnyomja a gombot, és máris láthatja, jól tippelt-e.

Mindhárom feladattípus a víz témakörével áll szoros összefüggésben. A kérdések és állítások a fentiekben említett tartalmi részek alapján, a tananyagra utalva készültek.

Ismétlés

Rövid, néhány dia terjedelmű összefoglaló rész. Azért van rá szükség, hogy kiemeljük a lényegét, és a tanuló összegezhesse tudását. Itt már nincs annyi kép, mint a tananyagrésznél, csupán egy-egy, a tananyagra utaló rajz látható minden oldalon. Pedagógiai szempontból van igen nagy jelentősége. Úgy, mint az iskolában egy ismétlő óra, itt ez a tartalmi egység sem elhanyagolható.

Mesék

A fentiekben tárgyaltak egy multimédiás oktatóprogram szerves és kihagyhatatlan részei. Olyan pedagógiai és módszertani elemek, melyek ugyanúgy nélkülözhetetlenek a programban, mint egy tankönyvben. A Mesék rész elhagyható, illetve helyettesíthető másféle tartalommal: például valamilyen hanganyaggal, videofilmel stb.

Ebben az esetben rövid meséket, illetve verseket olvashatnak a gyerekek, olyanokat, amelyek szintén kapcsolódnak valamilyen módon a fő témakörhöz, mint például A legkisebb eső meséje, A vízipók malma vagy a Vízparton. Mint tudjuk, a gyerekek nagyon szeretik a meséket, de még jobban szeretik, ha nem kell sokat olvasniuk. És nem is célja az oktatóprogramnak, hogy hosszú oldalakon át csupasz szöveget tartalmazzon, melynek elolvasása megterheli a tanulókat. Ezért pár soros, tehát a lehető legrövidebb meséket és verseket gyűjtöttük össze, melyek azért érdekesek és tanulságosak. Ez a rész kikapcsolódásra, szórakozásra szolgál. Az oktatóprogram készítője dönti el, hogy ezt milyen eszközzel éri el.

3.3. Az oktatóprogram formai jellemzői

A vizuális megjelenítésnél, ami az oktatóprogram előnye kell, hogy legyen, sok részletre kell odafigyelni. Ha nem az erre alkalmas eszközöket használjuk, illetve nem a célnak megfelelő módon, és ha a program nem felel meg a pedagógiai-didaktikai szempontoknak, akkor nem alkalmazhatjuk taneszközként.

Szöveg

Az oktatóprogram egyrészt főleg szövegből áll, melynek sokféle szempontnak meg kell felelnie. Fontos a megfelelő betűméret és betűtípus kiválasztása. A címek a programnál 32–28 pontméret közötti nagyságúak, a szöveg pedig nem lehet kisebb 24 pontméretnél. Az ideális betűméret megkönnyíti a szöveg olvasását, és nem terheli a szemet. A betűtípus megválasztásánál érdemes a legegyszerűbb és legáltalánosabb típust választani, amely minden számítógépen telepítés nélkül megtalálható, és az összes magyar karaktert tartalmazza. Ilyen például

az Arial és a Times New Roman. A betűszín megválasztását az befolyásolja, hogy milyen a háttér színe. Érdeemes egymással harmonizáló színkombinációkat választani, két hasonló tónusú, intenzitású szín zavaró lehet. Ha a háttér sötét, célszerű világos, általában fehér betűszínt választani és fordítva, ha világos színárnyalatokat tartalmaz, akkor sötét, fekete, illetve sötétkék betűket.

Pedagógiai szempontból fontos, hogy kiemeljünk bizonyos dolgokat, például tiltásokat. Ezek általában pár szavas, rövid mondatok, melyeket célszerű nagy, nyomtatott betűkkel, illetve, ha a háttér színe megengedi, akkor pirossal írni vagy aláhúzni.

Képek

A másik nagyon fontos formai egységet a képek töltik be. Minél színesebb egy oktatóprogram, annál inkább figyelemfelkeltő és érdekes a tanulóknak, de ez korántsem jelenti azt, hogy giccsesnek kell lennie. Sőt, a képek kiválasztásánál nagyon oda kell figyelni, hogy jó minőségűek, megfelelő méretűek és természetesen a tartalomhoz illőek legyenek. Külön szerepet tölt be a háttérkép, ez lehet csak egy szín, egy árnyalat vagy akár valamilyen kép, fotó is. Az oktatóprogramban minden tartalmi egység más és más háttérrel kapott. Így ezek a részek jobban elkülönülnek egymástól, más és más hatást keltenek, és harmonizálnak a tartalommal. A háttérkép megválasztásánál ügyelni kell arra, hogy az megfelelő legyen. Általában a túl sok és élénk színt tartalmazó képek nem alkalmasak erre a szerepre, mivel a szöveg elveszik rajtuk. Ha túl élénknek találunk egy képet, akkor azt célszerű Adobe Photoshopban, illetve más képszerkesztő programban elhalványítani, alakítani rajta, hogy a legmegfelelőbb háttérrel kapjuk.

Az oktatóprogramban minden kép köré fehér, szaggatott vonalú keret illeszkedik. Erre azért van szükség, hogy kiemeljük, hangsúlyozzuk a képeket, ne olvadjanak egybe a háttérrel. Valamint az animációknál is fontos szerep jut a keretnek.

Hangok
Egy gyerekeknek készített multimédiás oktatóprogram tartalmazhat komolyzenét, illetve halk dallamos ritmusokat, melyek még nem zavaróak tanulás közben. Külön tartalmi résznél is szerepelhetnek hangok, dalok, zeneszámok, melyek kapcsolatban vannak a feldolgozott témával. A programban minden nyomógombra való kattintásnál rövid hangjelzést hallunk, a feladatoknál pedig minden helyes, illetve helytelen válaszadásnál.

Nyomógombok – vezérlés

A programot az egérrel a megfelelő helyre való kattintással lehet vezérelni. Minden oldal alján nyomógombok láthatók. Ezekkel lehet egy oldalt előre-hátra lépni, a menü részhez ugrani vagy kilépni a programból. Vannak olyan gombok, amelyek szinte minden oldal alján láthatók, mint például az előre, vissza (nyílak), vissza a menühöz (házikó), vissza az adott tartalmi rész első oldalára (csavart nyíl). Csak a menü résznél látható az információ, sugó, elejére és kilépés gomb.

Animációk

A PowerPoint egyik előnye, hogy az elkészített prezentáció, oktatóprogram tartalmazhat animációkat. A készítő dönti el, hogy a szövegek, képek, illetve a többi elem milyen sorrendben, módon és gyorsasággal jelenjen meg a képernyőn. A helyesen kiválasztott animációk érdekesebbé, különlegessé teszik a programot, ami szintén motiváló hatású lehet a gyerekekre nézve.

Mozgóképek

A mozgóképek olyan formai egységek, melyek kiválasztását és alkalmazását jól meg kell gondolnunk. Többek között azért is, mert sokszor nehéz olyan formátumú, illetve méretű videót találni, mely alkalmas lenne az oktatóprogramba való beszúráshoz. Lejátszása sok mindentől függ, így lehet, hogy a saját számítógépünkön még el tudjuk indítani, de a tanuló otthoni gépe már nem tartalmaz olyan kellékeket, programokat, melyek megvalósíthatják a lejátszást. A tanuló csalódottnak érezheti magát, és kedvét szegheti, ha pont az egyik „legérdekesebb” részt nem tudja megtekinteni. Ezek ellenére viszont az apróbb videók színesíthetik a programot, hasznos kiegészítők lehetnek, azonban fontos, hogy olyan formátumot használjunk, amit alaplól felismer a Windows, és nem kell semmit sem telepíteni a lejátszáshoz.

4. Az oktatóprogram tesztelése

Egy elkészített oktatóprogram nem ér semmit, ha nem teszteljük, illetve nem mutatjuk meg gyerekeknek, mivel fontos látnunk a reakciójukat. Amint a tanuló elkezd használni a programot, rögtön visszajelzést kapunk a hibákról. Ezért a vízről készített oktatóprogramot igyekeztünk minél több iskoláskorú gyereknek megmutatni. A visszajelzések pozitívak voltak.

A tesztelés során a 10 éves korosztállyal dolgoztunk. Egyszerre 2 diák ült egy számítógépnél, és összesen egy alkalommal 22 kisdíáknak mutattuk meg a programot. A vártnál nagyobb volt a gyerekek érdeklődése, már az is ösztönözte őket a közös munkára, hogy számítógépen fognak dolgozni. Elmondásuk alapján, sajnos, eddig még nem nagyon csináltak ilyet, és nem is láttak oktatóprogramot.

A program használatával egyik tanulóknak sem akadtak nehézségei, a vezérlés és a nyomógombok használata érthető és egyszerű volt a számukra, nem szorultak felnőtt segítségére. A tananyag érdeklődést keltett fel bennük, lenyűgözték őket a színes képek, hangjelzések és az érdekes tartalom. Legtöbb időt a feladatok megoldásával, illetve a képek nézegetésével töltötték.

Sajnos idő hiányában csak 15-15 perc jutott minden diáknak az oktatóprogram kipróbálására. Ennek hátrányaként tapasztaltuk, hogy a gyerekek nem a tananyagot kezdték el olvasni, hanem az általuk érdekesebbnek vélt menüpontokat, mint például a feladatokat vagy képeket. Így a feltett kérdésekre nem minden esetben tudtak válaszolni. Más helyzet alakul ki abban az esetben, ha a gyerekeknek otthoni és egyéni felhasználás során módjukban áll több időt szentelni a tananyagra is. Más módszerekkel is elérhetjük ezt. Léteznek olyan oktatóprogramok is, ahol előbb a tananyag szerepel, és csak annak elolvasása után jut el a felhasználó a menü részhez, és választhat más érdekességeket.

A diákok csupán 15 perc használat után is érdeklődést mutattak, és kifejezték arra irányuló igényüket, hogy máskor is szeretnének oktatóprogramokon tanulni, és szívesen hazavinnék azt, illetve tovább tanulmányoznák otthon is.

Zárórész

Ebben a munkában megpróbáltuk felhívni a figyelmet arra, hogy milyen fontos a számítógép ismerete az oktatásban. Sajnálatos módon tapasztaltuk, hogy a pedagógusoknak csak 21%-a rendelkezik számítógépes ismerettel. Ezen sürgősen változtatni kell. A tanulók körében elterjedt és közkedvelt a számítógép, viszont nem tudják kihasználni az általa nyújtott lehetőségeket. Az oktatóprogram tesztelése során meglepődve tapasztaltuk, hogy a diákok milyen könnyedén tudják kezelni a programot és a számítógépet is. Érdekli és motiválja őket ez a fajta oktatás, és ezt az érdeklődést ki kell használni. Reméljük, hogy munkánkkal felkeltettük a pedagógusok érdeklődését. Tanításuk során egyre többet fogják használni a számítógépet, óráikat pedig oktatóprogramokkal, prezentációkkal fogják színesebbé tenni. Mondhatjuk azt is, hogy ez a munka egy vészcsengő, mivel egy rohamosan fejlődő világban élünk, és nem szabad hagynunk, hogy a világ csak elmenjen mellettünk.

Szakirodalom

1. Cekuš G.–Namestovski Ž. 2005. Primena računara na nastavnim časovima. Predavanje. Međunarodna naučno-stručna konferencija: Savremene informatičke i obrazovne tehnologije i novi mediji u obrazovanju. Sombor.
2. Dr. Pétery K. 2004. Prezentáció és grafika MS Office 2003-mal, ECDL és számítógép kezelői vizsga előkészítő 6. az NJSZT Syllabus 4 alapján. Mercator Stúdió.
3. <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=gyermek-kondorne-multimedias>
4. <http://www.oki.hu/printerFriendly.php?tipus=cikk&kod=gyermek-Stokane-tanitok>

Az oktatóprogram elkészítése során használt szoftverek:

1. Microsoft Office PowerPoint 2007
2. Adobe Photoshop CS3

Hivatás vagy hitvallás?
Az oktatás és a nevelés mint foglalkozás

Törteli Ágnes egyetemi hallgató
Témavezető: dr. Gábrity Molnár Irén

*„Az oktatás nem egy tartály megtöltése,
hanem a tűz meggyújtása.”*
William Butler Yeats

I. Tanári kompetenciák

Tanárnak lenni nem csupán hivatás – elhivatottság. A jó tanító, óvónő, pedagógus munkáját, odaadását, fáradozását képtelenség pénzzel megfizetni, hiszen ők viselik gondját a „jövőnek”. A társadalmi változások sodrásában, átalakulóban vannak az iskolák, és ez a folyamat lassan, de elkerülhetetlenül eléri a hazai oktatási rendszert is. Az oktatási programok és kezdeményezések talán éppen egy sikeresebb és egységesebb Európa alapjait hivatottak lerakni, ezért érdemes lenne minél szélesebb körben megismertetni és elfogadtatni a bennük megfogalmazott gondolatokat. Jó lenne, ha az intézményekben folyó belső, hálózati tanulás, a szakmai közélet, a pedagógiai kultúra képes lenne asszimilálni az oktatáspolitikusok, kutatók és civil társadalmi csoportok gondolatait, ezzel friss áramlatokat engedve a kissé kopottas, múlt századi levegőtől átjárt iskolák falai közé.

1. táblázat: Tanárnak/tanítónak lenni...

Hivatás	„Lelki megszólítottság” Meggyőződés
Mesterség	Speciális arculat, hitelesség, varázssóság
Szakma	Professzionizmus
Foglalkozás	Állandó foglalatosság • státusz • pozíció • szerepkötelességek • személyiség megfelelése

Az új pedagógiai gondolkodásmódban semmi sem a régi, mást jelent a tudás, a tanulás és a tanár is. Az elmélet fejlődése azonban nem rémképeket kell, hogy ébresszen, hiszen nem kell mindent kidobni a korábbi gyakorlatból. A tanári pálya

számos eleme, jellemzője megőrizhető, de világosan ki kell jelölni azokat az új elvárásokat, amelyek teljesülése nélkül az iskola nem képes eleget tenni a 21. század társadalmi kihívásainak. A pedagógiai szakma, az elméleti kutatás és gyakorlati fejlesztés számos részterületén megindult a jövő előkészítése, így többek között a tanárokkal szembeni új elvárások megfogalmazása.

Ma, a XXI. században, nem a tanár lexikális tudása a fontos, hanem a tudás átadásának módja, rátermettsége, képessége!

II. A tanító, tanár személyisége

Nehogy azt higgyük, hogy a jó tanár mindig többet tud, és mindig tudja a helyes választ, mindig kiegyensúlyozott és nyugodt, egyformán szereti tanulóit és nincs kedvence, eltitkolja valódi érzéseit, mert így teremt jó légkört, olyan tanulási légkört, ami izgalmas, feldobó, ösztönző és mégis csendes, nyugodt, nem követ el hibákat, sohasem felejt el semmit... A jó tanár mindenekelőtt önmaga. És a gyerekek "tudják" ezt...

Szókratész azt tanítja: mindenki képességét egyformán "elő kell segíteni" (bábáskodni). A tanár és tanítvány közös felelősségére és együttműködésükre épít. Nem belekényszerít, hanem világra hoz. Nem jutalom, amiből többet kap a kedvenc és kevesebbet, aki nem. A képesség a gyermeké, a módszer a tanáré..., nincs min osztzkodni. Az érzelmeket viszont nem lehet letagadni, azt úgyis megérzi minden gyerek.

2. táblázat: A nevelői természet három alapvonása

Viszonyulás	Jellemzők	Eredmény
tekintélyelvű	parancsuralom, tiltás, büntetés, egyéni sajátosságok iránt nincs tolerancia	erős produktivitás és szabálykövetés, feszültség, bűnbakképzés, agresszió
ráhagyó	vezetés hiánya, szabályok, elvárások hiánya	nincs produktivitás, kaotikusság
demokratikus	szabályok, elvárások, közös döntések, egyéni sajátosságok toleranciája, odafigyelés	átlagos produktivitás, jó közérzet, barátságok

Csak ha elfogadjuk a gyermeket olyannak, amilyen, akkor tudjuk megváltoztatni. Az erőszakos nevelési kísérletek csak blokkolják egymást. Ha őszintén elfogadtad őt, akkor felszabadul a nyomás alól, s el tud mozdulni a problémájától az általa kiküzdött megoldás felé, s csak ha ő elfogadott téged, akkor tudsz segíteni...

A társadalmi környezetben az elmúlt évtizedben végbemenő változások lassan az iskolában is megkövetelik a tanári funkciók alakulását. Az iskolák a külvilágtól nem szigetelhetők el, a társadalmi változások nyomai tükröződnek az

iskolai életben, legfőképp a tanár-diák viszony alakulásában. Felmerül bennünk a kérdés, milyen a hatékony tanár?

1. A tanár feladata, a konfliktusok kezelése az iskolában

Egy tanító feladatköre nem merül ki az ismeretek átadásában, a tanulók képességfejlesztésében, a motiválásban, érdeklődés felkeltésben; a tanári munka egyik legfontosabb eleme, hogy segítse a gyermeket abban, hogy önmagával és embertársaival harmonikus kapcsolatban legyen. Az iskola, az a hely ahol fejlődhet a gyerek képessége, hogy az adódó konfliktusokat a másik ember véleményének tiszteletben tartásával, érzelmeinek figyelembevételével meg tudja oldani⁶⁷. A gyermek számára az iskola az élet, de az életre való felkészülés is.

Az iskolai élet különböző interakciók sorozatában valósul meg. Az interakciók egyben a konfliktusok előfeltételei is lehetnek. Az iskolai konfliktusok az egyes interakciókból adódhatnak, változékonyak, váratlanok és előre nem kiszámíthatóak. Itt nem csak a tanár–diák interakcióra gondolunk, hanem a gyerekek egymás közötti interakciójára, a tanárok egymáshoz viszonyulására és a tanár–szülő kapcsolatra is. A gyakorlatban négyféle interakciót különböztethetünk meg az iskolában: tanár–gyerek, gyerek–gyerek, tanár–tanár, tanár–szülő. Ezekben a viszonyokban majdnem mindenhol fontos aktér a pedagógus. A tanár reakciója és magatartása a konfliktusokra, a megoldás folyamatában nem csak pillanatnyi befolyással bír a gyerekekre, hanem alkalmazkodóképessége és normakövető kialakulásának is meghatározója.

Az osztályzás fontos konfliktusforrás, ugyanis a tanulók önértékelése általában a pedagógus értékelésének függvényében alakul ki. Ennek súlyát csak megnöveli az a tény, hogy a gyerek további pályafutása, iskoláztatása az előző tanulmányi előremeneteitől, azaz jegyeitől is függ. Az osztályzás gyakran a tanárok „önkényes fegyvere”, s ezen a téren legtöbbször függetlenséget élveznek.

Bármely konfliktus esetében az adott konfliktushelyzetben a felek négyféle módon reagálhatnak, amit két tényező határoz meg: a konfrontáció és a megegyezés. Ezt a négyféle lehetséges pedagógus reakciót a következő táblázat szemlélteti:

3. táblázat: Konfliktuskezelő reakciók

	1	2	3	4
konfrontáció	elkerülhetetlen	elkerülhető	elkerülhető	elkerülhetetlen
megegyezés	lehetetlen	lehetetlen	lehetséges	lehetséges
	• hatalmi harc • önkényesség • „sors”	gyakori kommunikációs problémák és zavarok, frusztrációt keltenek, növekvő feszültséget, stresszt okoznak.	• a boldog tudatlanság állapota • konfliktus kerülés • békéltetés • módszeres halasztgatás • passzivitás	• megoldásra törekvés • kompromisszum • Adok-kapok

⁶⁷Horvát-Szabó (1991)

A két középső oszlop szerint a konfliktus forrását olyan nézet vagy elképzelés jelenti, amely nem kerül felszínre, ezért kommunikációs problémák lépnek fel. A felek óriási energiát fektetnek abba, hogy támogatókat gyűjtsenek maguk köré, miközben csak beszélnek arról, akivel szemben állnak ahelyett, hogy leülnének velük a konfliktusok tisztázására. Az első, illetve negyedik oszlopban feltüntetett viselkedés azon fog múlni, hogy mekkora kockázata van az adott konfliktushelyzetnek. Az első oszlopbeli helyzetben a felek gyakran a feljebbvalójukhoz fordulnak a döntéshozatal ügyében és reményében. Az a főnök, aki hajlandó a döntőbíró szerepét vállalni ilyen helyzetekben, hatalmas felelősséget vesz a nyakába, ugyanis az egyik fél javára kell döntenie, ez pedig a vesztes fél teljes elidegenülését vonhatja maga után. Nyilvánvaló, hogy a konfliktusfeloldás szempontjából a legelfogadhatóbb eljárásmodot a negyedik oszlop mutatja be: gyors kompromisszum, ügyes alku létrejöttét feltételezi.

Egy pedagógusnak fontos a konfliktushelyzetet minél hamarabb észrevenni és kezelni. Olykor szükség lehet a „közvetítő” szerepkörére is, azaz egy olyan személy ténykedésére, aki a konfliktus mindkét érintettjét jól ismeri, így meg tudja győzni az egyik felet a másik fél szándékainak tisztaságáról (például a szülő, egy barát stb.). A tárgyalási alap megteremtéséhez a tanítónak vagy tanárnak ajánlatos irányítani a diskurzusokat: a felek nyíltan mondják el egymásnak problémájukat, keressenek közös célokat, a jövő feladataira és ne a múlt eseményeire koncentrálnak, miközben kerüljék a támadó vagy védekező magatartás felvételét, próbáljanak meg bízni egymás jóhiszeműségében, tervezzenek meg világosan néhány konkrét lépést.

A tanítóknak tehát bizonyos *készségeket* kell kialakítanunk, amelyek lehetővé teszik a sikeres konfliktuskezelést! Elsősorban ki kell fejlesztenünk a bölcs konfrontálódás képességét, elveit nyíltan és világosan kell megfogalmazniuk. Oda kell figyelniük a másik félre, a problémákat nem egyetlen szemszögből kell vizsgálnia.

2. A tanár személyisége és kívánatos tulajdonságai

A nevelői stílus nehezen megfogható, mégis egyértelműen meghatározó fontosságú, a tanítás személyi összetevője. A dolgozat néhány fontos kérdésre keresett választ, de nem próbálta lefedni a nevelői stílus minden aspektusát, mivel az nagyon széles körű.

A tanár nem hiszi azt, hogy csak ő képes megtanítani a tananyagot a diákokkal, hisz az együttműködésben, a diákok felelősségérzetében és elfogadja a kortársak egymást oktató, tanító szerepét. A tanár az ismereteknek nem kizárólagos, hanem egyik lehetséges forrása. A tanár felkutatja a megfelelő forrásokat, tanítási-tanulási eszközöket, ezzel tovább is képezi magát. A tanár személyiségében a másokra való odafigyelés, a visszavonulás és a segítségadás képessége kerül előtérbe. Persze a háttérből történő irányítás megkívánja a belső erővel rendelkező, hatni tudó, szuggesztív személyiséget. Szerintem az egyik legfontosabb személyiségjegy a szeretet és odafigyelés, amely lehetővé teszi a másik személyiség kibontakozását.

Carl Rogers amerikai pszichológus szerint⁶⁸ az empátia, a bizalom, a kongruencia és az elfogadás légkörében minden személyiség alkalmassá válik a

⁶⁸ Rogers (1993)

fejlődésre. A tanárok képzése, képesítése alapvetően a szakmai oktató szerepére korlátozódik, s nagyon érintőlegesen a nevelésre. Annak a tanárnak, aki a nevelőmunkát helyezi előtérbe, képesnek kell lennie a személyiségfejlesztésre. A nevelői szerep is tanulható, ha megfelelő nyitottsággal párosul. A jó pedagógus képzett és találékony abban, hogy az adott nevelői szituációban a gyerek állapotának, körülményének megfelelő eljárást alkalmazza.

„Szuperpedagógus” típusok (Adelson)⁶⁹

- “Sámán” – rendkívüli szellemi erő, energia, eredetiség, fogékonyság, szuggesztív hatás
- “Lelkész” – közösségért, osztályért élő, lelkes programszervező, aktív, beszédes, emelkedett jellemű, mély gondolkodású, megértő, morális
- “Gyógyító orvos” – érzékeny a gyengeségekre, orvosolja a problémákat, előcsalogatja a pozitívumokat, rugalmas, éleslátó, érzékeny, okos

Az Amerikai Oktatási Tanács a hatvanas években több teszt és kérdőív felhasználásával tanulmányt készített, melynek alapján a következő képet adja a jó tanárról. A jó tanár pályamotivációja a gyermekszeretetre és a gyerekek fejlődése iránti érdeklődésre épül. A kollégáiban méltányolja, ha valaki barátságos, engedelkeny, határozott és méltányos. Nem szereti az arrogáns, részrehajló, gúnyos tanárokat. Önjellemzése szerint elfogadó és nagylelkű másokkal, a másik jó oldalait látja inkább, mint a rosszakat, elégedett a foglalkozásával és folytatni szeretné azt. Egy későbbi szerző, Smith⁷⁰ szerint, a jó tanár hat jellemzővel bír: felelősségteljes, szereti az embereket, szervezett, jól kommunikál, világossá tudja tenni az oktatott tantárgyat, elfogadható mennyiségű munkát kíván meg a tanulóktól.

Hoffmann Rózsa⁷¹ A tanár-diák kapcsolat változásai című cikkében a tanár sikerességét három tényező együttesében látja. Szüksége van a jó tanárnak tudásra, személyiségének alkalmassá fejlesztésére és a pedagógiai technológia ismeretére, illetve ennek alkalmazási képességére. A tudás a szaktárgyi tudás mellett az általános műveltséget, az élő és a mesterséges környezetben való sikeres közlekedést is jelenti. A pedagógiai ismeretek, képességek, jártasságok jelentik a szükséges tudás összetevőjét.

Milyen a pedagógusok szerint az optimális pedagógus?

- szervezőképesség
- megosztott figyelem
- igényesség önmaga és tanítványai iránt
- kreativitás
- elfogadás
- optimizmus
- segítőkészség

⁶⁹ *Pszichológiai szöveggyűjtemény II.*

⁷⁰ Smith–Baker–Hattie (2000)

⁷¹ Hoffmann (1996)

- „színészi képességek”
- moralitás

Milyen a diákok szerint az optimális pedagógus?

- megértő
- jószágos
- együttműködő
- kedves
- türelmes
- sokoldalú
- jó megjelenésű
- jó humorú
- igazságos
- nyugodt
- következetes
- a tanulók problémái iránt érdeklődő
- ötletes, játékos
- demokratikus
- céltudatos
- szórakoztató

A tanár személyisége természetesen szerves része a tanár-diák kapcsolatnak. A jó viszony kialakításánál figyelembe kell venni a befolyásolás kétirányú lehetőségét. Az alkalmazkodás és együttműködés könnyebb, ha a tanár és a diák elvárásai és jellemzői összeegyeztethetők. A tanárnak figyelembe kell vennie a gyermek fejlődési készenlétét, azaz csak azt tanítsuk meg, amire a diák már elég érett, vagy amit már megért. Sok félreértés származik abból, ha a tanár nem veszi figyelembe a tanuló érzelmi, erkölcsi, értelmi fejlettségét. Persze a munka során ezeket az alapkompenciákat fejlesztjük. Minden gyerek más szintű kompetenciákkal rendelkezik; ha a szinttel tisztában vagyunk, akkor könnyebben tudjuk fejleszteni ezeket. A fiatalok ma a tanártól nem várják el, hogy személyiségét álcázza. Érző embert, hiteles személyiséget, partnert igényelnek a kapcsolatukban. Értékelik, ha valaki vállalja a személyiségét, nem palástolja a gyengeségeit. A nehéz pedagógiai helyzetekben sokszor az énközlés módszere segít.

3. A tanár személyisége, negatív tulajdonságok

A rossz tanár: készületlen, labilis idegzetű, sértődékeny, önmagába zárult, megbízhatatlan, a gyerekeket megveti, lenézi, megalázza, türelmetlen, unalmas, sekélyes, rossz szervező, állandóan irányítani akar, autokrata, nincs kapcsolata a diákokkal, határozatlan, nem fegyelmez, nem nevel, nem kreatív, kapkodó, engedékeny, merev, tehetségtelen, részrehajló, nem szereti a gyerekeket, következetlen, arrogáns, bizalmatlan, igazságtalan. A rossz tanár az, aki tudja, hogy rossz tanár és mégis tanít!

Milyen a gyenge pedagógus a diákok szerint?

- megalkuvás
- konformizmus
- maradiság
- bizonytalanság
- határozatlanság
- agresszív fölényeskedés

4. A tanári hatékonyság

A tanári hatékonyság vizsgálata, kritériumainak leírása nagyban hozzájárulhatna a tanítás, tanulás sikerességének növeléséhez. Ugyanakkor vigyázni is kell az efféle szempontrendszerekkel, mert nem mindig világos, hogy milyen is az a folyamat, amelyet így hatékonyabban vezetünk. A korábbi és a jelenlegi pedagógiai gyakorlat közötti eltérések a hatékonyság néhány elemét más megvilágításba helyezhetik, miközben bőven vannak időtálló elvárások is. Külföldön elvégzett vizsgálatok összegzéseként MacKay az alábbi tanítási stratégiákat találta jellemzőnek a hatékony tanároknál:

A tanár viselkedése hatékony, ha:

- szabályrendszert alkalmaz személyi és eljárási ügyekben;
- kezdettől fogva megakadályozza a rendbontást;
- pontosan irányítja a fegyelmezést;
- sokszor körbejár az osztályteremben (figyeli a diákok munkáját);
- lehetőleg nem verbális szinten megoldja a zavaró szituációkat (például szemkontaktussal, térközsabályozással);
- érdekes és hasznos feladatokat ad a tanulóknak;
- olyan szabályrendszert alkalmaz, hogy a gyerekek minimális irányítással tudjanak dolgozni a feladaton;
- optimalizálja a tanóra tanításra fordított idejét;
- állandó jelzést használ a tanulók figyelmének megszerzésére;
- addig nem kezd beszélni a csoporthoz, amíg mindenki oda nem figyel;
- változatos tanítási technikákat használ, amelyek alkalmazkodnak a tanulók érdeklődéséhez;
- következetes hibaellenőrző módszert alkalmaz;
- az új fogalmakat játékosan, a meglévő ismeretek felhasználásával tanítja;
- olyan technikákat használ, melyek biztosítják a folyamatos átmenetet a konkrétól az elvont gondolkodási tevékenységig;
- megfelelő arányban alkalmazza az egyszerű és a komplex választ igénylő kérdéseket;
- követi az osztály reakcióit;
- több dologra figyel egy időben;
- biztosítja az óra egyenletes lefolyását, illetve az egyik tevékenységről a másikra való zökkenőmentes átmenetet;
- fenntartja az óra tempóját;
- érthetően magyaráz;
- ismeri a motiválási lehetőségeket;

- érezteti a gyerekekkel, hogy elfogadja, értékeli és támogatja őket;
- reagál a gyerekek rejtett és nyílt megnyilvánulásaira, kérdéseire;
- minden tanuló számára egyaránt érthető kérdéseket tesz fel;
- segít, hogy a tanuló tökéletes választ adjon; ha a válasza hibás volt, vagy csak részben volt jó, újfogalmazza a kérdést, rávezető kérdést tesz fel;
- jutalmazással megerősíti a kiemelkedő munkát, és ösztönzi azokat a tanulókat is, akik nem mindig képesek kiemelkedő teljesítményre;
- a többre képes tanulók kíméletes kritizálásával a későbbi elismerés reményét sugallja;
- elfogadja és integrálja a tanulók kezdeményezéseit (például kérdés, megjegyzés stb.).

III. A pedagógusfunkciók

Az iskola világa egyre fontosabb szerepet játszik az új nemzedékek társadalmi beilleszkedésének, szocializációjának előkészítésében, megvalósításában. A család, illetve az iskolán kívüli társadalmi környezet ma kevésbé képes ennek a feladatnak az ellátására, mint korábban, nem utolsósorban a növekvő munkaterhek és a kulturális követelések fellazulása miatt. A fiatalok sajátos szubkulturális csoportokat alakítanak ki maguknak, amelyekbe tartozhatnak, de ez nagyon gyakran szembenállást is jelent az elvárásokkal, mindenekelőtt az iskolai teljesítmény kényszerével. Szaporodik az iskolakerülés, terjednek a szenvedélybetegségek. Közben a munkavállalás is egyre nagyobb erőfeszítést igényel, a tudás alapú társadalomban élethosszig kell tanulni, és képesnek kell lenni a munkaerő rendszeres újratermelésére. Lehet, hogy a fiatalok mindig és minden helyzetben lázadók, de napjainkban a gazdasági kényszerek és a humán értékek közötti konfliktus is erősebben jelentkezik. Az iskola önvédelmi reflexei is azt diktálnák, hogy ne legyen mesterséges duzzasztógátja a fiatalokban halmozódó feszültségeknek, hanem éppen a pedagógiai eszközök finom és szervezett alkalmazásával csatornázza be ezt az energiát a tudásépítés, személyiségfejlesztés folyamatába.

Szocializációs erő lehet a modellkövetés. Modellként klasszikusan a tanár szolgálhat, de ma már más lehetőséget is figyelembe kell venni, például az iskolán kívüli tanulásban megismert társadalmi szereplők, emberi egyéniségek is szolgálhatnak követendő mintaként. A kortársak modellszerepe sem elhanyagolható, különösen a csoportos tanulási környezetek előtérbe kerülésével nyílt erre nagyobb lehetőség. Ez utóbbiban még az sem szükségszerű, hogy a tanár legyen az adott modell megerősítője, mivel a csoport tevékenységét az elért eredmény minősíti, a sikerhez való hozzájárulást pedig a csoport önértékelése.

A tanulás szociális kontextusban valósul meg, amikor mindenki, tanár is, diák is, szerepeket vállal és játszik el. A szerepek azonban változnak attól függően, hogy a szereposztó társadalom éppen milyen állapotban van. A tanár korábban a tekintély és a tudás megjelenítője volt, de elvárták tőle az erkölcsös viselkedést is. Ma a tudásmenedzsment része, aki egy folyamat szervezéséért és eredményéért felel. Tekintély helyett az egymásrautaltságot és az együttműködés értékét kell képviselnie. Nem biztos, hogy az egyik szerepből a másikba konfliktusmentesen (vagy egyáltalán) át lehet lépni.

A tanárnak fontos szerepe van abban, hogy a diáknak segítséget nyújtson a továbbhaladásban. A szöveges visszajelzés a munkájával kapcsolatban helyes irányba terelheti, növeli az önbizalmát, csökkenti a szorongását és fejleszti a tanuló gondolkodását. Megfelelő, egyszerű, mindenki számára elfogadható szabályrendszer kialakítása a cél. Az együttműködés megköveteli a közös szabályok kialakítását és azok betartását. Olyan szabályrendszert kell kialakítani, melyet mindenki elfogad és betart. Érzékelteni kell a szabályok betartásának fontosságát. A szabályok megszegésének büntetése ne hatalmi, kizáró következménnyel járjon, hanem a javító szándékú, alkotó jellegű, kárpótló cselekvések kerüljenek előtérbe. A büntetés nem mindig célravezető, sőt sokkal eredményesebb, ha a tanuló érzi a tanár elfogadását, szeretetét. Egy-egy tárgyilagos, korrekt megjegyzéssel így ösztönzően hathatunk a diák felelősségérzetére, lelkiismeretére. Kollaboratív, kooperatív módszerek alkalmazása az órán. Ezek a tanulási formák lehetővé teszik olyan technikák, módszerek alkalmazását, melyek növelik a diákok részvételét a tanulási folyamatban, segítik az együttműködés és a felelősségérzet fejlesztését.

IV. Empirikus kutatáseredmények – miért lesz valaki pedagógus?

Vajon miért válasszák ma az emberek a pedagógusi pályát? Néhány lehetséges válasz erre a kérdésre:

- a tanár gyerekszeretete
- szünetek a félévek között
- elhivatottság, hivatástudat
- élvezi munkáját
- jó munkahelyi légkör
- sikerélmény
- megújulás, változatosság
- emberekkel való kapcsolat
- "örök" fiatalság
- önállóság lehetősége
- diákok tanár felé irányuló szeretete
- megszokás
- tudásszomj kielégítésének lehetősége
- másra nem alkalmas
- a tanulók tudásvágya
- az iskola felszereltsége
- hiúság, szereplés vágya
- alázat
- önkifejezés
- jó iskolavezetés

Az empirikus kutatások közül a magyarországi példát helyezzük előtérbe⁷². A budapesti középiskolák tanárai kérdőíves nyilatkozatai a következőképpen alakultak: a válaszadók 42,5%-a jelölte meg a tanári pályán megtartó erőként a hosszú tanítási szüneteket, valamint a gyerekek iránt érzett szeretetet. Érdekes megfigyelni, hogy ezzel a 42,5%-kal szemben csak a válaszadók 15%-a emelte ki pályán tartó erőként, a gyerekek felől a tanár felé irányuló szeretetet. Márpedig az a szeretet, amit adhat tanítványainak, sokkal inkább tekinthető a pályára vonatkoztatott külső elvárásnak, mint személyiségkiteljesítő, építő szeretetet, amelyet a tanítványaitól kap. Az egyoldalúan sugárzott szeretet, melyet valamiféle külső elvárás, erkölcsi kötelesség parancsára nyújtunk, ha mégoly őszintén és mély átéléssel is tesszük is, gyakran nem talál viszonzásra. A nyilatkozók 40%-a fontos pályán tartó tényezőként említette az elhivatottságot, a hivatástudatot, 35%-uk pedig azt, hogy a tanár élvezze a munkáját. Az, hogy e tulajdonságokat választók nagy számban vannak, rendkívül fontos tény. Az elhivatott ember szereti azt, amit tesz. Úgy ítéli meg, hogy ezt tudja legjobban, erre van kiválasztva, ez a sorsa. Az ilyen embernek biztosan van önbizalma. Saját pályájuk presztízsének helyreállításáért, a nagyobb anyagi megbecsülésért az elhivatott emberek tehetik a legtöbbet. Az elhivatottság, a munka élvezete végre nem a külső elvárásokról szóló tulajdonság, hanem az embert, a tanárt építi, erősíti. 20%-ot kapott a változatosság iránti vágy, a sikerélmény, az emberekkel való kapcsolatok fontossága. A megkérdezettek közül 17,5% emelte ki pályán tartó tényezőként a tanári önállóságot, módszertani szabadságot. Külön említést érdemel a tanári közösség szerepe, a csapat fontossága a tanárok közérzete szempontjából. Ezt a megkérdezettek 27,5%-a említette, az emberi kapcsolatokat előtérbe helyező 20% mellett. Végezetül pedig álljon itt mindnyájunk vágya, melyet a megkérdezettek 17,5%-a tartott fontosnak említeni. Ez pedig a fiatalság. Mi, tanárok reméljük, hogy a fiatalok között magunk is fiatalok maradhatunk, legalább lélekben.

V. A pedagóguspálya felértékelésének fontossága

Hipotézis: „Az embernek önmaga számára kell vonzóvá tennie a munkáját és jó lelkiismerettel végeznie. A többi megadatik!”⁷³

Ma Szerbiában a pedagógus szakma igen leértékelődött az utóbbi néhány évtized alatt.

Az emberi erőforrás fejleszthetősége azonban megköveteli a szakszerű magatartást az iskolákban, a képzés komplex és hatékony szervezését az egész iskolarendszerben. Mi szükséges ahhoz, hogy hatékonyan felértékelődjön a pedagógus szakma? A megkérdezett tanítók és tanárok négy szempontra összpontosítottak: a fizetés, a munkakörülmények, az erkölcsi elismerés és egyéb szakmai tényezők.

1. A jövedelmek növelésének módjai:

- fizetésemelés
- ruhapénz

⁷² www.c3.hu/~tandem/cikkek/20000109.html

⁷³ Horányi (2000)

- könyvpénz
- bérletpénz
- kevesebb kötelező óra
- iskolán kívüli, de iskolához köthető jövedelemszerző programok támogatása
- kutatómunka támogatása, elősegítése az iskola eszközeinek felhasználásával
- hét évenként egy év fizetett szabadság
- differenciált jutalmazás
- ingyenes tanulmányutak szervezése

2. A munkakörülmények javítása:

- az iskolák felszereltségének javítása
- alacsonyabb osztálylétszámok
- kellemesebb iskolai környezet
- szabadnap biztosítása kutatómunka esetén

3. Erkölcsi elismerés:

- több dicséret, megerősítés az iskolavezetés részéről
- egyéni kezdeményezések méltánylása
- önállóság elősegítése
- a megbecsülés inspiráló légköre
- több szeretet

4. Egyéb szakmai tényezők:

- alaposabb pályaalkalmassági szűrés
- a tanári tekintély visszaállítása
- valós minőségbiztosítás
- nagyobb demokratizmus
- hasznos szakmai programok
- állandó jogszabályi környezet
- „szellemi műhelyek” kialakítása
- a tanári jogok érvényesítése, hangsúlyozása
- a szakmai autonómia növelése
- a tanári és vezetői kontraszelekció megfékezése.

A fenti feltételek megvalósításához leghivatottabb az állam és intézményeinek hatékonysága (minisztériumok, önkormányzati szervek, iskolaszervezés), az igazgatók találékonysága, de nem utolsó sorban fontos a pedagógus kreativitása és karrierépítő készsége is. Ha kellően összefognak a társadalmi tényezők (állam, lokális szervek, oktatási intézmények, pedagógusok, szülők stb.) biztosíthatják az oktatás-nevelés nyitott és fejleszthető alapfeltételeit. Ennek a hasznosulása többszörös: a gyermek jövője és képessége a szakmaválasztásban biztosított, később adottak lesznek a feltételek a munkaerő-piaci versengéshez; ugyanakkor a társadalom egészében

fejlesztheti az emberi erőforrás rugalmasságát, szakmai képességét, hatékonyabban fognak az emberek dolgozni, több lesz a jövedelem...

Összegzés

A pedagógiai munkát elősegítő képességek a következők:

1. A **kommunikációs ügyesség** (hatékony üzenő, befogadó). Üzenőként a lehető legpontosabban képes kifejezni gondolatait, érzéseit, szükségleteit. Fogadóként pedig képes befogadni, megérteni az üzenő teljes kommunikációját, és ha szükséges, visszajelezni azt.

2. Az eredményes pedagógiai munkának feltétele a **gazdag és rugalmas viselkedésszereptár**: adott helyzetben minél több viselkedési mód közül választhassa ki azt az eljárást, amelyet a leghatékonyabbnak ítél.

3. **Gyors helyzetfelismerés, a konstruktív helyzetalakítás képessége.**

4. Konfliktuskezelés készsége **erőszakmentesen és kreatívan.**

5. A szülőkkel, a diákokkal, a kollégákkal való **együttműködés igénye és képessége.**

6. A **pedagógiai helyzetek, jelenségek elemzésének** képessége (önfejlődés).

7. A pedagógus **mentális egészsége.**

8. A **gyakorlati készségek – módszeres tapasztalat (órávezetési készségek, kérdezés, magyarázat** készsége, az **osztálymunka szervezésének készségei**, ami a **csoport**-, illetve az **egyéni munka** irányítására szolgál).

Felhasznált szakirodalom

1. Dr. Budai Béla 1991. *A közvetlen emberi kommunikáció modern elmélete és ennek pedagógiai perspektívái.* In Kósáné dr. Ormai Vera (szerk.): *Neveléslélektan II. Szöveggyűjtemény.* Budapest, Tankönyvkiadó.
2. Dr. Gábrity Molnár Irén (szerk.) [2006]. *Oktatásszociológia szöveggyűjtemény.* Szabadka.
3. Hoffmann Rózsa (szerk.) [1996]. *Pedagógus-etika: kódex és kommentár.* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
4. Horányi Gábor 2000. *A tehetséges tanár.* In <http://www.c3.hu/~tandem/cikkek/20000109.html>
5. Horvát-Szabó Katalin 1991. *Konfliktusok az iskolában.* Budapest, Oktatáskutató Intézet.
6. Correll, W. 1991. *A tanár-diák viszony.* In Kósáné dr. Ormai Vera (szerk.): *Neveléslélektan II. Szöveggyűjtemény.* Budapest, Tankönyvkiadó.
7. Ormai Vera (szerk.): *Neveléslélektan II. Szöveggyűjtemény,* Budapest, Tankönyvkiadó.
8. *Pszichológiai szöveggyűjtemény II. (Fejlődés- és pedagógiai pszichológia).* 1981. Kézirat. Budapest, Tankönyvkiadó Vállalat.
9. Rogers, Carl 1993. *Egy érintetlen dimenzió.* Budapest, magánkiadás.
10. Ryans, D. G. 1991. *Tanári magatartásformák és tulajdonságok vizsgálata.* In Kósáné dr.
11. Smith, T. L.–W. K. Baker–J. A. Hattie 2000. *Bond. The certification system of the National Board for Professional Teaching Standards.* Center for

Educational Research and Evaluation, University of North Carolina at Greensboro.

12. <http://www.c3.hu/~tandem/cikkek/20000109.html>
13. <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=tanitas-04>
14. <http://www.palya.hu/palyak/tanar/index.cfm>

A HALLGATÓK ÁLTAL ÍRT EGYÉB MUNKÁK

Tóth Karolina egyetemi hallgató

Hundertwasser Budapesten

Hundertwasser beköltözött a Szépművészeti Múzeumba, és én ennek kimondottan örültem. Persze nem így gondolnám, ha nem lehettem volna részese mindannak, személyesen és teljes életnagyságban, amit a kiállítás nyújtott. Már annak is megvan a maga varázsa, ha otthon a képernyőn vagy az egyetemen kivetítve láthatom a műveit, de ez mégis más. Élmény így is, úgy is, de más dimenzióként hat, amikor élőben lehetek a tanúja mindannak, amit elképzelt, átélt és megalkotott a festő. A múzeumban az volt az érzésem, mintha Hundertwasser mellettem állna miközben én az életét, élete műveit nézem, és mosolyog látván a nézelődők csodálkozó tekinteteit. Hiszen tudja, hogy művészetével valami káprázatosat alkotott, valamit, ami más a megszokottnál, ami két kézzel ragadja meg a befogadót. Hundertwasser ott volt mellettem és mindenki mellett, a képeiben, a múzeumban, és most már egy kicsit bennem is van belőle, hiszen azt az érzést, amit a kiállítástól, a képeitől kaptam, elraktároztam mélyen legbelül, és ez a pici darab már csakis az enyém. Biztos vagyok benne, hogy ez az élmény nagyon sokáig megmarad, nem engedem soha elveszni, és ha ismét látom majd, a képeiben, az interneten vagy valahol máshol, tudni fogom, hogy az a pici darab ott van valahol, és csak fel kell idézni, és máris átélhetem mindazt, amit alig egy hónapja Budapesten.

Hundertwasser képei – a kiállítás

Nem szeretnék egyetlenegy képet kiragadni, több okból sem. Egyrészt azért, mert nem írtam fel az alkotások pontos címét, másrészt pedig nem is tudnék választani. Nincs olyan kép, amely jobban tetszett volna a többinél, bár a kárpit annyira lenyűgözött, hogy erős késztetést éreztem arra, hogy valahogy hazacsempésszem, mindegy, hogyan, csak az enyém lehessen, de sajnos ez lehetetlen. Ezért „könnyes szemekkel” vettem tőle búcsút, és csak remélni tudom, hogy valaha még viszontláthatom.

A művész képei egy teljesen modern életfelfogást és filozófiát tükröznek, mely személy szerint engem teljesen elvarázsolt. A műveit nézve, mintha egy teljesen új, mesészerű környezetbe csöppennék, ahol minden más, mint a valós életben. Ugyanúgy létezik öröm és bánat, ugyanúgy van jó és rossz, mégis, mintha fejfelé néznénk a világot, minden új értelmet nyer. A bánat is lehet színes, és az öröm is lehet fekete, a házak lehetnek kicsit, és mi, emberek lehetünk óriások, ha úgy akarjuk. Felborul a világ rendje, és összevisszaság támad, de nincs ezzel baj, hiszen a harmónia és összhang behálózza az elképzelt valóságot. Értelmet nyernek a vonalak, a színek és formák, az alkotásban élő lények értik a szabályokat, és annak rendje-módja szerint élik életüket. A természet életre tud kelni, a fák mozoghatnak, nincs olyan, aki megmondaná, mi a normális, az, ha a földből nő ki a fa, vagy ha az égből. Mindennek

helye van, mindent szabad. Szabad sírni is és mérgesnek lenni, szabad óriásként vagy apró törpeként létezni, és a felhőtlen, eufórikus boldogság is megengedett. Nincs olyan, aki megszólna azért, mert valamit nem jól csinálsz. Minden jó, és ha nem, akkor is beleillik a világba. Vannak szabályok, például az, hogy semminek sem szabad szabályosnak lennie, mert akkor kinézik a tömegből, nem illik a képbe. Ezért inkább a szabályos dolgok, mint pl. a szigorú geometriai formák más világba költöznek. Nincsenek rosszban az e világon élőkkel, de olyanok, mint a tűz és jég, valahogy nem illenek össze. Az épületek falai nem egyenesek, mégsem dőlnek össze, senki sem fél attól, hogy valami is bizonytalan lábakon állna, csak azért, mert nem egyenes. Ezen a világon vannak olyan helyek, ahol minden mozgásban van, még a házak és növények is. Ez egyáltalán nem meglepő, sőt, ez a természetes az ott élők számára, és ez a természetes számomra is, mikor Hundertwasser képeit nézem. Nehéz visszatérni a „valóságba”, majdnem olyan nehéz, mint akkor Budapesten kilépni a Szépművészeti Múzeumból, és magam mögött hagyni a kiállítást, a varázslatot, és visszatérni a szürke hétköznapiakba.

Hundertwasser és az építészet

Kicsit meglepő, és aki nem látja a saját szemével, annak talán elképzelhetetlen, hogy léteznek – a valós világban – olyan épületek, melyek „kiköpött másai” Hundertwasser festményeinek, elképzelt valóságának. A gravitáció következtében sajnos az építészetnél nem nagyon lehet eltérni a szabályos, szögletes geometriai formáktól. Sajnos ez a szomorú valóság, gondolnánk, de Hundertwasser bebizonyította, hogy ennek nem kell így lennie. „Vissza a természethez” – mondaná Rousseau, de mondhatja Hundertwasser is, mikor fákat és különböző növényeket ültet az épületek tetejére és oldalára. Lázad a szabályosság és a megszokottság ellen, és ezt nemcsak festményeivel, illetve iparművészeti remekműveivel teszi, hanem rávesz embereket, azaz építészeket arra, hogy hozzák létre mindazt, amit ő megálmodott. És valóban, azok az építések – bár szokatlan mindaz, amit csinálniuk kell – mégis örömmel teljesítik a hóborz „öregember” kéréseit. Hogy miért? Szerintem azért, mert már elégük van abból, hogy mindig ugyanolyan, mindig a szürke hétköznapiakhoz igazodott „roncsokat” kell megépíteniük és megvalósítaniuk. A szürke hétköznapiak, szürke épületekkel, szürke utcákkal és emberekkel „megölnek” bennünket, kioltják bennünk a fantáziát, kreativitást és az élni akarást. És főleg megölik a természetet! Ez ellen lázadt a festő, aki a képeken túl többet is akart, és „hála az égnek” el is érte és megvalósította elképzeléseit.

Remélem, valaha alkalmam nyílik előben is látni ezeket a házakat, amelyekben emberek élnek (és nem marslakók), élnek mindennapjaikat, ugyanúgy, mint mások, de mégis máshogy, összhangban a fantáziájával és a környezettel. Szívesen élnék én is így, ahogy ez a nagy művész megálmodta, kicsit álomvilágban, színek között. Kicsit máshogy.

Napraforgók, médiumváltások (részletek) Átváltozások, médiumváltások

Dolgozatom a művészi megjelenítés olyan eseteit vizsgálja, melyek során a különböző médiumok, főként a napraforgó, valamint az egymástól eltérő eszközök, illetve közvetítő közegek sajátos módon használják föl, jelenítik meg tárgyakat, s válnak üzenethordozóvá.

Ugyanaz a természeti jelenség: tájkép, vihar, földrengés stb. másként jelenik meg a festő vásznán, a filmes és a fotóművész alkotásában, valamint a költő és a prózaíró leírásában. Sőt, ugyanaz a művészeti ág – fejlődésének más-más fokán, azaz fejlődésének, változásának egy-egy szakaszában – másként és megint másként láttatja a tárgyaül választott azonos motívumot. Nyilvánvaló, hogy William Blake napraforgójától, akárcsak Juhász Gyuláétól, jelentősen eltér az Allen Ginsberg által körvonalozott virág.

A virág „használata” korokon át

A virág kezdettől fogva nélkülözhetetlen és hatásos kelléke volt a művészek – rajzolók, festők, költők – eszköztárának. Azt azért mégsem mondhatjuk, hogy már az ősembert is foglalkoztatta a növényi ékesség megőrkítése, hiszen a primitív korszakok „művészi” ábrázolásában még nem volt helye az öncélú díszítőelemeknek. A barlangrajzok és -festmények még nem tekinthetők mai értelemben vett műalkotásoknak. Azoknak az volt a rendeltetésük, hogy kiegészítsék a félelmetes természeti erőkkel, állatokkal szembeszálló, harcoló ősember fegyverzetét. A küzdelem megvívása a falakon történő ábrázolással kezdődött.

Talán tizenötezer esztendő is eltelt, mire a civilizálódó emberiség olyannyira úrrá lett a természetén, hogy az állat és ember viaskodása mellett már az ornamentumot is művébe lophatta a régi idők piktora. A művészet új, fontos ismérve jelenik meg ekkor: a gyönyörködtetés.

A Tutankhamon négyezer-ötszáz évvel ezelőtti sírjában talált festményen látható Aton napisten, amint napraforgószerű égi aranygolyóként szórja sugarát. Időszámításunk előtt 1400-ban egy thébai sír falfestménye fákat, tavat és halakat ábrázol. Az időszámításunk előtti hetedik századból eredő görög vázákon már növényi indák fogják keretbe az emberfigurákat. Ugyanakkor már elterjedtek a görög oszlopfők növényi díszítőelemei. A maiakhoz hasonlatos első virágábrázolások és tájképek az időszámításunk előtti első századtól a római falfestményeken jelentek meg.

A virág a növény ivaros szaporodás céljára módosult hajtása, amelynek többnyire feltűnő alakja, színe és illata van. Szépsége rendszerint csodálatot vált ki a szemlélőből. Az idők folyamán az emberek bizonyos fogalmakat kapcsoltak az egyes virágfajtákhoz, ami által azok különféle üzenetek közvetítésére is alkalmassá váltak. Így alakult ki a célzást, sejtetést tartalmazó virágnyelv, amely a tolvajnyelvhez mint rejtjelezett kifejezőmóddhoz is hasonlítható. (Keleti háremhölgyek virágok küldésével tartották fenn titkos kapcsolatukat a szeretőikkel.) Számptalan virág többet jelent a

nevénel; ez a jelentéstöbblet a költészeti allegóriát és szimbólumot eredményezi. A beavatottak ismerik a vörös rózsát, a sárga liliom vagy éppen a kék nefelejcs jelentését. „Az allegorizálásnak, szimbólumgyártásnak melegágya volt a középkor: egy olyan világképben, amelyben minden lelkes és lelketlen lény Krisztusra vonatkoztatható, elmúlt vagy eljövendő életének valami módon része, ott az értelmezések egymást születték, olykor egymásnak ellentmondó jelentésekkel. Minden rózsafajhoz más-más asszociációt kapcsoltak: a vörösek utaltak Krisztus sebeire; a sárga rózsák a Mágusok jelei voltak, mivel ők aranyrózsát ajándékoztak Jézusnak; a fehér rózsát Mária szüziességét és tisztaságát jelképezte. (...) A lángoló érzékiséget, a vért, a testiséget a középkori ember számára megtestesítő vörös rózsát mellett a fehér rózsát jelképezi a megtisztultságot; az eredendő tisztaságot, szüziességet pedig a fehér liliom hordozta.”⁷⁴

A régi magyar versek között ismeretes volt a virágének. Költészetünkben ez szerelmi-erotikus témájú lírai dalt jelentett. A rózsám, violám, gyöngyvirágom... a szeretett kedvest szimbolizálta.

A virágmotívumot az értékes és megbecsült, nemes művészeti ágak mellett az alkalmazott művészetek és az iparművészet is előszeretettel használja (hímzés, gobelin, népi bútorfestészet stb.) Az építészeti szecesszió különösképpen kedveli a növényi ornamentikát.

A napraforgóról

A sok-sok különös növény, elbűvölő virág közül a figyelmem most egy közismert és népszerű, monumentális virágcsodára, a napraforgóra, illetve annak alakváltozataira irányul.

Mielőtt az írók és a festők a maguk eszközeivel megragadták volna, Amerika őslakói már jóval korábban imádozták napistenük szimbólumaként tisztelték. Az indiánok olajban gazdag magvaiért már háromezer éve termesztették a Közép-Amerikában még ma is sokhelyütt vadon élő napraforgót. A régi Mexikóban a napisten azték papnői napraforgó-koronát kaptak, melyet mindenhol magukkal vittek, az arany ékszereiket pedig napraforgó-motívumok díszítették. Miután a spanyol hódítók a tizenhatodik század elején visszatérve Európába magukkal hozták a magjait, a napraforgó világszerte elterjedt.

Egykor, mivel állandóan követi a Nap útját, az állhatatosság és a tisztelet szimbólumának tartották e növényt, míg a keresztények ugyanezért a vallásos engedelmisséget látták benne. Sokak szerint viszont ez a magasra törő növény a dölyfösséget, önteltséget jelképezi. „Virága az ókori kultúrákban az imádat, negatív értelemben pedig a szolgáló követés szimbóluma volt. Tányérján a magvak logaritmikus spirálokba rendeződve követik egymást, így világmodellt is jelképezett. (...) A napraforgó a Nap felé forduló »változékonysága« miatt a megbízhatatlanságot és a mulandó javakat is jelképezte egykoron.”⁷⁵

⁷⁴ Szepes Erika: *Rózsák és napraforgó*. In <http://vfk.vfmk.hu/00000023/02.html>

⁷⁵ *Fűben-fában őstudás – A napraforgó* (2006. június 14.). In <http://www.nepujas.net/templates/?a=1528&template=print-article.htm>

A napraforgó „szimbolizálja az égő szerelmet, a hűséget, az életerőt és a létezés forrását, az alázatot, a hűséges jegyest, az áhítatot. E szimbolikus jelentések magyarázata rendkívül egyszerű: mindig megmozgatta az emberek fantáziáját a Nap felé fordulása, útjának követése. Az ókori Görögországban és Rómában hasonló jelentésű növény a gólyahír, sárga színe és napkövetése avatja különlegessé. Neve a görögségben: héliotroposz, a mi napraforgó szavunk tökéletes megfelelője. Hozzá fűződik Klütié nimfa mítosza. Ovidius elbeszélése szerint Klütié nimfa beleszeretett a Napisten Apollónba, de forrósága miatt nem tudta megközelíteni, csak állandóan feléje fordult, míg napraforgó (héliotrop) virággá vált.”⁷⁶



A napraforgó a művészetekben

Anthony van Dyck (1599-1641) flamand festő önarcképén a napraforgó megidézi a virág közismert jelentését, a keresztény jámborság szimbólumát; a hűség attribútumát, a lojalitás kifejezését, hódolva I. Károlynak, patrónusának; valamint jelképezi a művész alázatát, amellyel elismeri, hogy a „művésznek modellként csak a természetet szabad utánoznia.”⁷⁷

William Blake (1757–1827) Ó, napraforgó című versében a tárgyalt növény az ember szimbóluma, aki teste által a földhöz kötött, de lelke mindig fölfelé, a fény forrása felé törekszik.

Antidepresszáns?

„1888 augusztusában Vincent Van Gogh Arles-ből levelet írt barátjának, Émile Bernard-nak, melyben értesíti, hogy házfalait sárgára festette, a házat ezentúl

⁷⁶ Szepes Erika: *Rózsa és napraforgó*. In <http://vfek.vfmk.hu/00000023/02.html>

⁷⁷ Uo.

Sárga Háznak nevezi, a benne lévő műtermét napraforgókkal akarja telefesteni.”⁷⁸ Vonzalmát a napraforgó iránt főként a nap imádatával magyarázzák, ennek oka lehetett egyre súlyosbodó depressziója, amely elől a fény és a meleg felé fordult, vagy menekült. Depresszióján talán segített volna, ha festő kollégái hozzáköltöznek és együtt dolgoznak vele.

Gauguin el is ment, sőt megörökítette barátját, amint az napraforgókat fest, de Vincent van Gogh egy örült pillanatában késsel támadt rá, így Gauguin elmenekült.



„Pszichoanalitikus elemzői azt is feltételezik, hogy a napraforgót önarcképének tekintette, így amikor megfestette a Két levágott napraforgó-t, még Párizsban, 1887 augusztusában, a nyár végén, ezzel egyszerre kívánta megjövendőlni a nap rövidülését, a napraforgó halálát, a tél eljövetelét és főként saját halálát, amelynek szerinte mágikus köze volt ehhez a fény-sötét szimbolikához.”⁷⁹ Ezen túlmenően a virággal való kapcsolatának másik forrásának bizonyult az úgynevezett imitatio Christi felfogás, amely szerint „a napraforgó Krisztus követésének inkarnációja volt.”⁸⁰

„Művészi tevékenysége óta a napraforgót nem említhetjük Van Gogh neve nélkül, nem feledhetjük gögös-birtokló szavait: „A napraforgó valamiképpen teljesen az enyém.” Temetésére pszichiáter barátja napraforgót vitt, Émile Bernard a temetés után elment a Sárga Háza, és így számolt be a látványról: „Az utolsó vásznai függtek a falakon, melyek mintegy aranysárga dicsfényvel vették körül festőjüket... Azért volt a sárga a kedvenc színe, mert a fény szimbóluma, amelyről azt álmodta, hogy megtalálja mind a szívében, mind munkáiban.”⁸¹

⁷⁸ Szepes Erika: *Rózsa és napraforgó*. In <http://vfe.vfmk.hu/00000023/02.html>

⁷⁹ Szepes Erika: *Rózsa és napraforgó*. In <http://vfe.vfmk.hu/00000023/02.html>

⁸⁰ Uo.

⁸¹ Szepes Erika: *Rózsa és napraforgó*. In <http://vfe.vfmk.hu/00000023/02.html>



A pipacstól a tányérrózsáig

*Pipacsot éget a kövér határra
A lángoló magyar nyár tűzvarázsa.*

Így ír Juhász Gyula (1883–1937) Magyar nyár 1918 című versében: a lángoló vörös tűzén túl, a türkiz égbolt és a mezők szökesége mellett megannyi színnel találkozhat az olvasó, míg nem eljut a sárga mindenféle árnyalatáig, a szalmáig és a napraforgóig. Mielőtt Juhász Gyula „napraforgós” költeményét vennénk szemügyre, érdemes pillantást vetni a költő 1934-ben keletkezett Önarckép című versére, amely a Vincent van Gogh levele testvéréhez... alcímet viseli:

*Oly szépen indult minden, drága testvér,
Emlékszel a kis Vincentre, aki
Az Isten egész kertjét le akarta
Festeni. Olyan égő színeket
És fényeket látott, hogy Tizián
Elbűjhatott volna mellette...
(...)
A legcsodálatosabb fényeket*

*Akartam festeni, és elborult
Egész világom...
(...)
Elszenvedem az életet. Csak azt mind
Sajnálom, amit megfesthettem volna:
A képeket. Egy egész végtelent!*⁸²

Ezekben a sorokban egyaránt benne van a megidézett festő és a későbbi kor magyar költőjének kudarcos élete. A szavak, képek, színek látszatra véletlen, szeszélyes egymás mellé állítása egyazon hangulatot, érzést sugall: a költő és festő monoton bánatát, feloldhatatlan szomorúságát. Amikor tehát nyolc évvel korábban a költő a kertmélyi elárvult napraforgót készült megverselni, minden bizonnyal gondolhatott a tébolyba zuhant festő lélekmentőnek vélt, sárga lágolászú virágaira.

Juhász Gyula megannyi tájverse – mint a legtöbb költőé – csak ürügy a vallomásra. A természeti szépséget gyakran állítja párhuzamba a szemlélődő poéta lelki borújával. Minél nagyobb a kinti fény, s tobzódnak a színek, annál feltűnőbb a benső világ borongó homálya. Íme a rövid vers:

VIDÉKI NAPRAFORGÓ

*Öreg kert mélyén láttam őt
Tikkasztó nyár fülledt delén.
A vén kert mindig naptalan,
S ő csöndesen csak várt szegény.*

*Várta az istent, a napot,
Felé fordulni úgy akart,
De hasztalan. Magányosan
És mindig naptalan maradt.*

*Így néztem őt testvér gyanánt
Fájdalmasan, vén kert előtt.
Vén kert előtt fájdalmasan,
Magányosan úgy néztem őt...*⁸³

A költői szubjektum magányérzete már fiatalkori verseiben is gyakran megjelenik. Magányverseinek motívumai között rendszerint ott áll a tájversben szimbolikussá növesztett tárgy vagy növény: például egy mozdulatlan tiszai hajó az éjszakában, vagy a naptalan kert mélyén a jobb sorsra érdemes napraforgó.

Az egyén mindig is szenvedett a vidékiségebe rekedt sorstól, gondoljunk csak Janus Pannonius nem egy panaszversére. Persze a kimondott, leírt, költeménybe oldott

⁸² Juhász Gyula: *Önarckép. Vincent van Gogh levele testvéréhez Elveszett.* In <http://mek.oszk.hu/00700/00709/html/vs192933.htm#41> (é. n.)

⁸³ Juhász Gyula: *Vidéki napraforgó.* In <http://mek.oszk.hu/00700/00709/html/vs192728.htm#17> (é. n.)

zokszó már lázadást és kiútkeresést jelent: Juhász Gyula is védekezett, és igyekezett mentes maradni a provincializmustól. „Érdekes, hogy mikor már Szegeden megnyugvást talált, akkor erősödött meg lelkében a vidékiség problematikája. Föltehetően ekkor volt már annyi tapasztalati anyaga és szembeszegülési bátorsága, hogy levonja a következtetéseket. Bármennyire harcos is ő helyi ügyekben, innen nem tud beleszólni az ország dolgába, a történelem, mintegy lenézve őt, siet el mellette. Bizony, rosszul helyezkedett, az árnyékban nincs mód növekedésre, fejlődésre, a költő helyzete immár reménytelen; mindig naptalan marad. Juhász Gyula érzés- és gondolatvilágában nincs Budapest-ellenesség, nem keríti hatalmába a bűnös várost hangoztató propaganda. Tisztában van az urbanizálódás jelentőségével, szükségszerűségével, de nem isteníti a nagyváros lehetőségeit, s főleg nem ítél külsőségek alapján, hanem a belső értékekhez ragaszkodik.”⁸⁴

Van Gogh-ban és Juhász Gyulában közös a napraforgó iránti elfogult hit és elvárás, a növény puszta jelenléte, látványa is derűvel tölt el, talán még ki is emel a levertség gödréből. Ugyanez állapítható meg Allen Ginsbergről is.

A ginsbergi napraforgó

Ginsberg verseinek előszavában elmondja, hogy a szutra sorait húsz perc alatt körmölte le, méghozzá barátja, Kerouac jelenlétében. „... a fogalmazás ideje 20 perc, én ülök az asztalnál, körmölök, Kerouac az ajtót támasztja, és várja, mikor leszek már készen, hogy mehessünk végre valamerre, buliba...”⁸⁵

Ódai szárnyalású prédikációját a szutra műfajába sorolta be a szerző, mely nem más, mint szanszkrit nyelvű, tanító jellegű, vallásfilozófiai írás.

„Vörös ég tükrözte a folyó vizén az olajfoltokat, nap bukott Frisco végső hegyormaira, sem hal az áradatban, sem remete a dombok közt, csak mi magunk csipás szeműek és másnaposak mint a folyópart vén csavargói, fáradt rókafővel.”⁸⁶ A „beat tanköltemény” bevezetésében Ginsberg rokonlelkű társa, az ugyanolyan „beat”, azaz levert, szomorú Kerouac jelenik meg. „Föl-alá jártam a pléhkonzerv banánkikötő rakpartjain és a Dél-Csendes-Óceáni mozdonyának roppant árnyékában ültem hogy onnan nézzem a kockaház dombok fölött lenyugvó napot és sírjak. Jack Kerouac ült mellettem egy kidőlt rozsdás vascőveken, a társam, egyet gondolt a lelkünk, zordan és csüggedten és szomorú-szeműn, a gépfák bütykös acélgyökereivel bekerítve.”⁸⁷ A másnaposság, számkivetettség, szeretet élményében osztozó lélektárs, Jack Kerouac észrevette és figyelmébe ajánlotta a Napraforgót, amely ettől kezdve a ginsbergi költői én meditációjának tárgya lett: „Nézd csak a Napraforgót, mondta, egy halott és szürke árny támaszkodott az égnek, embernyi árnyék, ültében aszalódott egy halom ősi fűrészpör tetején elbűvölve rohantam oda – első napraforgóm volt ez, Blake emléke – látomásaim – Harlem és a keleti folyók poklai, csörömpölő hidak, Joe Zsíros Kenyerei, döglött babakocsik, lekopott futójú fekete autógumik a soha újra nem futózásban elfelejtve, a folyópart költeménye, kotonok és fazekak, és az acél kések egy

⁸⁴ Borbély Sándor 1983. *Juhász Gyula*. Budapest, Gondolat Kiadó, 260.

⁸⁵ Sükösd Mihály 1982. *Üvöltés*. Budapest, Európa Könyvkiadó, 308.

⁸⁶ Allen Ginsberg: *Napraforgó szutra*.

In <http://www.literatura.hu/irok/xxszazad/amidrama/ginsberg.htm> (é. n.)

⁸⁷ Uo.

cseppet sem rozsdamentesek, csak a nyirkos mocsok és a borotvaéles műanyagok vonulnak be a múltba – és a szürke Napraforgó a lenyugvó nappal szemben siváran recsegetve és porosan ingadozott a korommal a köddel és hajdani mozdonyok füstjével a szemében megtörtén lekonyuló vizenyős tövis-pártája rozszant korona volt, tányérjából a magok kihulltak, a fényes levegő fogait gyorsan hullató szája, szőrös fején a sugarak bélyege akár egy megaszalt drót pókháló, levél-karokat meresztett a szára, fűrészpör gyökerei integettek, fekete kacsairól gipsz-morzsa esőzött, döglött légy a fülében, Szentségtelen rozoga vén vacak voltál, napraforgóm Ó én lelkem, szerettelek téged!”⁸⁸ A valóságban is Kerouac keltette fel Ginsberg érdeklődését a buddhizmus iránt, valamint költőként legtöbbet neki köszönhetett. A termékeny, felszabadító erejű hatás ugyanakkor kölcsönösen is megnyilvánult. William Blake emléke és látomásai mellett Ginsberg sokat emlegetett misztikus Blake hallucinációs látomása rejlik, s azt az Ó, napraforgó szólítja meg. Ginsberg a Nirvánához hasonlította ezt az élményt, és költői elhivatottságát is ehhez a „megvilágosodáshoz” kapcsolta. A vers másik centrális metaforája a hajdani erőt, dinamikusságot idéző mozdony, amely a versindítás San Franciscó-i kikötőleírásában még reális valóságélem, akárcsak a halott napraforgó. Az öregedést, elmúlást, szennyet, undort idéző embermozdonyok, embergépek, gépemberek, a gépek bőrének képei, mint „autók belei és belsőségei”,⁸⁹ „talicskák vaginái”⁹⁰ préselődnek a költői képzelet „múmia”⁹¹ gyökereibe, megfojtva ezzel az aranykoronájú napraforgó-létezését. A hajdani teljes Élet reményét és a jelenlegi tehetetlenség kettősségét hordozó mozdony és a beteg napraforgó képe egybefonódik a torz tudatban.

A Ginsberg-szöveg művelődéstörténeti kontextusába sorolható Blake versei mellett Vincent van Gogh napraforgó-festményeinek emléke. „Van Gogh 1883-ban írta „saját sorsát és a korát”, együttesen vizsgálva, hogy a hanyatló mai társadalom olykor nagy, komor árnyként rajzolódik ki a szemünk előtt, ha egy eljövendő megújulás fényébe tekintve szemléljük.”⁹² Mindhármukat a lelkesülés, a részvétel, a lázas alkotás jellemezte, ugyanakkor megnyilvánul a társadalmi konvenciók elvetése és az otthontalanság a korukat jellemző társadalomban. Van Gogh napraforgó-sorozatát aranyárga sugárzás jellemzi, s „a megszenségtelenítő civilizáció ellenére a napnyugta fényében és a költő Ginsberg kigyúló képzeletében »mégis« tündökölni kezd a ginsbergi Napraforgó”.⁹³ Figyelmeztetve a virágot saját identitására, arra, hogy „soha nem voltál mozdony, Napraforgó, napraforgó voltál!”⁹⁴ Némi ironiával a szubjektum önmagához intéz szózatot, prédikációt. A „csontváznehéz napraforgó”⁹⁵ médiumi csírájában ott rejlik a hibátlanul gyönyörű és teljes Napraforgó-létezés, a

⁸⁸ Allen Ginsberg: *Napraforgó szutra*.

In <http://www.literatura.hu/irok/xxszazad/amidrama/ginsberg.htm> (é. n.)

⁸⁹ Uo.

⁹⁰ Uo.

⁹¹ Uo.

⁹² Dömény Katalin: *Allen Ginsberg élete és munkássága, műveinek elemzése*.

In <http://www.literatura.hu/irok/xxszazad/amidrama/ginsberg.htm> (é. n.)

⁹³ Uo.

⁹⁴ Allen Ginsberg: *Napraforgó szutra*.

In <http://www.literatura.hu/irok/xxszazad/amidrama/ginsberg.htm> (é. n.)

⁹⁵ Uo.

Buddha-természet. Kitérül a MOST mint az örökkévalóság ablaka. Ráébredve szabadságára, a bezárult létből kitörve a költői én is médiummá válik, és prédikációt közvetít saját lelkéhez, sőt mindenkiéhez, aki figyel rá, aki meghallgatja, kinek „fülei vannak hozzá”: „Mi nem a mi korom bőrünk vagyunk, mi nem vagyunk rettentő rideg poros kioltott képzeletű mozdonyok, mi mindannyian szépséges arany napraforgók vagyunk belül, áldottak vagyunk mi a mi magvainkban és testi beteljesülésünk aranyszőrű meztelenségében mely örült fekete estélyi napraforgók alakját ölti napnyugtakor, hogy leselkedve lássuk az örült mozdonyárny folyópart alkonya Frisco dombos pléhkonzerv estéjén végigült látomást.”⁹⁶

Szépirodalom

1. Blake, William: Ó, napraforgó.
2. In <http://mek.oszk.hu/00300/00332/00332.htm#48> (é.n.)
3. Ginsberg, Allen: Napraforgó szutra.
4. In <http://www.literatura.hu/irok/xxszazad/amidrama/ginsberg.htm> (é. n.)
5. Juhász Gyula: Vidéki napraforgó.
6. In <http://mek.oszk.hu/00700/00709/html/vs192728.htm#17> (é. n.)
7. Juhász Gyula: Magyar nyár 1918.
8. In <http://www.mek.oszk.hu/00700/00709/html/vs191802.htm#23> (é. n.)
9. Juhász Gyula: Önarckép. Vincent van Gogh levele testvéréhez Elveszett.
10. In <http://mek.oszk.hu/00700/00709/html/vs192933.htm#41> (é. n.)

Irodalom

1. Bárdos–Szabó–Vasy 1996. Irodalmi fogalmak kisszótára. Budapest, Korona Kiadó.
2. Borbély Sándor 1983. Juhász Gyula. Budapest, Gondolat Kiadó.
3. Dömény Katalin : Allen Ginsberg élete és munkássága, műveinek elemzése.
4. In <http://www.literatura.hu/irok/xxszazad/amidrama/ginsberg.htm> (é. n.)
5. Gombrich, E. H. 1983. A művészet története. Budapest, Gondolat Kiadó.
6. Veresné Deák Éva–Csorba Géza (ford.) [1974]. A modern festészet lexikona. Budapest, Corvina Kiadó.
7. Fűben-fában őstudás – A napraforgó (2006. június 14). In <http://www.nepujas.net/templates/?a=1528&template=print-article.htm> (é. n.)
8. Sükösd Mihály 1982. Üvöltés. Budapest, Európa Könyvkiadó.
9. Szepes Erika: Rózsa és napraforgó. In <http://vfeke.vfmk.hu/00000023/02.html>
10. Terebess konyhakert. In <http://www.terebess.hu/tiszaorveny/zoldseg/napraforgo.html> (é. n.)
11. Zerkowitz Judit: Blake: Ó, napraforgó és Ginsberg: Napraforgó szutra útirányainak elemzése az angol nyelvészeti stilisztika eszközeivel. In http://stateofenglish.elte.hu/index_files/Page914.htm (é. n.)

⁹⁶ Uo.

A KAR TANÁRAINAK SZAKMAI MUNKÁI

Ivanović Josip

A vallásosság és a vallási ismeretek (tudás) összefüggése a középiskolás fiatalok személyiségjegyeivel

Rezümé

A kutatás kiindulópontja az a hipotézis, miszerint a vallás és a középiskolások személyiségjegyei között strukturális összefüggés fedezhető fel. A vallási ismeret/tudás (a keresztény hit ismerete) a változók értékelése szempontjából kritérium-meghatározó pozíciót tölt be. Az említett kritérium-meghatározó változók alapján került sor a kapott minták tipizálására (N=752), megkülönböztethető ugyanis az eredmények színterjedése, a vizsgált változók alapján pedig kimutatható az egyes szintek közötti eltérés, ily módon kifejezésre jut az egyes csoportok szubtilis sajátossága is. A kutatás eredményessége céljából a vallási ismeretek elsajátítását felmérő, megbízható, a metodológiai követelményeknek megfelelő standardizált teszt készült. Az elvégzett faktoranalízis segítségével bizonyítható, hogy a vallási dimenziók, tehát a hit (ideológiai vonatkozás), a vallásgyakorlat (rituális vonatkozás), a lelki élmény (tapasztalati vonatkozás), a keresztény szeretet jegyében működő magatartás (következményi vonatkozás), valamint a lelki élet kiteljesedése irányában való törekvés (érdeklődési vonatkozás) nem egydimenziós, hanem több elkülönülő, egymástól viszonylag független aldimenzióból, illetve tényezőből álló konstruktum. Bizonyíthatóvá vált a vallási ismeretek/tudás (keresztény hit ismerete), a vallásosság egyes aldimenziói és a személyiség tulajdonságai közötti összefüggés. Ugyancsak bizonyítást nyert az ismeretek színterjedése tekintetében fennálló különbség az egyes csoportok tagjai között.

Kulcsszavak

Vallási ismeret/tudás (keresztény hit ismerete), vallás, vallásosság, a vallásosság dimenziói, személyiségjegyek, középiskolás korosztály.

ELMÉLETI ALAPVETÉS

A címből kikövetkeztethető, hogy a referátum kutatási tárgyát a következő három komplex problémakör képezi:

- a vallási ismeretek,
- a vallásosság (religiozitás) és

- a középiskolás fiatalok személyiségjegyei.

A komplex egységei közötti összefüggések kutatási alapját a vallási ismeretek, tehát a **tudás**, mint alapvető pedagógiai kategória képezi!

Ahhoz, hogy vallási ismeretekről, vagy vallásosságról (religiozitás) beszélhessünk, először is meg kell határozunk ezek nemfogalmát (genusát), ami nem más, mint a **vallás (religió)**. A vallás szó idegen megfelelőjének (religió) a lehetséges etimológiai meghatározásai a következők:

- a latin **lego, 3** ige – melynek alapvető jelentése **olvasni**, a **re** előképzővel pedig **újboldi olvasást** jelent – M. T. Cicero a De natura deorum (Az istenek természetéről) c. művében.
- a latin **religo, 1** ige – melynek alapvető jelentése **összekapcsolni, összekötni, újból összekapcsolni** – L. C. L. Firmianus az Institutiones divinae (Isteni rendeletek) c. művében.
- a latin **eligo, 3** ige – melynek alapvető jelentése **választani**, a **re** előképzővel pedig **újboldi választást** jelent – Szt. Ágoston (Aurelius Augustinus).

A magyar vallás szó a **vall** igéből képzett szó, a XV. században a Jókai-kódexben fordul elő 'tanúságtétel, hit' jelentésben. A szónak ma is létezik az a jelentése, hogy 'valamit (meg)vallani'.

A legismertebb antropológiai-kulturális meghatározások:

- A vallás a nép ópiuma! – K. Marx.
- A vallás nem más, mint azoknak a külső erőknek az emberi fejekben való fantasztikus visszatükröződése, amelyek mindennapi létük felett uralkodnak, olyan visszatükröződés, amelyben a földi erők földöntúli erők alakját öltik! – F. Engels.
- A vallás az olyan jelenségek naiv értelmezése, amelyek okai ismeretlenek! – pozitivisták.
- A kizsákmányolt osztályok kizsákmányolók ellen vívott tehetetlen harca hitet (reményt) ébreszt bennük a síron túli életre éppúgy, mint ahogyan csodákban való hithez vezet a vadak (kezdetleges népek) tehetetlen harca a természettel! – V. I. Lenin.

A vallás legismertebb teológiai-teodiceikus meghatározásai:

- Fenomenológiai megközelítésben a vallást gyakran úgy definiálják, mint viszonyulást (magatartást) a „szentséghez” ahol a „viszonyulás” jelentése igen tág lehet, és magában foglalhat elméleti, esztétikai és etikai-vallási cselekedeteket. – K. Rahner.
- A vallás az ember személyes viszonyulása a transzcendentális-immanenshez, a valóban létezőhöz, a szentséghez és magához az Istenhez.

Ez kellene, hogy legyen az, ami minden igazi vallásban jelen van, és ami azt megkülönbözteti az emberi lét más területeitől! – I. Devčić.

- A vallás „a hit, erkölcsi értékek, magatartások (cselekvések) összehangolt rendszere, melyen keresztül az ember a szentséghez való viszonyulását fejezi ki. Ez a viszonyulás lehet szubjektív és lehet objektív. Szubjektív akkor, ha egyéni imádatban és alázatában nyilvánul meg, és ez esetben vallásosságról (religiozitásról) beszélünk. Amikor a szentség iránti viszonyulás objektívizálódik szó (imádság, hitvallás, dogma és jogi tételek), gesztus (szertartás, rítus), tárgy (szakrális tárgy, épület) és vallási közösség formájában, akkor objektív vallásról beszélünk, azaz vallási intézményről. A szubjektív és az objektív vallási pólusok egymás között komplementárisak, de közöttük állandó a feszültség, és előfordulhat kizárólagosság is.” – ORL (2002.798)

A hitvallás jellegzetes ismérvei:

- a) Az Isten megkeresi az embert és megnyilvánul neki (a vallással – religióval – ellentétben, ahol az ember kutat, sejt és elképzel);
- b) Az Isten önmagáról szól és megnyilvánul, az embernek nem szükséges elképzelni Őt;
- c) Az Isten többé nem elképzelés (képzet) az ember tudatában, mert Ő maga mutatja meg Önmagát;
- d) Az embernek nem kell találgatnia, hogy mi az, ami az Istennek kedves, mivel az Isten közli, hogy mi a jó és mi a rossz;
- e) Az ember arra hivatott, hogy bízson Istenben (higgyen!) és, hogy az Isten szavai vezessék, és, hogy
- f) A hit engedelmesség, és egyben bizalom az isteni ígében, amelyet az emberhez intéz.

A hit fogalmának előzőleg felsorolt meghatározásaiból egyértelműen kikövetkeztethető a hit, a vallás (religió) és a mágia (babona) fogalma közötti következő összefüggés: a hit teljesen visszaszorítja a vallást (religiót) és a mágiát, minek következtében ezek megszűnnek! Azonban, a gyenge hit annak az álláspontnak a kialakulásához vezet, mely szerint az embernek sokkal többet jelent az, ha valami kézzelfoghatóval rendelkezik, ha olyan cselekedetet hajtott végre, amely alapján az Isten meg kell, hogy jutalmazza, tehát a „a javak (gazdagság)” állandó hajszolása gyenge hitről tanúskodik, vagyis a kereszténység dekadenciájáról, azaz a visszatérésről a valláshoz (religióhoz) és a mágiához.

A tudás pedagógiai értelmezése:

A tudás (ógörögül: *γνώσις* {gnósis} vagy *ἐπιστήμη* {epistémē}, latinul: **scientia**, **notitia** vagy **cognitio**, az angolul: **knowledge**, franciául: **connaissances**, németül: **das Wissen** vagy **die Kenntnis**, oroszul: **знание** magyarul: **tudás**) meghatározása: Olyan rendszer, amelyben visszatükröződnek a valós világ jelenségei, azok tulajdonságai, a közöttük fennálló kapcsolatok és összefüggések, fejlődésük törvényszerűségei – a

tudás, amellyel az ember rendelkezik, egyben eszköz is számára – a tudás meghatározott rendszerbe sorolt tényekben, fogalmakban, törvényszerűségekből és tudományos elméletekben fogalmazódik meg, amelyek az anyagi világ reális tárgyait, folyamatait és jelenségeit juttatják kifejezésre.

A tudás jellegzetes meghatározásai közé tartoznak a következők is:

- „A tudás az objektív valóság tényeinek és általánosításainak rendszere, illetve logikus áttekintése, amelyet az ember elsajátított és amelyeket tartósan tárol a tudatában.” (V. Poljak 1991.13)
- „A tudás a tanulás (képzés) összetevője, amely a természetre, a társadalomra és az emberre vonatkozó tudományosan bizonyított és logikailag összefüggő tények és általánosítások rendszerét jelenti, amelyet az egyén megértett és elsajátított.” (M. Vilotijević 1999.67).

A tudás biblikus értelmezése:

Az ószövetségi Biblia absztrakt fogalmakat alig tartalmaz. A fogalmak konkrétak, jellegük egzisztenciális (gyakorlati). Példának okáért, az Ószövetségben a hinni fogalom nem létezik. E helyett a אָמַן {‘aman} kifejezést használja, amely eredete a héber אָמַן {‘ama}, melynek jelentése: valamin erősen (szívósan, biztosan, megingathatatlanul) állni, tehát az Istenhívést úgy fejezi ki, hogy ‘aman lenni az Istenben. Ugyanígy, az Ószövetségben nem található a megtérés (áttérés) fogalma. E helyett a שָׁב {‘šub} kifejezést találjuk, ami irányváltoztatást jelent. Hasonló az eset a tudni, megtudni igével is, amelynek a héber megfelelője: יָדָא {‘yada}. Az Ószövetségben ez szintén egzisztenciális ige. Nem a szellemi tudást, a mentális tartalmat fejezi ki, hanem a yada – tudni fogalmat, mint egzisztenciális, tapasztalati ismeretet, és a tapasztalati közelséget jelenti a cselekmény alanya (lénye) és tárgya között. Gyakran a legintimebb közelséget fejezi ki. A következő példa is ezt bizonyítja: „Az ember megismerte feleségét, Évát, ez fogant, megszülte Kaint ...” (Ter 4,1)

Az Újszövetség a LXX-ből átveszi γινώσκω igét. Az Újszövetség evangéliumainak keletkezése idején a görög nyelv (és nem csak a filozófiai, hanem a köznyelv, a κοινή {koiné} is) tartalmaz absztrakt fogalmakat (πιστεύω {pisteúō} – hinni, μετανοέω {metanoéō} változtatni gondolkodásunkon, meggondolni magunkat, megbánást tanúsítani, megtérni), de a LXX-ből átvett egyes igék és idézetek gyakran megtartották az ószövetségi bibliai jelentésüket. Ilyenek az ismerni, tudni (γινώσκω) ige is, amely az újszövetségi írásokban az alany és a tárgy egzisztenciális intim közösségét fejezi ki. Jézus azt mondja: „...mint ahogy az Atya ismer engem, én is ismerem az Atyát” (Jn 10,15), mellyel kifejezésre jut az Atya és a Fiú közötti intim egység. Ehhez hasonlóan, amikor Jézus a közte és köztünk meglevő egységről és közelségről szól, a következőket mondja: „A juhaim hallgatnak szavamra, ismerem őket, és ők követnek engem.” (Jn 10,27). Vagy pedig: „Én vagyok a jó pásztor, ismerem enyéimet, és enyéim is ismernek engem, ...” (Jn 10,14). Közelség az Atyához, a vele való közösség adja az embernek az örök életet. Jézus ezért azt mondja: „Az az örök élet, hogy megismerjenek téged, az egyedüli igaz Istent ...” (Jn 17,3).

Az Újszövetségben az *γινώσκω* ige 221-szer fordul elő, többnyire János apostol műveiben – 82-szer. Pál apostol műveiben ennek száma 46. Az *ἐπιγινώσκω* igével (megismerni, felismerni, látni, felfigyelni, elképzelni, tudni) az Újszövetségben 44-szer jelenik meg, legtöbbször Lukács apostolnál (20-szor), majd Pál apostolnál 11-szer. A *γνώσις* {*gnósis*} főnév (megismerés, tudás) és az *ἐπιγνώσις* {*epignósis*} – (megismert, megtudott) az Újszövetségben 29-szer, illetve 20-szor, János apostolnál viszont egyszer sem, valószínűleg azért, hogy kerülje munkáiban a gnosztikus jellegnek még a látszat is. A *γνώστος* {*gnóstos*} igei melléknév (megismert, ismert) csak János és Lukács apostoloknál található, 15-ször, míg a *γνώμη* {*gnómé*} kifejezés egyedül Pál apostolnál és a Jelenések könyvében, 9-szer.

Az Újszövetségben már érezhető a fogalom értelmezésében a hellenisztikus hatás, és több helyen is intellektuális-absztrakt jelentést ölt, de ezekben a munkákban, melyek fogalmilag és mentalitásukban az Ószövetségen alapulnak, a tudás továbbra is olyan fogalom, amely a konkrétat, az egzisztenciális (léti, valós) közösséget és a közelséget fejezi ki.

A tudás biblikus és pedagógiai értelmezése közötti kapcsolat:

A fentiek alapján biztonsággal állítható, hogy a pedagógia részére nagy jelentőséggel bír a Biblia tapasztalata. Itt és most vizsgáljuk ezt csupán a tudás fogalmának szemszögéből.

A tudásról annak létező (valós) (gyakorlati, egzisztenciális) állapotában, fokozatos átmenetről a lehetségesbe (a feltételezettbe, absztraktba), és arról a törekvésről, hogy a szentéletű emberek tegyenek erőfeszítést annak érdekében, hogy a lehetséges (feltételezett, absztrakt) állapotában levő tudás újból öltön konkrét (egzisztenciális, gyakorlati) állapotot – erről szól a Biblia világa, illetve a tudás bibliai fogalmazása.

A pedagógia – amely, mint elmélet és, mint gyakorlat egyaránt intencionális kell, hogy legyen (herbarti megfogalmazásban: teleológiai alapon megalapozott) – egész törekvése arra irányul, hogy a tudásban mindinkább gazdag világban a fiatal korosztályokat arra ösztönözze, serkentse fel, hogy ez a mérhetetlen tudás (vagy, legalább is annak jó része) a **lehetőség állapotnak a feltétel állapotába** való átalakulásához vezessen (gyümölcsözőn, okozza, váltsa ki), de nem a szó etimológiai értelmében, hanem valós értelemben (ex potentia in actu – a lehetőségből a tettebe, cselekedetbe).

A vallási ismeretek, a vallási tudás (keresztényi hit) tartalma:

- A kereszténység monoteista vallás.
- A kereszténység univerzális, tehát egyetemes és általános vallás, össznépi vallás, különbség nélkül, előny/hátrány nélküli a faji, törzsi, nép (nemzeti) hovatartozást illetően; tehát az ég, a föld és minden látható és láthatatlan Teremtőjében vetett hit.
- A kereszténység kinyilatkoztatott vallás/religió. „Sokszor és sokféle módon szólt Isten hajdan az atyákhoz, ezekben a végső napokban Fiában szólt

hozzánk, ...” (Zsid 1,1-2a). Hírt adván magáról az embernek, az Isten megnyilvánult szólván önmagáról, háromegy mivoltáról. A kereszténység tehát az Atyában, a Fiúban és a Szentlélekben való hit.

- A kereszténység szoteriológiai religió/hit. Jézus Krisztus, mint Isten Fia **Σωτήρ** {*Sotér*} – (Megmentő, Megváltó) nem csupán egy a próféták közül, aki meghozza (kihirdeti) az emberi faj megmentésének képletét, hanem maga is Megmentő és Megváltó. „Én vagyok az Út, az Igazság és az Élet – válaszolta Jézus – senki sem juthat el az Atyához, csak általam.” (Jn 14-6). Benne valósul meg az un. hipposztatikus unió – az emberi lény és az Isteni lény egyesülése egy különválaszthatatlan egységbe. Jézus Krisztus igazi Isten és igazi Ember.
- A kereszténység aszketikus religió/vallás; híveit ájtatosságra, tökéletességre szólítja fel: „Legyetek hát tökéletesek, amint mennyei Atyátok tökéletes!” (Mt 5,48). Az ember, azonban nem tökéletes (esendő, gyarló), tele gyöngességgel, érzéki vágyakkal, hiányosságokkal (hibákkal), szenvedélyekkel és gonosszággal, melyek mind mélyebbre taszítják a gonosszággal, igazságtalansággal és kísértéssel teli világban, és ilymód eltávolítják a tökéletesség elérésétől – az örök boldogságtól, minek okán állandóan lelki gyakorlatokat (**ἀσκησις** {*askésis*} – gyakorlás) kell tartania jámborságból, ájtatosság (imádkozás), remeteség és vezeklés (áldozatok) formájában: „Virrasszatok és imádkozzatok, nehogy kísértésbe esetek.” (Mt 26,41a)
- A kereszténység eszchatológikus religió/vallás, amely megjövendőli a végső ítélet eljövételét, amikor majd ítélkeznek élők és holtak felett, vagyis a világ vége eljövételét – (**ἔσχατος** {*eskhatos*} legvégső, legtávolabbi, legutolsó, utolsó, végső), és amiről a Szentírás utolsó könyve is szól – a Jelenések könyve vagy apokalipszis (**ἀποκάλυψις** {*apokalüptó*} – kinyilvánítani, kinyilatkoztatni, kihirdetni).

A vallásosság (religiozitás) értelmezése:

Az Ószövetség a vallásosságnak három összetevőjét határozza meg, melyek a következők: az igazságosság, amely magában foglalja a törvények betartását, a könyörületeség, amely magában foglalja a felebaráti szeretetet és alázatosan járulni az Istenhez, ami magában foglalja az alázatosságot, tisztelettudást (szerénységet, szemérmességet) és az Isten szeretetét (imádását). A vallásosság eme felfogásához közel áll az Istentől való félelem (istenfélő) fogalma, de ez az a pozitív félelem, amely alázatosságra, tiszteletre, odaadásra és az Isten szeretésére készlet.

Az újszövetségi vallásosság értelmezése lényegében az ószövetségének a kibővített változata. Az említett három összetevőn alapszik, azzal, hogy az igazságosság a törvény egyedüli hangsúlyozott betartása helyett, a szeretet „új” parancsolatával bővül, mely parancsolat lényegében a törvény szavát a szeretet szellemével szövi át, mintegy „átszellemíti” a törvényt. Ami a könyörületeséget illeti, az újszövetségi megközelítés mindent Jézus Krisztusra alapoz, azzal, hogy itt Ő nem

csupán a vallásosság mintaképe, hanem egyben annak, mint Isten Fia, alanya (szubjektuma) is. Az ószövetségi vallásosság harmadik összetevőjével kapcsolatban megjegyzendő, hogy annak újszövetségi értelmezésében kevésbé van kihangsúlyozva a gyakorlat, a tevékenység, a tett szükségessége, hanem, elsősorban, a könyörületes Isten ajándékaként a hit a remény és a szeretet, mert „Az Isten szeretet, és aki kitart a szeretetben, az Istenben marad, s az Isten is benne marad.” (1Jn 4,16b).

Összesítve a fenti meghatározásokat, megállapíthatjuk, hogy a vallásosság a vallásos ember tulajdonsága, illetve jellemzője mindannak, ami religiózus. Emellett a vallásosság az egyén, a közösség vagy egy időszak vallási tapasztalatainak összességét is jelenti, függetlenül attól, hogy hogyan nyilvánul meg a vallási szimbólumokban és intézményekben.

Már a vallásosság fogalma meghatározásának kezdetén megállapítást nyert, hogy egy igen összetett jelenségről van szó, melynek elementáris megértéséhez az egyoldalú megközelítés nem elégséges, legyen a megközelítés akár szentírási is. A megértés céljából szükség mutatkozik tehát a jelenség taglalására (elemzésére) és többdimenziós megközelítésére. Ezen szemlélet eredményeként jött létre egy új tudományos diszciplína (interdiszciplináris), a religiológia, amely olymód próbálja a vallásosságot, mint jelenséget értelmezni és meghatározni, hogy az teológiai és antropológiai szempontból egyaránt elfogadható legyen.

A vallásosság tudományos kutatása:

A különféle vallási hovatartozás – legyen az felekezetek közötti, vagy felekezeten belüli – vitát indukált a vallás és a vallásosság természetéről: vajon ezek különálló, egyedi, vagy komplex, többdimenziós jelenségek, melyek összetevői különbözőek, sőt, gyakran összefüggéstelenek.

Kezdetben az empirikus kutatások egy, de legjobb esetben is csak két dimenziót vizsgáltak (az istenhívést és a templomba járást), és nálunk ma is többnyire ez történik.

Külföldön a vallásosság korszerű kutatásának általános elfogadott elve szerint a vallásosság bármiféle egydimenziós mérése elégtelen, mert ha nem is valótlan, mégis tévesen mutathatja be azokat a jelentős különbségeket az emberek között, amelyeket ők vallásosságuknak tekintenek.

Valláskutatások a világviszonylatokban is újszerűek, mindössze a XX. század második felében indultak. Először az Amerikai Egyesült Államokban, majd pár évre rá az európai térségben is (Németország, Svájc, Olaszország...). Szerbiában is szerényen beindul néhány kutatás, de csak egydimenziós alapokon. Az első korszerű tudományos többdimenziós valláskutatást nálunk 1998-ban végezték J. Ivanović, és Z. Šram. Azóta több ízben is sikeresen honosították nálunk a többdimenziós vallásosság mérőeszközeit.

J. Ivanović a továbbiakban a fiatalok vallásosságára fekteti a hangsúlyt. Ez a kutatómunka is (eddig legterjedelmesebb és legátfogóbb) a fiatalok vallásosságának megalapozó tudományos kutatási projektumból add izelítőt.

KUTATÁSI ELJÁRÁS

A középiskolások mintaalapjából (populációból) kiválasztott mintasűrűség (N=752) alapján 10 meghatározót értelmeztünk (a mintát az észak bácskai régió végzős, harmadik és negyedik osztályos középiskolásai képezik, a szabadkai, a topolyai, a kanizsai és a zentai község középiskoláiból). A vizsgált tényezők pedig: a vallásosság/hívői érdek(lődés) dimenziója, a vallásosság ideológiai (világigazsági) dimenziója, a vallásosság rituális (behaviorista vagy gyakorlati) dimenziója, a vallásosság/hívői következményi dimenziója és a vallásosság tapasztalati dimenziója, valamint a személyiség tulajdonságai: paranoiasság (üldözési tébolyultság, kényszeresség), anxiozusság (szorongásosság), depresszivitás (búskomorság), agresszivitás (erőszakosság) és autoritáriusság (tekintélyelvűség, önkényesség).

A kutatás legfontosabb célja, hogy kimutassa az egyes csoportok közötti eltéréseket, amelyek az értékelés során mérhetővé váltak (1. csoport – vallásismeret (tudás) nélküliek, 2. csoport – közepes vallásismerettel (tudással) rendelkezők és a 3. csoport – szolid vallásismerettel (tudással) rendelkezők) viszonyítva ezeket a vallásosság dimenzióihoz, mégpedig a vallásosság érdek dimenziója, a vallásosság ideológiai dimenziója, a vallásosság rituális dimenziója, a vallásosság következményi dimenziója és a vallásosság tapasztalati dimenziója, valamint a személyiség tulajdonságaihoz: paranoiasság, anxiozusság, depresszivitás, agresszivitás és autoritáriusság.

A mérés eredményei, valamint a matematikai-statisztikai feldolgozás és az eredmények tudományos értelmezése alapján levonhatók a következő állítások:

A faktoranalízis alapján nem bizonyítható a vallásismeret (keresztény hit ismerete) és a vallásosság más dimenzióinak, sem a személyes tulajdonságainak összefüggése, kivéve a vallásosság következményi dimenzióját. Ezek szerint csak részben érvényes az alapvető hipotézis, azaz csak az említett következményi dimenziót érinti. Csupán az utóbbi esetben fogadható el a kutatás alapfeltételezése, miszerint a változók kapcsolatban állnak egymással.

Az értékelés eredményeihez a multivariáns (sokváltozós) varianciaanalízis (MANOVA) és a diszkriminatív analízis elemzési módszereket alkalmazva kimutatható, hogy jelentős különbségek és frekvencia eltérések tapasztalhatók a különböző tudásszintű csoportok között: (1) vallásismeret (tudás) nélküliek, (2) közepes vallásismerettel (tudással) rendelkezők és a (3) szolid vallásismerettel (tudással) rendelkezők a vallásosság dimenzióihoz, valamint a személyiség tulajdonságaihoz tanúsított attitűdökben. Jól kimutatható, hogy a gyakoriság az egyes vallás ismeret (tudás) szinteken eltéréseket mutat. A globális alapfeltételezés tehát itt is felülbírálnak, és az alternatív hipotézis elfogadása válik szükségessé, vagyis az egyes csoportok vallásismerete (tudás) szintjei között jelentős különbségek figyelhetők meg.

Az elvégzett egyváltozós elemzések (Roy teszthe és a t-teszt) kimutatták, hogy a vallásosság dimenzióinak tételei és a személyiségi tulajdonságai között

bizonyos, esetenként jelentős különbségek mutatkoznak, a kapott értékek eltérést mutat az egyes csoportok vallásismerete (tudás) szintjei tekintetében.

Tekintettel arra, hogy a globális vonatkozású és az ebből fakadó hipotézis nem érvényesíthető, el kell fogadnunk, hogy a vallásosság dimenziói és a személyiségi tulajdonságai között jelentős eltérések mutatkoznak, erre következtethetünk az kikérdezettek vallásismeret (tudás) színterődéséből. Ezek a tényezők igazolják mostani kutatómunkánk alapmodelljének és alapkonceptiójának indokltságát. Ebben a kutatásban a vallásismeret (tudás) kritérium-meghatározó változó pozícióba került, a többi változóval szemben. Ez természetesen egyúttal az alternatív hipotézisek elfogadását is jelenti.

Tekintettel arra, hogy bebizonyosodott, a vallásismeret (tudás), illetve a (keresztény hit ismerete/tudása) igazoltan került kritérium-meghatározó változó pozícióba, ez azt is jelenti, hogy éppen a vallásismeret (tudás), illetve a (keresztény hit ismerete/tudása), az a pedagógiai alapfogalom, amely egyben az elkülönítés alapja is (fundamentum, illetve ahogyan egyes kutatók nevezik: principium divisionis), amely, ahogyan már utaltunk rá, határozottan elkülöníti (diszkriminálja) a kérdezetteket a vizsgált jegyszempontjából (10 változó egysége – a vallásosság dimenziói és a személyiség tulajdonságai), ezért végeredményképpen (következtetésként) a vizsgált mintát a vallásismeret (tudás), illetve a (keresztény hit ismerete/tudása) színterődése alapján három alcsoportra oszthatjuk:

A vallási ismereteket nélkülöző csoport (1) a vallásosság és a személyiségjegyek tekintetében egyértelmű hozzáállásával határozta meg önmagát, valamint a másik két csoporthoz való viszonyát, méghozzá azzal, hogy a vizsgált minőség két szélsőséges pólusa – vallásos-nem vallásos – közül az egyikbe sorolta be magát. Ezt a csoportot azonkívül, hogy nem jellemzi semmiféle vallási ismeret, az jellemzi és különbözteti meg a többi csoporttól, hogy teljes mértékben nélkülözi a vallásos érdeklődést, valamint egészében elveti az egyházi tanítást és a vallási dogmákat, egyszóval ennél a csoportnál teljes egészében hiányzik bármiféle vallási érzékenység. Mindemellett ennek a csoportnak a tagjai igen magas fokú autoritásról tettek tanúbizonyságot (s egyben öntörvényű agresszivitásról is), valamint feltétlen alárendeltségtől úgy a magánéletben, mint a szélesebb társadalmi és politikai szférában.

A közepes vallási ismeretekkel rendelkező csoport (2) a vallásosság és a személyiségjegyek tekintetében kevésbé egyértelműen határozta meg önmagát, valamint a másik két csoporthoz való viszonyát, méghozzá azzal, hogy a vizsgált két csoport közé sorolta magát, s ezzel a vizsgált minőség két szélsőséges pólusa – vallásos-nem vallásos – közé. Ezt a csoportot azonkívül, hogy közepes vallási ismeretekkel rendelkezik, még az különbözteti meg a többi csoporttól, hogy közepes (ambivalens) a vallásos érdeklődése, valamint hasonló az egyházi tanításhoz és a vallási dogmákhoz való viszonya, egy szóval ezt a csoportot a vallási kérdésekhez való középsszerű viszonyulás fémjelzi. Az (1) csoporthoz képest fokozottabb, a (3) csoporthoz képest pedig mérsékeltbb vallási érzékenység jellemzi. A csoport tagjainak igen ambivalens módon viszonyulnak az autoritáshoz, s valamelyest jobban hajlanak a nem autoritív és a nem szubmisszív viselkedési formákhoz. A matematikai-statisztikai eszközökkel kifejezve ezt a csoportot nevezhetjük a legveszélyeztetettebbnek mind pedagógiai, mind vallási szempontból, mivel tagjai a

legenyhébb impulzusok hatására képesek a vallásos-nem vallásos minőség egyik szélsőségből a másikban helyezkedni, még akkor is, ha ez a választás nem lesz tartós.

A megbízható vallási ismeretekkel bíró csoport (3) vallásosság és a személyiségjegyek tekintetében egyértelmű hozzáállásával határolta be önmagát, valamint a másik két csoporthoz való viszonyát, méghozzá azzal, hogy a vizsgált minőség két szélsőséges pólusa – vallásos-nem vallásos – közül az egyikbe sorolta be magát. Ezt a csoportot azonkívül, hogy tagjai megbízható vallási ismeretekről tettek bizonyosságot, az jellemzi és különbözteti meg a többi csoporttól, hogy igen erős vallásos érdeklődést mutat, valamint egészében elfogadja az egyházi tanítást és a vallási dogmákat, ennél a csoportnál szembetűnő az erős vallási érzékenység. Ennek a csoportnak a tagjai igen magas fokú antiautoritásról tettek tanúbizonyságot, illetve egyöntetűen elutasítják az autoritív viselkedési formákat úgy a magánéletben, mint a közéletben és a politikában. Fontos megemlíteni, hogy ez a csoport csoportként a matematikai statisztika eszközeivel kifejezve határozottan stabil csoport.

A csoportok említett jellegzetességei természetesen a kutatás révén felszínre került számos elemzett és értékelt adat vizsgálatából következnek, mindemellett az adatközlők vallási ismeretekkel kapcsolatos álláspontjának vizsgálatával még egy jellegzetességre fény derült, ez pedig a csoportok egységessége, illetve homogenitása. Megállapítottuk, hogy a vallási ismereteket nélkülöző csoportot (1) jellemző homogenitás aránya 82,308%, a közepes vallási ismeretekkel rendelkező csoport (2) homogenitása 59,799%, a megbízható vallási ismeretekkel rendelkező csoportra (3) jellemző homogenitás aránya pedig 83,436%. Mindez azt jelenti, hogy a megbízható vallási ismeretekkel rendelkező csoport (3) a leghomogénebb, ezt követi a vallási ismereteket nélkülöző csoport (1), a legproblematisabb pedig a közepes vallási ismeretekkel rendelkező csoport (2). Ahogyan azt megállapítottuk a csoportok jellemzésekor, a csoportok önmeghatározásának, illetve a csoporton belüli egyet(nem)értésnek a mércéje a csoport homogenitása.

A másik fontos mutató a csoportok vallási ismeretének szintje közötti távolság (Mahalanobis meghatározása szerint). Természetes, hogy a legnagyobb távolság a vallási ismereteket nélkülöző csoport (1) és a megbízható vallási ismeretekkel rendelkező csoport (3) között áll fenn, ennek a távolságnak az értéke 2,35. A közepes vallási ismeretekkel rendelkező csoport (2) ezek szerint a két szélsőséges csoport, (1) és (3), között középen helyezkedik el 1,48 értékkel, ami azt jelenti, hogy e csoport valamivel közelebb áll a megbízható vallási ismeretekkel rendelkező csoporthoz (3). A távolság mértéke fontos tényező, mert meghatározza a csoportok egymástól való elhatárolását, s egyben igazolja a csoportok kialakításának eljárását.

A homogenitás és a távolság (Mahalanobis meghatározása szerint) kifejezett arányának köszönhetően lehetőség nyílik olyan matematikai-statisztikai modell felállítására, amely jól használható prognosztizálásra azokban az esetekben, amikor nem lehetséges a vallási ismeret mérése, illetve fordított esetben, amikor ismerjük a vallási ismeret fokát, s ennek a modellnek a felhasználásával következtethetünk a vallásosság mértékére, illetve a személyiségjegyekre.

A felsorolt tényezők jelentik tulajdonképpen azt a hozadékot, amit ez a munka jelent kutatási területének, a vallásosság, a vallási ismeret és a középiskolásokra vonatkozó személyiségjegyek kapcsolata kutatásának részére. Ezzel a kutatással, valamint az adatok megfelelő módszertani feldolgozásával olyan „kulcsot” kapunk, illetve mintát, amely nem csupán arra szolgál, hogy megértsük az említett tényezők kapcsolatrendszerét, hanem, hogy a minta segítségével az adatok csupán egy részének birtokában magas valószínűségi rátával következtethessünk a kutatási terület a hiányzó változóira is.

A munka jelentősége még, hogy vidékünk első sui generis-e. A középiskolás fiatalok vallásosságának és személyiségjegyeinek egymás vonatkozásában való kutatása, s mindennek a vallási ismeretek mint meghatározó változó tekintetében való elemzése kezdő lépést jelent ezen a kutatási területen még a szélesebb európai térséget tekintve is.

KUTATÁS LEHETSÉGES PEDAGÓGIAI IMPLIKÁCIÓI

Ez a kutatómunka kísérletet tesz a fiatalok vallásosságának tudományos szintű megközelítésére (a kutatás interdiszciplináris, de itt a hangsúly a pedagógiai tudományokon van), és bebizonyosodott, hogy (különösen nálunk) nélkülözhetetlené vált az effajta felmérés. A kutatás eredményeinek lehetséges vetületei:

- A bonyolult fenomén komplex, a vallásosság szempontjából való multidiszciplináris megközelítése a korszerű, a pedagógia tudományos aspektusából fakadó mérésmetodológiai követelmények érvényesítésével, különös tekintettel a fiatalok vallásosságára.
- Egy új látásmód megnyitása, amely más kutatókat is arra ösztönöz, hogy kellő szenzibilitással viszonyuljanak az adott problematikához, ezzel a kutatások száma megsokszorozódik, és – a tanulók oktatása és nevelése szemszögéből – mind a problémamegoldás, mind a pedagógiai gyakorlat tekintetében mélyebb megértéshez vezet.
- A kutatás során számos nyitott kérdés vetődött fel, olyanok, amelyeket ez a munka csak megérintet, mert ha részletesebben tagolta volna, eltávolodott volna a vizsgált problémától. Fontos tehát a kutatott terület nézőpontjának meghatározottsága (pl. a általános ismeretek oktatása és a vallásossághoz való viszonya – beleértve a vallási ismereteket is –, tekintettel a beidegződött szemléletmódnak ellenálló porporciókra, a fiatalok és a felnőttek vallásosságában mutatkozó eltérésekre, egyéb kérdésekre stb.).
- A munka eleget tesz a tudományos-kutatási és módszertani követelményeknek, alkalmazza a megfelelő eszközöket és matematikai-statisztikai eljárásokat, hozzáférhetővé teszi az információk értelmezését a szak- és tudományos terület kutatói számára, tehát várható a terület további kutatása, a rendkívül szubtilis pedagógiai-pszichológiai-szellemi kutatómunka kiterjesztése, az itt alkalmazott módszerek és eljárások

továbbfejlesztése, illetőleg a mérésmetodológiai elmélet és a gyakorlati kutatás lehetőségeinek távlatossága.

- Ez a kutatás – a mérésmetodológia segítségével értelmezett információk alapján – olyan „kulcsot” alakított ki, amely nemcsak a belső viszonyok megértését teszi lehetővé, hanem matematikai-statisztikai modellt is eredményez, az utóbbtól elvárható, hogy a minősítés megfelelő differenciáló képességgel rendelkezzen, hogy a megbízhatóság aránya növekedjen – megállapítható tehát, hogy a modell többi változóra is vonatkoztatható, ennél fogva mindez támpontot jelenthet a vallásosság és a személyiségegyek vizsgálatának távlati kutatásban is.
- A kutatómunka a keresztény hit elsajátításának mértékét mérő tesztet kínál fel további fejlesztésre és a különböző korosztályok közötti megkülönböztetés alkalmazására, ez pedig a hitoktatás értékelése (evaluációja) szempontjából is hasznosítható. Ez a kimutatás a közelmúltban különös hangsúlyt kapott a Szerb Köztársaság általános és középiskolai oktatásában.
- A különböző korosztályok vallásismeret, (tudás)ának mérését lehetővé tevő tesztek alkalmazása olyan pedagógiai értékelést (evaluációt) eredményezhet, amely az információk értelmezésével a hitoktatás fejlesztésére és a hitoktatás módszertanának kidolgozására is alkalmas, a hittan tankönyvek való bevezetése az általános és középiskolában aktuálissá teszi ezt a problémát.
- A hittantanítás módszertanának továbbfejlesztése visszahat a hittan tanterveinek és óraterveinek javítására, ebben éppen a pedagógiai szempontok érvényesülhetnek.

A felsorolt lehetséges implikációk – amennyiben csak részben érvényesülnek, és miért ne valósulnának meg(!) – a pedagógiai dimenzió hangsúlyozását valószínűsítik meg a vallásosság kutatásának és megértésének problémakörében. Ez azonban csak a következmények része, másrészt a szempontok a pedagógia tudományrendszerét is olyan újabb területtel gazdagítja, amelyek hozzájárulnak a vallásosság általános problémájának megéréséhez, főként a fiatalok vonatkozásában. Csak ily módon valósulhat meg szükséges transzformáció, azaz így juthatunk el a hagyományos valláspedagógia (amely már meglehetősen elavult, fél évszázados elmaradást mutat) és a pedagógiai tudományrendszer átalakulásáig, a pedagógia tudománya pedig új diszciplinával, a vallásosság pedagógiával gazdagodhat. Ez a szakterület bekapcsolódhat a már elfogadott szakterületek (lásd a vallásosság filozófiája, pszichológiája, szociológiája, antropológiája) sorába, amelyek egysége az egyes összetevők szükséges teljességét is biztosítja, ugyanakkor lehetővé teszi, hogy a meglehetősen bonyolult fenomén (a vallás és a vallásosság) kölcsönhatása mind gondolati-szellemi-teológiai, mind metodológiai-matematikai-statisztikai nézőpontból kutathatóvá, kísérhetővé váljon, és az egyes látásmódok megértése ugyancsak megvalósuljon.

Kivonat a szakirodalomból

1. Allport, G. W. & Ross, J. M. (1967): Personal religious orientations and prejudice, *Journal of Personality and Social Psychology*, 3(5):432-443.
2. Biblia – Ószövetségi és Újszövetségi Szentírás (2005): Rózsa, H. (ed.), Budapest: Szent István Társulat – Az Apostoli Szentszék Könyvkiadója.
3. Čorić, Š. Š. (2003): Psihologija religioznosti – II. dopunjeno izdanje, Udžbenici Sveučilišta u Zagrebu, Jastrebarsko: Naklada Slap.
4. De Jong, G. F. – Faulkner, J. E. & Warland, R. H. (1976): Dimensions of Religiosity Reconsidered: Evidence from the Cross-Cultural Study. *Social Forces*, 6(54):866-869.
5. Devčić, I. (1998): Pred Bogom blizim i dalekim – Filozofija o religiji, Zagreb: Filozofsko-teološki institut Družbe Isusove.
6. Eysenck, H. J. (1947): Dimensions of personality, London: Routledge & Kegan Paul.
7. Faulkner, J. E. & De Jong, G. F. (1966): Religion in 5-D – An empirical Analysis, *Social Forces*, 2(45):246-254.
8. Good, C. V. & Scates, D. E. (1967): Metode istraživanja u pedagogiji, psihologiji i sociologiji, Pedagoški horizonti, Rijeka: „Otokar Keršovani”.
9. Ivanović, J. – Šram, Z. & Kopilović, A. (2001): Religioznost i duševno zdravlje, In: „Knjiga sažetaka – Međunarodni znanstveni skup „Antropološke odrednice religioznosti”, Subotica: Otvoreni univerzitet, 9-10.
10. Ivanović, J. – Šram, Z. & Runje, D. (2000): Dimenzije religioznosti, autoritarnosti i konformizma kao prediktori etnocentrizma, In: „Knjiga sažetaka – Međunarodni znanstveni skup „Nacionalna svijest i njeni psihološki, sociološki, politički i povijesni korelati”, Subotica: Centar za društvena istraživanja, 17-18.
11. Ivanović, J. – Šram, Z. & Runje, D. (2001): A szabadkai középiskolás fiatalok értékszemléletének dimenziói, ÚJ KÉP – Pedagógusok és szülők folyóirata, Szabadka: Vajdasági Módszertani Központ, 8-9(V), Tanármelléklet XIV:1-12.
12. Ivanović, J. & Šram, Z. (2000): Religioznost i konativne osobine ličnosti kod katoličkih praktičnih vjernika, In: Zbornik radova sa znanstvenog skupa „Duševno zdravlje”, Subotica: HKC „Bunjevačko kolo”, 107-120.
13. Ivanović, J. (1999): A tanuló személyiségének megismerése – A megismerés leggyakoribb módszerei a nevelő-oktató folyamatban, ÚJ KÉP – Pedagógusok és szülők folyóirata, Szabadka: Vajdasági Módszertani Központ, 3(III), Tanármelléklet III: sine pagina.
14. Ivanović, J. (2001): Istraživanje religioznosti mladih, In: Subotička danica (nova) – kalendar za 2002. godinu, Subotica: Župni ured sv. Terezije, LXXXI:190-196.
15. Ivanović, J. (2003): A hitoktatás módszertana és jelentősége, ÚJ KÉP – Pedagógusok és szülők folyóirata, Szabadka: Vajdasági Módszertani Központ, 4(VII):3-8.
16. King, M. B. & Hunt, R. A. (1972): A Measuring religious Dimensions, Dallas: Sout. Meth. University.

17. Marinović-Jerolimov, D. (1995): Višedimenzionalni pristup u istraživanju religioznosti: smjernice za istraživanja u Hrvatskoj, Društvena istraživanja, Zagreb: 20:167-187.
18. Mužić, V. (1982): Metodologija pedagoškog istraživanja, Sarajevo: „Svjetlost” & OOUR Zavod za udžbenike i nastavna sredstva (V. izdanje – III. prerađeno i nadopunjeno izdanje).
19. Opći religijski leksikon (ORL) A – Ž (2002): Rebić, A. (ed.), Zagreb: Leksikografski zavod Miroslav Krleža.
20. Poljak, V. (1991): Didaktika, IX. izdanje, Zagreb: Školska knjiga.
21. Rahner, K. & Vorgrimler, H. (1968): Kleines Theologisches Wörterbuch, Herder-Bücherei Band 108/109, Freiburg – Basel – Wien: Verlag Herder.
22. Szántó, K. (1977): Didaktika, In: Nánási, M.: Pedagógia, Budapest: Tankönyvkiadó, pp. 271-506.
23. Tomka, M. & Zulehner, P. M. (2000): Religion im gesellschaftlichen Kontext Ost(Mittel)Europas, Ostfildern: Schwabenverlag.
24. Vilotijević, M. (1999): Didaktika 1 – Predmet didaktike, Beograd: Naučna knjiga & Učiteljski fakultet.

Apelativna struktura teksta

Rezümé

A munka az irodalomtanítás módszertanának fő kérdéseivel foglalkozik: az olvasókönyvekben előforduló prózarészletek módszertani megközelítéseit taglaja. A kutatás központjában azok a korszerű módszertani modellek állnak, amelyek alkalmazásai lehetővé teszik ezeknek a prózarészleteknek hatékonyabb befogadását, és a diákok olvasói igényét fejlesztik. Az irodalomtanításnak és az irodalmi részletek elemzésének empirikus vizsgálatai lehetővé tették olyan módszertani modellek kifejlesztését, amelyek megfelelnek a korszerű médiák által támasztott igényeknek.

Kulcsszavak

irodalmi mű szerkezete, irodalmi részlet, módszertani megközelítések, irodalomtanítás, módszertani modellek

Savremena nastava književnosti pruža široke mogućnosti za primenu raznovrsnih oblika stvaralačkog rada, koji, uz uvažavanje odgovarajućih didaktičko-metodičkih zahteva, podstiču učenike na snažnije doživljavanje književnog teksta, iskazivanje vlastitih osećanja, zapažanja, razmišljanja i zaključivanja o tekstu. Nastava književnosti, tako, obogaćuje emotivni svet učenika i utiče na razvoj kulturnih i estetskih vrednosti kod njih.

Jedna od osnovnih pretpostavki efikasnije i uspešnije nastave književnosti je intenzivna aktivnost učenika u procesu čitanja i tumačenja teksta, odnosno permanentno stvaranje situacija u kojima učenik oseća, mašta, nadograđuje, razmišlja, tumači i zaključuje. Naravno, školska interpretacija književnog dela mora imati u vidu receptivnu spremnost učenika za doživljavanje i razumevanje teksta kao i njegovu intelektualnu zrelost za racionalno sagledavanje i analiziranje. Zato učeničku recepciju treba podsticati tako, a tu se podrazumeva i emocionalna nadgradnja i estetski uviđaj u samo delo u procesu nastave, da se uzmu u obzir individualnost i posebnost učenika, kao i dela, kako bi svaki učenik, na svoj način, svesno otkrivao estetske i humane vrednosti i poruke dela.

Predmet ovog rada je metodičko sagledavanje književnog odlomka u nastavi književnosti, odnosno kako se metodički postupi sa proznim književnim odlomkom u nastavi književnosti u osnovnoj školi.

Prvi, osnovni i najznačajniji koraci u radu na književnom odlomku su različiti vidovi i faze lokalizacije teksta koja ima dve osnovne funkcije:

- dovođenje dela u vezu sa celinom
- podsticanje učenika na čitanje odlomka i dela u celini

"Školska obrada književnog dela u suštini je svojevrsan nastavak doživljajnog i istraživačkog čitanja"(Nikolić, 1992:72). Iz navedenog stava proizilazi da kvalitet angažovanja učenika pri obradi književnog dela, zavisi od kvaliteta čitanja, od toga"koliko se učenik kao čitalac u njega emocionalno, misaono i fantazijski unosio, šta je pomoću njega doživeo, naslutio i saznao"(Ibid, 171). Pošto je faza čitanja, odnosno prvog kontakta učenika sa književnim delom, važan uslov za kvalitetnu školsku interpretaciju dela, jasno je da metodika poklanja veliku pažnju načinima kojima bi se pre akta čitanja delovalo na učenike, pojačala efikasnost čitanja. Rešenje je ponuđeno u vidu postupaka za motivisanje učenika za čitanje književnog dela. "Samim tim blagovremeno i umesno podsticanje učenika na doživljajno i istraživačko čitanje postaje presudna i dalekosežna nastavna delatnost. Poznato je da se učenici koji su prethodno motivisani za čitanje i slušanje književnog dela dublje i svestranije unose u njegov svet i saznaju o njemu znatno više od đaka koji su na tom polju ostali bez posebnog podsticanja"(Ibid, 171).

"Zato je i osnovni metodički problem kako učenike podstaći da pronađu knjigu i da je započnu čitati, upravo čime ih zainteresovati da uđu u umetnički svet do one mere kad se počinju dobrovoljno predavati motivacionoj snazi umetničkog izazova"(Ibid, 171).

U istraživanju, koje je sprovedeno u ovom radu, pošlo se od pretpostavke da osnovne funkcije lokalizacije mogu kvalitetnije da se ostvare uz upotrebu savremenih nastavnih sredstava. Osnova za ovakvu pretpostavku proishodi iz dva polazišta, a to su:

- Kriza čitanja
- Atraktivnost i dominacija savremenih medija

Kriza knjige/čitanja je pojava o kojoj se govori poslednjih decenija. Učenici sve manje čitaju knjige i obaveznu školsku lektiru; knjiga je potisnuta od strane drugih, brzih medija. Mnoge institucije u svetu bave se pitanjem podsticaja književnih i čitalačkih interesa učenika. Poželjno je pronalaziti načine koji će knjigu aktualizovati, približiti je učenicima. Pitanje koje je aktuelno poslednjih decenija je da li postoji kriza knjige, tačnije (posmatrano u okviru nastave), da li naši učenici čitaju, šta čitaju i da li je propisana lektira dovoljno podsticajna da bi preporučila knjigu kao medij? Kakva je čitalačka kultura naših učenika i postoji li u okviru obrazovno-vaspitnog sistema organizovan, koordiniran timski rad, koji bi pospešio čitalačko vaspitanje kod nas? Danas su ova pitanja posebno aktuelna jer je novi duh proizveo novoga čoveka. Učenik - recipijent stavljen je u novu poziciju u odnosu na književno delo jer je okružen mnogobrojnim izvorima informacija. Današnji učenik živi u vremenu izrazitih mena društvene svesti, u vremenu koje karakteriše stvaranje veštačke inteligencije, razvoj kibernetike, informatike i drugih oblika individualnog sinkretizma. Na društvenoj sceni vladaju novi intelektualni sistemi koji često poništavaju dosadašnja konvencionalna mišljenja i stvaraju otklon od vrednosti prošlih vremena. Sve je to uslovalo da se kod učenika javi mnoštvo novih utisaka, ponašanja i interesa, koji se projektuju u nastavnoj realnosti. Menjaju se generacije učenika/recipijenata pa tako i njihova životna i literarna iskustva, pa se postavlja pitanje koliko školska lektira prati stvarna interesovanja učenika. Danas je aktuelno i

pitanje šta bi trebalo da čitaju učenici osnovne škole i ko je kompetentan da propiše izbor dela. Ono što malo ko spominje, a što je od izuzetnog značaja za vaspitanje čitalaca, jesu pitanja zašto čitati, kako čitati, kada čitati, gde čitati. Kako odgovoriti čitaoca u nastavi i van nastave (u roditeljskom domu, sociokulturnom i medijskom okruženju), kakvi pedagoško-metodički uslovi postoje za vaspitavanje čitalaca...Sva ova pitanja ulaze u okvir teme o lektiri i vaspitanju čitalaca. Bez odgovora na njih tema ostaje na nivou subjektivnih, impresionističkih i voluntarističkih procena. Pojam lektire povezuje se sa pojmom čitanja. Kultura čitanja podrazumeva interakcijsko čitanje tekstova različitih stilova. U pitanju je sposobnost recipijenta da uspostavi kvalitetnu komunikaciju sa tekstom (koji može biti beletristički, naučni, naučno-popularni, publicistički...). Kultura čitanja podrazumeva i zapise recipijenta o pročitanoj, te sistematično, permanentno čitanje, kao karakteristiku njegove svakodnevice. Čitanje i lektira uključuju se u multidisciplinarni okvir; podignuti su na nivo institucionalnoga (interdisciplinarnoga) istraživanja, kao što su, na primer, istraživanja Instituta za istraživanje školskih knjiga i unapređivanje učenja u Beču (www.nbs.bg.ac.yu).

Mediji zajedno sa školom čine tzv. trougao vaspitnog dejstva; oni su danas nezaobilazan faktor u procesu vaspitanja i obrazovanja. Škola današnjice ima i ulogu posrednika između sveta u kome deca žive i načina na koji o tom svetu saznaju. Učenje putem elektronskih medija privlačno je za učenike, bez obzira što pedagozi smatraju da u ovakvom sticanju znanja ne postoji sistematičnost i homogenost. Ovaj vid sticanja znanja karakteriše kondenzovan način saopštavanja, vizuelizacija informacija, divergentne-nelinearne sekvence znanja, aktivna i interaktivna komunikacija sa informacijama. Ove posebnosti utiču da ovakav vid sticanja znanja bude prijemčiv učenicima. Elektronski mediji svojom brzinom uspevaju da privuku učenike, jer brzo zadovolje njihovu radoznalost, informišu ih o različitim pitanjima. Pod njihovim uticajem nastavni proces dobija karakter aktivnog procesa koji se bazira na specifičnostima medijskog saopštavanja. Integracija novih informacionih tehnologija u nastavni proces ne znači njihovo pretvaranje u nastavna sredstva kojima se povećava efikasnost nastave. Oni treba da omoguće da se zadaci više problemski orijentišu, kao i da učenik aktivno učestvuje u nastavnom procesu, da samostalno otkriva, zaključuje, onim tempom koji odgovara njegovim sposobnostima.

Menjanjem formi lokalizacije, uključivanjem multimedijalnih nastavnih sredstava u cilju motivacije i stvaranja pozitivnog okruženja za dalji rad na tekstu, osnovne funkcije lokalizacije mogu biti efikasnije i efektivnije ostvarene. Savremeni nastavni postupci svakako imaju određen uticaj na formiranje literarnog senzibiliteta učenika i na njihove mogućnosti u tumačenju književnog dela. Cilj ovog istraživanja bio je da se utvrde njihovi uticaji u okviru konkretnog nastavnog područja, na konkretnoj književnoj formi - književnom odlomku, na određenom nivou obrazovanja - prvenstveno u osnovnoj školi. Ciljevi istraživanja su postavljeni na sledeći način:

- istražiti nastavni proces književnosti u postojećim uslovima
- sagledati uslove za rad na književnom odlomku i proceniti koji kapaciteti nedostaju za efikasnu nastavu
- uočiti nedostatke u aktuelnim nastavnim modelima
- izraditi nove modele u cilju poboljšanja kvaliteta nastave
- proveriti efikasnost datih modela

Na osnovu analize rezultata istraživanja, kreirani su metodički modeli koji afirmišu savremena nastavna sredstva i savremene metodičke postupke. S obzirom da je suština modela u redefinisaju uloge lokalizacije teksta, a samim tim i njegove percepcije i razumevanja, pretpostavljeno je da će rad po ponuđenim metodičkim modelima pozitivno uticati na:

- odnos učenika prema književnom odlomku
- odnos učenika prema književnom delu u celini
- uspeh učenika u tumačenju književnog odlomka i savladavanju nastavnog gradiva iz književnosti

Osnovni cilj rada je da istraživanje i metodički modeli, proistekli na osnovu rezultata istraživanja, doprinesu celovitijem nastavnom tumačenju književnog odlomka u kontekstu multimedijalnog doživljavanja ove višedimenzionalne umetnosti i sve složenijih zahteva savremene i moderne nastave književnosti.

Literatura:

1. Aristotel (2002) : O pesničkoj umetnosti, preveo Miloš N. Đurić, Dereta, Beograd
2. Azar, P.(1970): Knjige, djeca i odrasli, Stilos, Zagreb
3. Bakovljević, M. (1997): Osnovi metodologije pedagoških istraživanja, Naučna knjiga, Beograd
4. Bakovljević, M.(1982): Misaona aktivizacija učenika u nastavi, Prosveta, Beograd
5. Baneš, V. L. (1991): Estetska komunikacija s književnoumjetničkim tekstom, Školske novine, Zagreb
6. Bart, R.(1986): "Teorija o tekstu", Republika, XLII, br. 9-10
7. Betelham, B.(1978): Značenje bajki, Jugoslavija, Beograd
8. Bežen, A. i sur.(1991): Osnove didaktike, Školska knjiga, Zagreb
9. Bilten br.23, zavod za izdavanje udžbenika, Novi Sad
10. Bojić, Đ. (1975): Utjecaj školske lektire na formiranje ličnosti srednjoškolaca, Književnost i jezik, br.2
11. Bordieu, P. (1979): La distinction, critique sociale du jugement, Ed. du Minuit, Paris
12. Crnković, M. (1967) : Dječija književnost, Školska knjiga, Zagreb
13. Deretić, J.(1974): Poetika Dositeja Obradovića, Beograd
14. Deretić, J.(1997): Poetika srpske književnosti, Filip Višnjić, Beograd
15. Diklić, Z. (1978): Književni lik u nastavi, Školska knjiga, Zagreb
16. Diklić, Z. (1989): Lik u književnoj, scenskoj i filmskoj umjetnosti, Školska knjiga, Zagreb
17. Dimitrijević, R. (1972): Problemi nastave književnosti i maternjeg jezika I, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd
18. Đorđević, J.(1983): Intelektualno vaspitanje, Prosvetni pregled, Beograd
19. Dragičević-Šešić, M..(1993): Horizonti čitanja, Pont, Beograd

20. Đurić, V.(1969):Predgovor Antologiji narodnih pripovedaka, Matica Srpska-Srpska književna zadruga, Novi Sad-Beograd
21. Džadžić, P.(1962): Kritičari o Andriću, Nolit, Beograd
22. Filipović, N. (1972):Stvaralaštvo u nastavi, Zavod za izdavanje udžbenika, Sarajevo
23. Filipović, N. (1973):Vaspitna vrijednost literarnog stvaralaštva mladih, Zavod za izdavanje udžbenika, Sarajevo
24. Flaker, A., Škreb,Z.(1964):Stilovi i razdoblja, Matica hrvatska, Zagreb
25. Frangeš, I.(1959): Stilističke studije, Naprijed, Zagreb
26. Frangeš, I.(1959): Stilističke studije, Naprijed, Zagreb
27. Goldman, L. (1962) : Dijalektička istraživanja, Sarajevo
28. Hartman, N. (2004) : Estetika, Dereta, Beograd
29. Ilić, P. (1980): Lirska poezija u savremenoj nastavi, Radiovoje Ćirpanov, Novi Sad
30. Ilić, P. (1997): Metodika nastave srpskog jezika i književnosti, Prometej, Novi Sad
31. Ilić, P.(1992): U svetu Andrićeve umetnosti. Nastavno tumačenje Andrićeve proze, Zavod za izdavanje udžbenika, Novi Sad
32. Ingarden, R.(1971): O saznavanju knjižvnog umetničkog dela,Nolit, Beograd
33. Ingliš, H., Ingliš, A.Č. (1972): Obuhvatni rečnik psiholoških i psihoanalitičkih pojmova, Savremena administracija, Beograd
34. Ivić,I. i grupa autora (1997): Aktivno učenje, Institut za psihologiju, Beograd
35. Izer, V.(1978): "Apelativna struktura teksta", Teorja recepcija u nauci o knjižvnosti, Nolit, Beograd
36. Izer, V.(1989): "Implicitni čitatelj",Uvod u naratologiju(zbornik tekstova), IC Revija, Osijek
37. Izer,V.(1989):" Interakcija između teksta i čitaoca", Književna kritika, XX, br.3
38. Jaus, H. R. (1978): Istorija književnosti kao izazov nauci o književnosti (U knj.: Estetika recepcije) Prevod D. Gojković, Predgovor Z. Konstantinović, Nolit, Beograd (c)
39. Jaus, H.R. (1978) : Estetika recepcije, Nolit, Beograd (a)
40. Jaus, H.R.(1978): "Parcijalnost recepcionističke metode", Teorija recepcije u nauci o književnosti, Nolit, Beograd (b)
41. Jukić, S.(1991): Nastava kao činilac neuspeha učenika u školi, Institut za pedagogiju, Novi Sad
42. Jukić, S.(1998): Učenje učenja u nastavi, Savez pedagoških društava Vojvodine
43. Jukić, S.(2001): Nastava u kojoj učenik misli, Viša škola za obrazovanje vaspitača, Vršac
44. Kajić, R. (1981): Roman u sustavu problemske nastave, Školska knjiga, Zagreb
45. Kajić, R. (1991): Povezivanje umjetnosti u nastavi, Školske novine, Zagreb
46. Kajzer, V. (1973). Jezičko umetničko delo, SKZ, Beograd
47. Kajzer, V.(1973): Jezičko umetničko delo, Srpska književna zadruga, Beograd

48. Kermek/ Sredanović, M. (1994): Djeca-film, priča i pjesma, Školske novine, Zagreb
49. Kermek-Sredanović, M. (1985): Književni interesi djece i omladine, Školske novine, Zagreb
50. Kermek-Sredanović, M. (1991): Književno-scenski odgoj i obrazovanje mladih, Školska knjiga, Zagreb
51. Konrad, V. (1908) : Der astetische Gegenstand
52. Konstantinović, Z.(1969): Fenomenološki pristup književnosti, Prosveta, Beograd
53. Kovač Cerović, T. i sar.(1996): Učionca dobre volje, Grupa Most, Beograd
54. Kvašček, R. (1969): Razvijanje kritičkog mišljenja učenika, Zavod za izdavanje udžbenika, Beograd
55. Kvašček, R.(1978): Modeliranje procesa učenja, Prosveta, Beograd
56. Kvašček, R.(1980): Sposobnost za učenje i ličnost, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd
57. Lekić, Đ.(1979): Metodologija pedagoškog istraživanja i stvaralaštva, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd
58. Lešić, Z.(1975): Jezik i književno djelo, Svjetlost, Sarajevo
59. Lotman, J. M. (1976): Struktura umetničkog teksta, Nolit, Beograd
60. Lustenberger, V.(1959):Školski rad po grupama, Beograd
61. Mandić, D.(1990): "Kognitivni stilovi učenja, Pedagogija, Beograd, br.3
62. Maricki, D.(1978): Teorija recepcije u nauci o književnosti, Nolit,Beograd
63. Marinković, S(1994): Metodika kreativne nastave srpskog jezika i književnosti, Kreativni centar, Beograd
64. Markijević, H.(1974): "Problem mjesta neodređenosti u književnom djelu", Umjetnost riječi, XVIII, br. 2-4
65. Metodički pristup književnoumjetničkom tekstu-pripovijetka (1973), Veselin Masleša, Sarajevo
66. Metodički pristup književnoumjetničkom tekstu-roman (1973), Veselin Masleša, Sarajevo
67. Metodički pristup pripovjednoj prozi (1974), Veselin Masleša, Sarajevo
68. Milarić, V. (1969) Dečje jezičko stvaralaštvo, Kulturni centar, Novi Sad
69. Milosavljević, P. (1983): Reč i korelativ, Nolit, Beograd
70. Milosavljević, P.(2000): Metodologija proučavanja književnosti, Trebnik, Beograd
71. Mukaržovski, J.(1987) Estetska norma (U knj.: Struktura, funkcija, znak, vrednost. Ogledi iz estetike i poetike) Izbor i predgovor A. Ilić, Nolit, Beograd
72. Nikolić, M. (1975) Književno djelo u nastavnoj praksi, Naučna knjiga, Beograd
73. Nikolić, M. (1992): Metodika nastave srpskog jezika i književnosti, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd
74. Nikolić, M.(1975): Književno delo u nastavnoj praksi, Naučna knjiga, Beograd
75. Nikoljski, V. A. (1971) : Metodika nastave književnosti, Moskva
76. Peterlić, A. (2000) Osnove teorije filma, III izdanje, Hrvatska sveučilišna naklada, Zagreb, str. 172-178.

77. Petrovački, Lj.(2003): Udžbenik i motivacija učenika za čitanje i tumačenje književnog dela, Književnost i jezik br. 1-3, Beograd
78. Petrovački, Lj.(2006): Čitanka, mozaik lica, staza, predela, Zbornik Susret kultura, Filozofski fakultet, Novi Sad
79. Petrović, S.(1987) : Metafizika i psihologija slike, Gradina, Niš
80. Piaget, J. (1977): Psihologija inteligencije, Nolit, Beograd
81. Poljak, V. (1966): Didaktičke teme, Pedagoško-književni zbor, Zagreb
82. Poljak, V. (1974) : Planiranje u nastavi, IV izdanje, Pedagoško-književni zbor, Zagreb
83. Popović-Bjelica, Lj. (1989): Lokalizacija teksta u čitanci za V razred osnovne škole, Školski čas srpskohrvatskog jezika i književnosti, Gornji Milanovac
84. Prelević, R.(1979): Poetika dečje književnosti, Prva književna komuna, Mostar
85. Prop, V. (1982): Morfologija bajke, Prosveta,Beograd
86. Prvulović, M.(2000): "Metodički postupci za motivisanje učenika nza čitanje književnog dela", Pedagoška stvarnost, Novi Sad, 7-8/2000.
87. Rečnik književnih termina (1992), Nolit, Beograd
88. Rosandić, D. (1970) : RTV pedagogija, Zagreb
89. Rosandić, D. (1972): Metodički pristup romanu, Zavod za izdavanje udžbenika, Sarajevo
90. Rosandić, D. (1973): Metodičke osnove suvremene nastave hrvatskog jezika i književnosti u srednjoj školi, Školska knjiga, Zagreb
91. Rosandić, D. (1975): Problemska, stvaralačka i izborna nastava književnosti, Svjetlost, Sarajevo
92. Rosandić, D. (1976): Književnost u osnovnoj školi, Školska knjiga, Zagreb
93. Rosandić, D. (1986): Metodika književnog odgoja i obrazovanja, Školska knjiga, Zagreb
94. Rosandić, D. (1993): Novi metodički obzori, Školske novine, Zagreb
95. Rosandić, D., Šicel, M. (1970): Pristup nastavi književnosti, Zavod za izdavanje udžbenika, Sarajevo
96. Šabić, A. G. (1991):Učenik i lirika, Školske novine, Zagreb
97. Sekulić, I.(1962): "Istok u pripovetkama Iva Andrića", Kritičari o Andriću, Beograd
98. Škreb, Z.(1976) : Studij književnosti, Zagreb
99. Smiljanić, V., Čolanović, V. i Toličić, I. (1966): Dečja psihologija, Zavod za izdavanje udžbenika SR Srbije, Beograd
- 100.Solar, M. (1990): Teorija književnosti, Školska knjiga, Zagreb
- 101.Štajger, E.(1978): Umeće intrpretacije,Prosveta, Beograd
- 102.Stevanović, M. (1979): Modeli interpretacije domaće lektire, Dečje novine, Gornji Milanovac
- 103.Stojaković, P.(1999): "Aktivno učenje i formiranje pojmova u nastavi", Pedagoška stvarnost, Novi Sad, 3-4/99.
- 104.Težak, S. (1990) : Metodika nastave filma na općeobrazovnoj razini, Školska knjiga, Zagreb
- 105.Tomaševski, B.V.(1972): Teorija književnosti, Srpska književna zadruga, Beograd
- 106.Troj, F. (1970):Dečja psihologija, Naučna knjiga, Beograd

107. Turjačanin, Z. (1974): Metodički pristup romanu za decu, Zavod za izdavanje udžbenika, Sarajevo
108. Turjačanin, Z.(1978): Roman za djecu, Svjetlost, Sarajevo
109. Turković, H.(1996): Umijeće filma, Hrvatski filmski savez, Zagreb
110. Uvod u književnost (1986), uredili Zdenko Škreb i Ante Stamać, Znanje, Zagreb
111. Velek, R.-Voren, O. (1974): Teorija književnosti, Nolit, Beograd
112. Velmar-Janković, S. (1995) : Dorćol, Studio Mono, Beograd
113. Vigotski, L. S.(1983): Mišljenje i govor, Nolit, Beograd
114. Visinko, K. : Interes za dječju priču, u zborniku: Kako razvijati kulturu čitanja, Zagreb: Knjižnice Grada Zagreba- Hrvatski centar za dječju knjigu- Hrvatska sekcija IBBY-a, str. 49-63
115. Vučković, R.(1974): Velika sinteza, Svjetlost, Sarajevo
116. Vučković, R.(2002): Andrić, istorija i ličnost, Gutenbergova galaksija, Beograd
117. Vujaklija, M.(1992): Leksikon stranih reči i izraza, IV dopunjeno i redigovano izdanje, Prosveta, Beograd
118. Živković, D. (1970): Evropski okviri srpske književnosti, Prosveta, Beograd
119. Živković, D.(1994):"Evropski i lirski stil proze Ive Andrića", Evropski okviri srpske književnosti, V,Beograd
120. Lučić - Mumlek, K. (2002) : Lektira u razrednoj nastavi, Školska knjiga, Zagreb
121. Antologija lutkarskih tekstova sa LUTKEF-a (2001), Kreativni centar, Beograd,

Nyelvi korpusztervezés

Rezümé

A nyelvi korpusztervezés fő feladata a nyelvi elemek vizsgálata és szükség szerinti módosítása a sztenderdizáció szolgálatában. Kétnyelvű közösségekben megváltozik a sztenderdhez való viszony, hiszen több nyelvi norma érvényesül egy nyelven belül is. Ebben a helyzetben a korpusztervezés speciális jellegzetességei kerülnek felszínre.

Kulcsszavak

nyelvi tervezés, sztenderdizáció, kétnyelvű közösség, explicit és implicit norma, nyelvi hiány

1. Áttekintés

A korpusztervezés a nyelvi tervezés folyamatai közül azokat foglalja magába, amelyek a nyelven belüli problémákra keresnek választ, maguknak a nyelvi elemeknek vizsgálatával és módosításával foglalkozik. A korpusztervezést gyakran azonosítják a nyelvműveléssel a magyar (Herman–Imre 1987, 516–517.; Balázs 2001, 15.) és az idegen szakirodalomban is. A különbségekre többé-kevésbé Sándor (2002, 88.) hívja fel a figyelmet.

A korpusztervezés egyéb elnevezései még állapottervezés (Herman–Imre 1987), belső tervezés, illetve nyelvi mérnökség (Hamers–Blanc 311.). A korpusztervezés magában foglalja azokat a tevékenységeket, beavatkozásokat, melyek a nyelvre vonatkozó belső dinamikus folyamatokra irányulnak. Mindezek a beavatkozások lehetnek megszorítóak és alkotóak. Megszorító beavatkozásokról beszélhetünk akkor, amikor a sztenderdizáció érdekében kiiktatják a földrajzi és társadalmi variánsokat, vagy amikor „megtisztítják” a nyelvet az idegen nyelvi hatásoktól. Az alkotó beavatkozások közé sorolhatjuk az írásbeliséggel nem rendelkező nyelvek írásrendszerének kialakítását, egy-egy nyelv ortográfiai rendszerének, helyesírási rendszerének kialakítását, vagy a szókincs bővítését és modernizációját. A nyelvi tervezésen belül a korpusztervezéshez sorolhatjuk a különböző nyelvekhez kapcsolódó nyelvjújtási mozgalmakat, különösképpen a 19. századi magyar nyelvjújtási mozgalmat. Amellett, hogy ennek a mozgalomnak nyelvpolitikai vonatkozásai is voltak, lényeges mozzanatai a nyelv szókincsének megújítására vonatkoztak. Nyelvjárási szavak, elavult, régi szavak, valamint átalakított idegen szavak és újonnan alkotott szavak kerültek be gondos tervezés során a magyar nyelvbe. Ma kétszáz év távlatából láthatjuk csak igazán, hogy milyen mechanizmussal működik, és milyen eredményeket hozhat egy ilyenfajta nagyszabású nyelvtervezési folyamat.

A korpusztervezés egyik célja a sztenderdizáció folyamatának gördülékeny véghezvitele. Konkrét feladata a sztenderd nyelvváltozat bővítése egy olyan nyelvmodell elérésének érdekében, amely mindazoknak az elvárásoknak eleget tesz, amelyek elengedhetetlenek egy korszerű nyelv esetében. A nyelvújítás korában a francia és a német nyelv volt az, amely egyben egy magasabb színvonalú kultúrát is fémjelzett.

Neustupny modellje (Tolcsvai Nagy 1998, 258.) alapján a következő korpusztervezési mozzanatokat említhetjük meg:

- *stabilitás, kodifikáció* (például a vajdasági földrajzi nevek magyar helyesírási módjának kidolgozása és közrebocsátása)
- *művelés* (nyelv művelő cikkek, tanulmányok, kötetek közreadása)
- *kibővítés, kidolgozás* (például szakkifejezések, a hivatali, közigazgatási szókincs megtervezése, elterjesztése)

Fishman (1998, 36.) megkülönböztet mikrotervezést, amely a nyelvi tervezés mikroanalízise például egy üzemben vagy iskolában stb.

Haugen módosított nyelvtervezési modelljében (Haugen 1998, 148.) a korpusztervezés formai feladatai között a kodifikációt, ezen belül a grafizációt, a grammatizációt és a lexikalizációt határozza meg. A korpusztervezés funkcionális feladata a kidolgozás, ezen belül pedig a terminológiai modernizáció és a stilisztikai fejlesztés helyezkedik el. Haarman (1998, 68.) A korpusztervezés szakaszait a következőképpen határozza meg: 1. Az írásrendszer tervezése: az írásrendszer kifejlesztése, illetve felülvizsgálata; 2. Egy nyelv struktúráinak és eszközeinek a tervezése:

- hangtani, grammatikai és lexikai normák kidolgozása a sztenderd nyelvváltozat számára (a sztenderd nyelv új kodifikációja és a beszélt nyelvtől való strukturális elkülönítése)
- A sztenderd változat strukturális alapjának felülvizsgálata (a létező normák reformja vagy új normák bevezetése, például egy másik nyelvjárási alapa való váltás). Tolcsvai Nagy meghatározása szerint (1996, 242.) a korpusztervezés feladatai a következők:
 1. Az új igények folyamatos kielégítése, hiányok pótlása.
 2. A határon túli „fordítások” egyeztetése a magyarországiakkal, az egységes magyar szaknyelv kialakítása.
 3. Grammatikai jellegű kérdések.

A szaknyelvi kifejezések kialakítása a szakemberek és a nyelvészek közös munkája. Fontos cél a szakkifejezések egységesítése. A nyelvtervezés jellegzetes tevékenységei valósulhatnak meg itt: a kialakítás, amely nyelvészek bevonásával történik, és az elterjesztés, amely a szakkönyvek, szakfolyóiratok révén valósul meg, elsősorban a szakterület művelői részéről.

2. A korpusztervezés magyar nyelvi vonatkozásai

A korpusztervezés a nyelvi tervezésnek az a része, amelyre mindenféle társadalomban a legkülönbözőbb nyelvi helyzetekben is szükség van. Szinte

folyamatosan áramlanak be az új jelenségek, találmányok, termékek az életünkbe. Mindezek megnevezése különböző módon történhet és történik is:

1. Amennyiben az új dolog hasonlít a már meglevők egyikére, a szóalkotás módja a jelentésbővülés (például kártya, kocsi, könyv).

2. Az idegen dolgot névvel együtt vesszük át: a) az idegen írásmódot használjuk (például: computer, file); b) kiejtés szerinti írásmódot alkalmazunk (például kompjúter, menedzser)

3. Tükörfordítás. Az elnevezést különböző nyelvi tényezők motiválhatják, például egy ismert és gyakran használt második nyelvnek a példája, gyakorlata, az elemezhető szerkezetet fordítjuk (hajtási engedély (← vozačka dozvola), egészségügyi könyvecske (← zdravstvena knjižica).

4. A magyar nyelv eszközeinek felhasználásával új szót alkotunk (például: mozi).

A fenti felsorolás között főként olyan eseteket találunk, amikor spontán módon kap nevet az új fogalom vagy dolog. Ez alól kivétel a mozi és a többi tervezett nyelvújító munkával alkotott szó. Tehát a szókincs állandóan új elemekkel bővül, ebben az esetben a nyelvtervezés feladata a megjelent szavak közötti szelekció, a kiválasztottak stabilizálása és elterjesztése. Gyakran ezek a műveletek hasonló módon a szavak megjelenéséhez, spontán módon következnek be. A nyelvközösség a megjelenő kínálatból kiválasztja, szelektálja a számára vonzó nyelvi elemet. A nyelvművelő tevékenység, amely Neustupny modellje szerint a nyelvi tervezés végső folyamata, kiterjedt ezeknek a spontán módon megjelent szavaknak a minősítésére. Míg a 70-es, 80-as évek Magyarországon a nyelvművelő mozgalmak hatással voltak az iskolai nyelvhasználatra, továbbá a munkaszervezetek, a katonaság, a nyugdíjasok is alapítottak nyelvművelő köröket, tehát a társadalom legkülönbözőbb rétegeit áthatotta a nyelvművelő szakemberek véleményformáló állásfoglalása egy-egy újonnan megjelenő nyelvi elemről, addig a 90-es évektől kezdve már nemigen tudott jelentősebb rétegeket befolyásolni a nyelvművelés.

A nyelvtervezési intézkedések gyakran nélkülözik a nyelvelméleti alapozást, különösen a korpusztervezést illetően gyakori példa, hogy felülről jövő intézkedéssel bizonyos nyelvi elemeket szeretnének meghonosítani, de a már meggyökeresedett elemeket a beszélők nem cserélik fel az újakkal.

3. Korpusztervezés kétnyelvű közösségben

A nyelvi tervezést illetően speciális helyzetben vannak annak a nyelvnek a képviselői, amelyik több központtal is rendelkezik, illetve különböző államokban élnek anyanyelvi beszélői. A nyelvtervezés nyelvművelő szakasza nagyobb hangsúlyt kap a kétnyelvű közösségekben, hiszen itt az idegen nyelvi elemek beáramlása a nyelvbe nagyobb méreteket ölthet (lásd Papp 2001, 89.). Nem csupán a külföldről beáramló szaknyelvi szókincs, az új termékek megnevezése jelent lehetséges idegen elemeket a nyelvben, hanem a vizsgált nyelvközösséggel együtt élő másik nyelvközösség nyelve szolgálhat mintaként egy-egy valós vagy vélt hiátus kitöltéséhez.

Haugen (1972, 153.) korpusztervezési nézeteltérésről ír az amerikai és brit helyesírást illetően. A tradicionálisabb brit állásfoglaláshoz képest egyes amerikai

nyelvészek és társaságok bizonyos szavak esetében a fonetikus írásmódot javasolják. A québeci franciák gondosan ügyelnek arra, hogy a körülöttük élő angol nyelvű lakosság nyelvi hatásától (Daoust-Blais 1998, 119.), és egyáltalán a nyilvánvaló angol hatástól elhatárolódjanak. Olyannyira kikerülhetetlen szó esetében is, mint a stop, más alternatívát keresnek a québeci franciából, még akkor is, ha ezzel a franciaországi franciától is eltérnek. Mindkét esetben felmerül annak a kérdése, a nyelvközösség hogyan viszonyulhat az adott nyelv kulturális központjához, az ott kialakított sztenderd nyelvi formához.

A másik specifikus nyelvtervezési feladat, amit már részben említettünk, a régióra jellemző nyelvhasználati elemek kodifikálásának kérdése. Szükséges lenne azoknak a kifejezéseknek a rendszerezésére, amelyek az adott vidékre jellemzőek a többségi nyelv beszélőivel való érintkezés következtében. Gondolunk itt az olyan szavakra, mint a szinte megkerülhetetlen szemafor 'jelzőlámpa', majica 'póló, trikó' vagy grafit 'ceruza, grafitceruza' kifejezésekre. Meg kell jegyezni, hogy az ilyen nagyon tipikusan „vajdaságias” szavak inkább egy középgeneráció nyelvhasználatára jellemzőek, a mai vajdasági fiatalok nyelvhasználatára jelentős hatással bírnak a különféle magyar nyelvű tévécsatornák műsorai, mondhatnánk, hogy a magyar nyelv ezekkel egyre inkább globalizálódik. Ma már gyakran használnak a vajdaságiak is bizonyos kifejezéseket a magyarországi szlengből, ez húsz évvel ezelőtt ritkaságszámba ment.

A korpusztervezés egyik első feladata a már meglevő nyelvi elemek számbavétele. A szókincs esetében fontos az adott szemantikai mező minden arra vonatkozó lexikai elemét egymás mellé sorakoztatni, hogy maga a tervezés minél inkább a valós „kínálatból” jöjjön létre. Különösen a tanítási nyelv tervezésénél kell erre gondot fordítani: az egyes szemantikai mező lexikai lefedésénél a nyelvi elem mellé mellékeljük stilisztikai jegyeit is (például a szemafor és a jelzőlámpa esetében tudatosítani kell, hogy nem helyes és helytelen, hanem különböző közegben használatos azonos jelentésű szavakról van szó). Így elkerülhetjük a nyelvi egyoldalúságot, serkenthetjük a hasonló jelentésű szavak stilisztikai elkülönítését.

A nyelvi tervezés célja annak az állapotnak a létrehozása, amely lehetővé teszi, hogy a beszélő nyelvi tevékenységével szándékát a lehető legjobban megvalósítsa. Tehát a nyelvi korpusz tervezésével ezt a célt szolgálhatjuk, azaz a nyelvi megnyilvánulás minél árnyaltabb, minél pontosabb voltát. Felmerül a kérdés, hogy mi az a normatíva, amely meghatározza, hogy egy adott helyzetben mi a pontos, árnyalt kifejezés? Lanstyák említi (2002, 151.) Villó Ildikó terminusait, az explicit és implicit normát, amelyek kifejezik a sztenderdként kodifikált norma és az egyéb létező normák egymásmellettségét. Ha elfogadjuk, hogy a beszélőt mindig valamiféle norma irányítja a megfelelő nyelvi elem kiválasztásában, akkor normarendszereket kell körülírnunk és hozzájuk rendelhető elemeket. Ugyancsak Lanstyák (2002) hangsúlyozza, mennyire fontos, hogy a kodifikált sztenderd mellett az egyes kisebbségben élő magyar nyelvközösségek sztenderd nyelvváltozatának (nevezhetjük regionális sztenderdnek, Lanstyák a sztenderd állami változatainak nevezi a kisebbségi magyar sztenderd jellegű nyelvváltozatokat, lásd 2002, 153.) elemei az egyetemes sztenderdbe kerüljenek. Itt újra a kizárólagosság és az egymásmellettség elvei állnak egymással szemben. Elfogadható a különböző variánsok egymás mellett élése mind a hangrendszert, mind a szókincset illetően, ebben csupán a szaknyelvek képeznek kivételt.

Egyesek úgy vélik (Balázs 2001, 186.), hogy a határon túli szaknyelvi kifejezések használatának terén „kezdődött el a legvésezebb mértékben a magyar nyelv szétrétegződése”.

Szabályozásra a legnagyobb szükség a szaknyelvi kifejezések terén van. Tolcsvai Nagy (1996, 240.) két fontos példát említ. Gyakori eset, hogy a magyarországi magyarba szakszavak kerülnek be, jelentésük azonban nem pontosan definiált, így gyakran félreértések történnek, melyek szakmai pontatlanságot vonnak maguk után. A másik példa a Magyarország határain túl élő magyar anyanyelvűek nyelvhasználatára vonatkozik. A határon túli magyarok szakkönyveket, tankönyveket fordítanak az állam nyelvéből, gyakorta nem állnak rendelkezésükre a megfelelő szakkifejezések, ekkor a fordítók maguk kényszerülnek szóalkotásra. A vajdasági magyarok nyelvét érinti, hogy a szerb nyelvben bevett gyakorlat, az idegenből bekerülő fogalom szerb kiejtés szerinti átvétele.

Az ilyen módon fordított szakkönyvek és tankönyvek egy-egy jelenséget vagy fogalmat másként neveznek meg, mint a Magyarországon vagy másik országban magyarul megjelent könyvek.

A szakkönyvek problémájához kapcsolódik az egyes tantárgyak oktatásának kérdése is, hiszen a magyarul tanító szaktanárok legnagyobb része szerb nyelven végezte tanulmányait a szerbiai egyetemeken. Pontos útmutatóra lenne szükségük a szakkifejezések fordítását illetően, hiszen a tanítás során magyar szakkifejezéseket kell használniuk. A tanulóknak meg kell adni az esélyt arra, hogy magyarországi szakkönyveket, illetve tankönyveket is használhassanak majd. A vajdasági magyar (és a többi határon túli magyar) nyelvtervezés egyik fő feladata a különböző tudományágak alapvető szakkifejezéseinek állami nyelvű és magyar nyelvű szótárának elkészítése. Felmerül a kérdés, hogy kik lehetnek illetékesek az ilyen jellegű szakszótárak elkészítésében. A legideálisabb megoldás talán az lehet, ha olyan szakemberek végzik el ezt a munkát, akik között szerbiai egyetemen és magyarországi egyetemen végzett szakember egyaránt akad, emellett természetesen nyelvészeti szaktanácsadásra is szükség van. A nyelvi korpuszt az a tankönyvi, illetve tantervi anyag képezné, amely az iskola első osztályától az illető egyetemi szakig adott.

A vajdasági magyar nyelvre vonatkozó korpusztervezés lehetséges területei:

- gazdaság-kereskedelem (termékek elnevezése, összetétel az élelmiszerek, vegyszerek esetében)

kikiriki – a márkanév vált terméknévvé, a földimogyorónak ez a megnevezése vált általánossá mind a többségi, mind a kisebbségi, azaz magyar nyelven

vim – ugyancsak a termék márkanéve vált általánossá a hasonló jellegű termékek, azaz a súrolószerek megnevezésére

pamuk – a magyar pamut helyett a nagyon hasonló alakú szerb szó vált elterjedtté a ruhaneműk egyik összetevőjének megnevezéseként. Természetesen mindkét alak azonos eredetű, oszmán-török átvétel, a pamut→pamuk változás a magyar nyelvben játszódott le.

plasztika – anyagnév, a magyar műanyag helyén áll, mivel a szó idegen eredetű a szerbben is, a magyar beszélő úgy érzi, nem egy szerb szót, hanem egy akár a magyarban is használható idegen szót használ. Ez így is van, a szó a magyar nyelvben is megvan, azonban itt jelentése ‘szobrászat, szobrászművészet’, a fenti jelentést a

plasztik szó képviseli, de használata szűkebb területre korlátozódik, mint a szerbből átvett plasztikáé.

- banki ügyintézés (fizetési módok, hitellehetőségek, takarékosági módok stb.)

virman – ‘átutalási számla’

kredit – a kölcsön idegen megfelelője a magyarországi magyarban is megvan, de használata szűkebb területre korlátozódik, mint a vajdasági magyarban.

- termelés (termelési folyamatok, eszközök, szerszámok; beosztások megnevezése)

szmena – a szó jelentése ‘váltás’

Még idetartozik: *hála, brigadir, terén*.

- közigazgatás

Példák: *eszdéká, szávet, konferencia, potvrda, formulár*

- szolgáltatóipar (áramszolgáltatással, vízgazdasággal, gázművekkel, távfűtéssel kapcsolatos olyan kifejezések, amelyeket a szolgáltatást igénybevevők használnak)
- TV-műsorok, filmek címének a magyar nyelvben rögzült formában való közlése, nem pedig szerbből való fordításban
- ügyintézés (úrlapok, kérvények, engedélyek stb. nyelvezetének megtervezése és megállapítása)

Mindezeknek a területeknek a jellegzetes szókinsét szólista elkészítésével (kidolgozás Neustupny modelljében) és kibocsátásával (elterjesztés) tehetjük hozzáférhetővé a magyar nyelvközösség részére.

Papp (2004, 29–42.) felhívja a figyelmet arra, hogy a nyelv elemeinek szemantikai hatóköre kiterjed a fordításokban, fordításirodalomban kialakított jelentésre is. Amennyiben a vajdasági magyar nyelv korpuszát vesszük a nyelvertervezési munka alapjául, külön figyelmet kell szentelni szerb-magyar fordításirodalom által tükröződő nyelvi specifikumoknak.

Szabó Mihály (2002, 173.) nem tartja elképzelhetetlennek, hogy a határon túli magyar nyelvközösségek megtartsák a magyarországitól eltérő intézményneveiket, ügyintézéssel kapcsolatos kifejezéseiket. Hasonló állásfoglalásról tesz említést a „szerb-magyar” szkupstina kifejezéssel kapcsolatban Papp (2001, 98.). Ezekben az esetekben is szükséges lenne egy olyan mutató vagy szótár, amely kölcsönösen eligazítana a határ két oldalán működő hasonló profilú intézmények magyar és magyar elnevezései között.

Akár szólistával, akár szótárakkal igyekszünk is elérni azt, hogy a többségi nemzet nyelvével szemben vagy amellettt magyar elnevezése is legyen minden

bennünket körülvevő és érintő dolognak, szándékunk megvalósulásának sarokköve a politikai döntések sorozata. A korpusztervező tevékenység a legspontánabb módon (politikai döntések, státusztervezési lépések befolyása nélkül) az oktatásban valósulhat meg, letéteményese pedig a legkorábbi időkben a tanító. Ugyancsak hatásos lehet, bár kevésbé spontán nyelvertervezői tevékenység valósulhat meg egy olyan nyelvi iroda keretein belül (lásd Szabó Mihály 2002, 123–125.), amely útbaigazít, ha bizonytalanság lép fel bizonyos dolgok magyar nyelven való megnevezésekor.

Itt kell megemlítenünk a nyelvi hiányjelenségének állandó jellegű jelenlétét a vajdasági magyarok beszédében. Lanstyák (2002, 110.) nyelvi hiányról beszél minden olyan esetben, amikor a beszélő mondanójában gátolva érzi magát, mivel vagy lexikai, vagy más szintű nyelvi hiány lép fel beszédtevékenysége közben. Ezt a „saját szükségleteihez képest megnyilvánuló hiányt” maga is hiányként éli meg, a számára „fontosnak érzett szó, nyelvtani forma vagy akár egy egész regiszter nem ismerése” okozza a nyelvi hiányt. A szókészletbeli hiány kiküszöbölésére a kétnyelvű közösség beszélőjének több lehetőség áll a rendelkezésére. Létrehozhat alkalmi szavakat szóképzéssel, például: Elcsináltam (a sebességváltót) ahelyett, hogy Tönkretettem a ...; vagy Becsinálom ezt a nyílást az ablakon. Ez a megoldás gyakran egybeesik a többségi nyelvből való tükörfordítással, például: munkarokkant, védőruha (munkaruha helyett); alkalmi körülírást alkalmazhat, kódot válthat, azaz a második nyelv eszközeiből választ. Ezenkívül a nyelvi hiány fellépése indokolatlan regiszterváltásra is készítheti, s ezzel a kívülálló, azaz az egynyelvű környezetből való beszélőtárs irányába olyan jeleket küld, amelyek szándékával nem egyeznek. Gondoljunk csak arra a szituációra, amikor a vajdasági magyar beszélő Magyarországon így szólít meg a villamoson valakit: Maga is leszáll? Ha érzi is, hogy ebben a közegben a maga túlságosan bizalmas, még sincsen megfelelő eszköze, amivel helyettesíthetné.

Nyelvi hiányként jelenik meg a kommunikációban a szólások, közmondások, állandó szókapcsolatok és frazeológiai egységek használatának hiányossága. Papp (2004, 269–279.) mutat rá a vajdasági magyarok nyelvében megjelenő szólásinterferenciára és szólásvesztésre. Nyelvi hiány akkor lép fel, amikor a beszélő szándéka szerint ugyan beszédében egy olyan részhez ért, ahol valamilyen kötött nyelvi formát szívesen használna, azonban hiány folytán ennek valamelyik elemét vagy elemeit belátása és ismerete szerint mással helyettesíti. Például:

Vannak a háta mögött (ti. támogatók) – Vannak mögötte

Sok kéz gyorsan kész – Sok kéz hamar kész

Aki nem dolgozik, nem érdemel semmit – Aki nem dolgozik ne is egyék

Ki mint veti ágyát, úgy fog aludni – Ki mint veti ágyát, úgy alussza álmát

Lanstyák (2002, 111.) szerint a közösségi szinten jellemző nyelvi hiány, főként lexikai hiány nyelvi ismeretterjesztés útján is kiküszöbölhető, leghatékonyabban azonban az iskolában orvosolható. Ezzel visszatértünk az iskolai oktatás kulcsszerepéhez, hiszen ebben az esetben is az anyanyelvi nevelés keretei között oldható meg a probléma a leghatékonyabban és a legkorábban.

Göncz Lajos (1999, 87.) a vajdasági őshonos magyar kisebbség nyelvi helyzetét tanulmányozva a fergusoni diglosszia valamennyi jegyét felfedezi. Ferguson diglosszia-elméletében egy nyelv két nyelvváltozata szerepel: egy emelkedett és egyben formális beszédhelyzetekhez kötött (E), valamint egy informális, közönséges

(K). Göncz úgy véli, hogy „a vajdasági magyarság nyelvi helyzetére jellemző az egyetemes magyar sztenderdnek mint E változatnak és a vajdasági magyar kontaktusváltozatnak mint K-nak az együttélése. Az E-t az iskolában sajátítják el a beszélők egymást követő nemzedékei, a K-t anyanyelvként szüleiktől, és a két változat megfelelő funkciókban használatos.” A nemzeti sztenderd ismerete azonban hiányos, főként passzív, hiszen a formális megszólalási alkalmakkor a többségi nyelvet használják, csak igen szűk számú esetben nyílik alkalom az E változat használatára. Az E változat nyelvhasználati színtereinek növelése státusztervezési feladat, a sztenderd nyelvváltozat jobb és működőképesebb elsajátítása viszont részben a korpusztervezés feladatai közé tartozik. Az oktatás folyamán funkcionális programok révén kísérrelhető meg. Tudatosítani kell a két nyelvváltozat közötti nyelvi és funkcionális különbségeket, s így tudatosítani a nyelvváltozatok váltakozva történő használatát.

4. A korpusztervezés érvényesítése az oktatásban

A nyelvi tervezéshez tartozó tevékenységek közül az iskolai munkához kapcsolódókat tudjuk a leginkább megszervezni, irányítani és ellenőrizni. Ebben az esetben nincsen szükség intézményes keretek felállításáról, hiszen az iskolai intézményrendszer már adott, csupán az ott folyó munkához kell alkalmazkodni és alkalmazni a nyelvi tervezés lépéseit. Mindemellett igencsak nagy súllyal esik latba, hogy az iskola széles rétegeket ér el, méghozzá olyan korúakat, akik a legfogékonyabbak a nyelvi magatartás alakítását illetően.

Oláh Örsi Tibor (2001) behatóan foglalkozik a nyelvi hiány, a nyelvi hátrány problémájával, valamint méréseket végzett iskolások nyelvi absztraháló képességének vonatkozásában. „Az esetlegesen meglévő nyelvhasználati hiányosságok nem tűnnek el az iskolai gyakorlatban, hiszen az iskola elsősorban a szabályismeretet követeli meg a diáktól, a nyelv tényleges használata (performanciája) másodlagossá válik. A feladatok szabályismeret utáni példasorai nem eredményezhetnek fejlődést, illetve a kompetencia hiányával induló diákoknál inkább elmélyíthetik azt.(...) A nyelvi teljesítmény mérhető a kommunikációban. A nyelvi-kommunikációs deficit kifejti hatását a beszédbeli sikertelenségben, a nem szituációfüggő nyelvi kód használatakor.(...) Hátrányos helyzetben lévő gyerekek kiküszöbölhetik a hátrányt. Ez leginkább akkor lehetséges, ha meghatározott oktatási-nevelési időszakban a gyermek többletet kap: általános vagy középiskolában nyelvi fejlesztésben részesül. Feltételezés szerint inkább komplex fejlesztésről kell beszélnünk, nem csupán nyelviről. Kicsi az esélye, hogy ez középiskola után lehetséges.(...) Az egyéni nyelvhasználatban is megjelenő elvonatkoztató/fogalmi gondolkodásbeli hiányosság a nyelvi hátrány egyik alapja. Elmondható, hogy a nyelvi hátrány állapot elsősorban a logikai elvonatkoztatás, az absztraktív nyelvhasználat területén megjeleníthető hiányosságok és szociális faktorok kapcsolata.”

4.1. A kettősnyelvűség kialakításának tudatosítása

A kétféle nyelvi norma tudatosítása lehetővé teszi a nyelvhasználati alkalmazkodást a különböző nyelvhasználati színterek normái szerint, másrészt pedig

előkészíti a nyelvhasználót a nyelvváltozatok közötti tudatos átjáráshoz, a nyelvváltozat-váltás készségéhez.

A kétféle nyelvi norma tudatosítását jelentősen mozdtíja elő a helyesírási rendszer minél tökéletesebb elsajátítása. Ebben az esetben ugyanis a tanuló szembesül a helyesírási norma és az általa, valamint környezete által használt nyelvi norma közötti különbséggel, tudatosul benne a nyelvváltozatokat összetartó köznyelv fogalma, amelynek egyik letéteményese a helyesírási szabályrendszer. Mindemellett nem célunk a tanulók vernakuláris nyelvváltozatának beszüntetése, illetve használatának megtiltása, hiszen a legszűkebb közösségben ez a nyelvváltozat normatív nyelvváltozatként működik. A közösség tagjai egymástól ezt a nyelvváltozatot kérik számon, ennek a nyelvváltozatnak a használata jelzi az adott mikroközösséghez való tartozást, kényszerű megszűnése a tanuló részéről a közösségtől való elszakadást idézné elő.

Felhasznált irodalom

1. Balázs Géza 1996. Egy lehetséges magyar nyelvstratégia körvonalai. Magyar Nyelvőr, 250–63.
2. Balázs Géza 2001. Magyar nyelvstratégia. Budapest, Magyar Tudományos Akadémia.
3. Daoust-Blais, Denise 1998. Korpusz- és státustervezés Quebecben: pillantás a nyelvi műveltségre. In Tolcsvai Nagy Gábor (szerk.): Nyelvi tervezés. Budapest, Universitas, 119–143.
4. Fishman, Joshua A. 1998. Nyelvi modernizáció és nyelvi tervezés a nemzeti modernizáció és tervezés más típusaival összehasonlítva. In Tolcsvai Nagy Gábor (szerk.): Nyelvi tervezés. Budapest, Universitas, 31–38.
5. Göncz Lajos 1999. A magyar nyelv Jugoszláviában (Vajdaságban). Budapest–Újvidék, Osiris–Forum–MTA Kisebbségkutató Műhely.
6. Göncz Lajos 2004. A vajdasági magyarság kétnyelvűsége. Szabadka, Magyarságkutató Tudományos Társaság.
7. Hamers, J. F.–M. H. A. Blanc 2000. Bilinguality and Bilingualism. Cambridge University Press.
8. Haarman, Harald 1998. Nyelvi tervezés egy általános nyelvelmélet fényében: módszertani keret. In Tolcsvai Nagy Gábor (szerk.): Nyelvi tervezés. Budapest, Universitas, 67–87.
9. Haugen, Einar 1998. A korpusztervezés kivitelezése. In Tolcsvai Nagy Gábor (szerk.): Nyelvi tervezés. Budapest, Universitas, 143–161.
10. Haugen, Einar 1972. The Ecology of Language. Essays. Stanford, Stanford University Press.
11. Herman József–Imre Samu 1987. Nyelvi változás – nyelvi tervezés. Magyar Tudomány, 513–31.
12. Lanstyák István–Szabómihály Gizella 2002. Magyar nyelvtervezés Szlovákiában. Tanulmányok és dokumentumok. Pozsony, Kalligram Kiadó, 127–141.
13. Papp György 2001. Szavak – határok nélkül? Idegenszó-használatunk jelenlegi állásáról. Tanulmányok 34. 89–98.

14. Papp György (szerk.) [2004]. Mi ilyen nyelvben élünk. Szabadka–Magyarkanizsa, Magyarságkutató Tudományos Társaság–Szociográfiai Műhely.
15. Sándor Klára (szerk.) [2002]. Nyelv, nyelvi jogok, oktatás. Szeged, JGYF Kiadó.
16. Tolcsvai Nagy Gábor 1997. A nyelvi norma. Magyar Nyelvőr. 201–213.
17. Tolcsvai Nagy Gábor 1998. Lehetőségek és köteleességek a magyar nyelvi tervezésben. In Tolcsvai Nagy Gábor (szerk.): Nyelvi tervezés. Budapest, Universitas.

Az egyetemi hallgatók szerepe az önellenőrzésben és a minőségellenőrzésben

Az új oktatási rendszer minőségellenőrző folyamatában az egyetemi hallgatók szerepe megnőtt. Megalakult a HÖK, és a Kar minden szervében szerepet kap.

A Kar időszakonként köteles minőségellenőrzést végezni. Ez részben külső, részben belső ellenőrzés. Az első ilyen ellenőrzésre 2007 tavaszán került sor; ez időszakos minőségellenőrzés volt, amelyet a Kar akkreditációjának keretében végeztünk, eredményei pedig az alábbiakban olvashatók.

A jelen kimutatás az Akkreditációs Bizottságnak leadott anyag kivonata.

Anyag és módszer

A 2006/2007-es iskolaév nyári félévében került sor a felmérésre, amely minden, aznap a Karon tartózkodó egyetemi hallgatót (I–IV. évfolyam) felölelt. Összesen nyolcvannyolc hallgató juttatta vissza a kérdőíveket.

Minden hallgató három kérdőívet kapott:

Az 1-es számú kérdőív a tanárok és asszisztensek, szakmunkatársak (a továbbiakba asszisztensek) munkájára, munkájuk minőségére vonatkozott.

A 2-es számú kérdőív kérdései a programok, kurzusok/tantárgyak (a továbbiakban tantárgyak) minőségével voltak kapcsolatosak.

A harmadik kérdőív kérdéseire adott válaszokból a Kar munkájának minőségét szeretnénk volna közelebbről és részletesebben megismerni.

A 2007/2008-as iskolaévre beiratkozottak 2007 októberében töltötték ki egy kérdőívet (4-es számú kérdőív).

A Kar alkalmazottai a Karon folyó munka minőségéről nyilatkoztak (5-ös számú kérdőív).

Megjegyzés. A kérdőívet kitöltő hallgatók közül egyedül az elsőévesek kapcsolódtak be a bolognai folyamatokba, a többi évfolyam hallgatói a zombori Pedagógiai Kartól örökölt, és kissé módosított program szerint folytatják tanulmányaikat.

Az önellenőrzés eredményei Az elsőéves hallgatók kérdőíveinek elemzése

A 2007/2008-as iskolaévre harminchét hallgatót vettünk fel, ketten kiiratkoztak. A harmincöt hallgató közül harmincnégy töltötte ki a számukra összeállított kérdőívet.

A hallgatók zöme 1988-as születésű (1. táblázat). A megkérdezett harmincnégy hallgató közül mindössze hárman voltak már más egyetemi kar hallgatói. Korábban ketten a Közgazdasági, egy személy pedig a Természettudományi Karon próbálkozott továbbtanulni.

1. táblázat. Az elsőéves hallgatók születési éve

Születési év	A hallgatók száma (N)
1988	22
1987	9
1985	1
1984	1
1982	1
ÖSSZESEN:	34

Nyolc helység középiskolájából iratkoztak be (2. táblázat). Hét szabadkai középiskolából tizenegyen, két zentaiból tizen, Topolyáról öten, Becséről hárman jutottak be a Karra.

2. táblázat. Befejezett középiskola

Befejezett középiskola		A hallgatók száma
1.	Zentai Gimnázium	8
2.	Sv. Marković Gimnázium, Szabadka	3
3.	D. Obradović Gimnázium, Topolya	3
4.	L. Nešić Vegyészeti-technológiai Középiskola, Szabadka	3
5.	Beszédes József Mezőgazdasági és Műszaki Iskolaközpont, Magyarakanizsa	2
6.	Gimnázium, Óbecse	2
7.	Mezőgazdasági Középiskola, Topolya	2
8.	Közgazdasági és Kereskedelmi Középiskola, Zenta	2
9.	Politechnikai Középiskola, Szabadka	1
10.	Műszaki Középiskola, Szabadka	1
11.	Egészségügyi Középiskola, Szabadka	1
12.	B. Miličević Közgazdasági Középiskola, Szabadka	1
13.	Törökkanizsai Gimnázium	1
14.	Közgazdasági Középiskola, Óbecse	1
15.	Nagybecskereki Gimnázium	1
16.	Kosztolányi Dezső Nyelvi Gimnázium, Szabadka	1
17.	Egészségügyi Középiskola, Zombor	1
Összesen:		34

A hallgatók túlnyomó többségét (28) szüleik tartják el. Öten ösztöndíjasok, egy hallgató pedig munkaviszonyban van.

A Magyar Tannyelvű Tanítóképző Karon való továbbtanulásról legtöbben ismerősüktől szereztek tudomást, de a márciusban, a szabadkai Ssportcsarnokban tartott prezentáció is jelentős tájékoztató volt. A különböző médiumok is fontos információforrásnak bizonyultak.

Arra a kérdésre, hogy mit várnak az egyetemi tanulmányaiktól, a legtöbben a minőségi munkára való minőségi felkészítést jelölték meg. Őket azok követik, akik a gyakorlati és alkalmazható tudást jelölték meg. Elenyésző számban vannak azok, akik elméleti tudásuk gyarapítására számítanak. Tehát a hivatásukra való felkészítést várják el a hallgatók.

Az elsőéves hallgatóink legtöbbször angol nyelvet tanult, valamivel kevesebben németet. Egy franciául is tud. Középiskolai tanulmányai alatt orosz nyelvet egy hallgató sem tanult.

A harmincnégy megkérdezett közül harminckettőnek van számítógépe. Három hallgató kivételével valamennyiüknek van internet-hozzáférése. Otthonról huszonnyolcan csatlakozhatnak a világhálóra.

A tanárok pedagógiai minősítése

A mind a négy évfolyam hallgatóit felölelő kérdőíves felmérés valahány a 2006/2007-es iskolaév téli félévében meghirdetett tantárgyra kiterjedt. A nyári félév tantárgyait nem elemeztük – ezért hiányoznak.

A hallgatók feladata az volt, hogy az egyes tantárgyakat oktató tanárok és tanársegédek munkáját értékeljék. Huszonkét szempont szerint kellett őket egytől ötig terjedő skála alapján osztályozniuk. A szempontok a következők voltak:

1. Az előadások/gyakorlatok szervezettsége
2. A tanár viszonyulása, hozzáállása tantárgyához
3. A tanár felkészülten jön az órára
4. Egy-egy előadás (tanítási óra) tartalma egy teljes egészet képez
5. A tanár előadása alkalmazkodik-e a tananyag természetéhez és nehézségéhez?
6. A tanár előadása érthető, világos
7. A hallgatók érdeklődésének felkeltése a tananyaggal kapcsolatos tartalmak iránt
8. Az előadás/gyakorlat során a tanár kapcsolata a hallgatókkal
9. A tanár elérhető, a hallgatók rendelkezésére áll előadáson kívül is
10. A hallgatók előtudásához/tapasztalatához való alkalmazkodás
11. Az előadás érthető, összefüggő
12. Az előadott tartalmak korszerűek és aktuálisak
13. Az előadott tartalmak kapcsolódnak a mindennapi élethez
14. Az előadások milyen mértékben szolgálják a gyakorlatot?
15. Az előadott tartalmak a tanító leendő munkáját szolgálják
16. A szemináriumi munkáknak/beszámolóknak mekkora a gyakorlati jelentősége?
17. A tantárgyhoz (elmélet + gyakorlat) biztosította megfelelő irodalom
18. Korszerű taneszközök alkalmazása
19. A gyakorlatokra az anyag készen várja a hallgatókat

20. Összességében hogyan osztályozza a tanárt az előadások/gyakorlatok viszonylatában?
21. Összességében hogyan értékeli az előadásokat/gyakorlatokat?
22. Ön az előadásokat/gyakorlatokat milyen gyakorisággal látogatja?

Az elemzésre kerülő tantárgyak (előadók) három csoportba sorolhatók:

1. azok a személyek, akik az előadásokat és a gyakorlatokat is tartják (átlagosztályzatuk)
2. azok, akik csak az előadásokat tartják és
3. azok, akik a gyakorlatokat tartják (asszisztensek, szakmunkatársak – átlagosztályzatuk 4,40).

Minden tantárgy elemzése után megállapítható, hogy a hallgatók a tanárok pedagógiai kvalitását igen magas osztályzattal illeték: az átlag 4,12.

Megállapítottuk, hogy hetvennyolc elemzett tantárgy közül huszonhetet legalább 4,5-ös átlaggal értékelték a hallgatók. A legmagasabb osztályzatot a következő tanárok kapták: Bene Annamária (A magyar nyelv módszertana) – 4,90, Káich Katalin (Vallástörténet, 4,88), Czékus Géza (Természet–társadalom módszertana, 4,86). A legjobb asszisztenseknek Námesztovszki Zsoltot és Vukov Raffai Évát nevezték meg (4,58–4,58).

Hat tanár kapott hármasnál rosszabb minősítést.

A hallgatók az alábbi tanári kvalitást méltányolták a legjobban:

1. A tanár tantárgyához való viszonyulása, hozzáállása: 4,49
2. A tanár felkészülten jön az órára: 4,41
3. Egy-egy előadás (tanítási óra) tartalma egy teljes egészet képez: 4,24
4. Az előadások/gyakorlatok szervezettsége: 4,21
5. Az előadás/gyakorlat során a tanár kapcsolata a hallgatókkal: 4,21
6. A tanár előadása érthető, világos: 4,20
7. Az előadott tartalmak korszerűek és aktuálisak: 4,20

Megítélésük szerint az alábbiak a leginkább kifogásolhatók és javításra szorulóak:

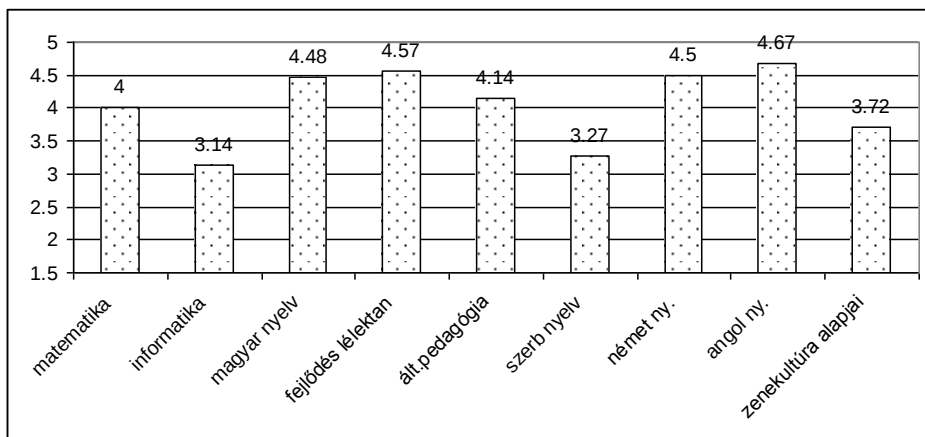
1. Korszerű taneszközök alkalmazása: 3,51
2. A hallgatók érdeklődésének felkeltése a tananyaggal kapcsolatos tartalmak iránt: 3,82
3. A szemináriumi munkáknak/beszámolóknak mekkora a gyakorlati jelentősége: 3,93
4. A tantárgyhoz (elmélet + gyakorlat) megfelelő irodalom biztosított: 3,96
5. A hallgatók előtudásához/tapasztalatához való alkalmazkodás: 3,99

A programok értékelése

A tanárok pedagógiai kvalitásainak értékeléséhez hasonlóan az aktív programok minőségét is értékelték a hallgatók. Véleményüket az 1., 2., 3. és a 4. diagramon tüntették fel.

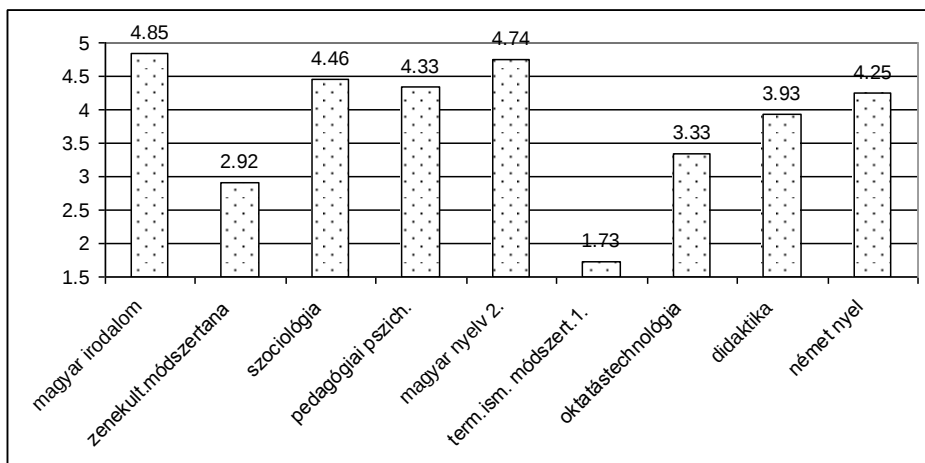
Az elsőévesek minden programot magas osztályzattal illettek. Különösen magas a magyar nyelv osztályzata.

1. diagram. Az első éven folyó tantárgy-programok értékelése



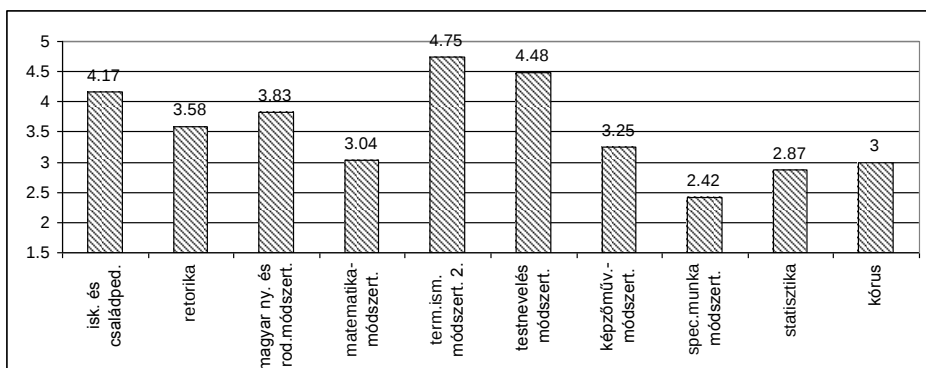
A másodévesek szerint a másodéves programok valamivel alacsonyabb minőségűek.

2. diagram. A második éven folyó tantárgyprogramok értékelése



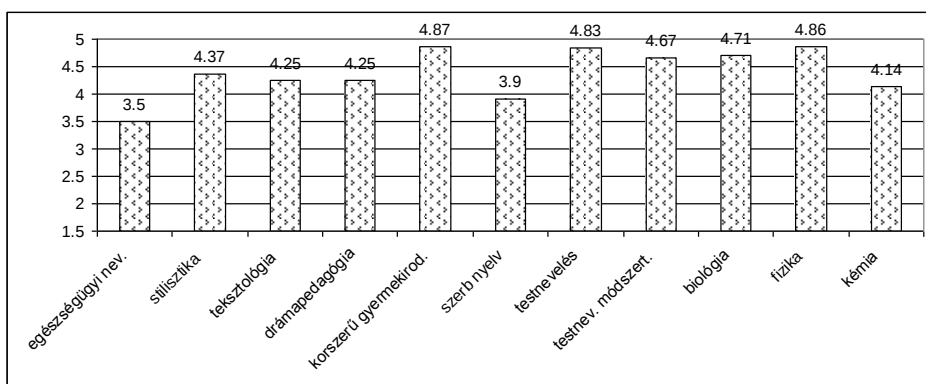
A mára már megszüntetett természetismeret-módszertan program kapta nemcsak a második éven, hanem az összes program közül a legalacsonyabb osztályzatot. A legsikeresebb program a Magyar Nyelv 2.

3. diagram. A harmadéven folyó tantárgyprogramok értékelése



A négy évfolyam hallgatói közül a harmadévesek értékelték legalacsonyabb osztályzattal az egyes programokat. Habár a legmagasabb 4,75 volt, két tantárgy is hármas alatti osztályzatot kapott.

4. diagram. A negyedéven folyó tantárgyprogramok értékelése



A negyedéves hallgatók a legtöbb programra négyes feletti osztályzatot adtak. Egyes és kettes osztályzatot alig adtak. A korszerű gyermekirodalom programjával a legelégedettebbek, de szerintük még négy tantárgy osztályzata 4,5 feletti.

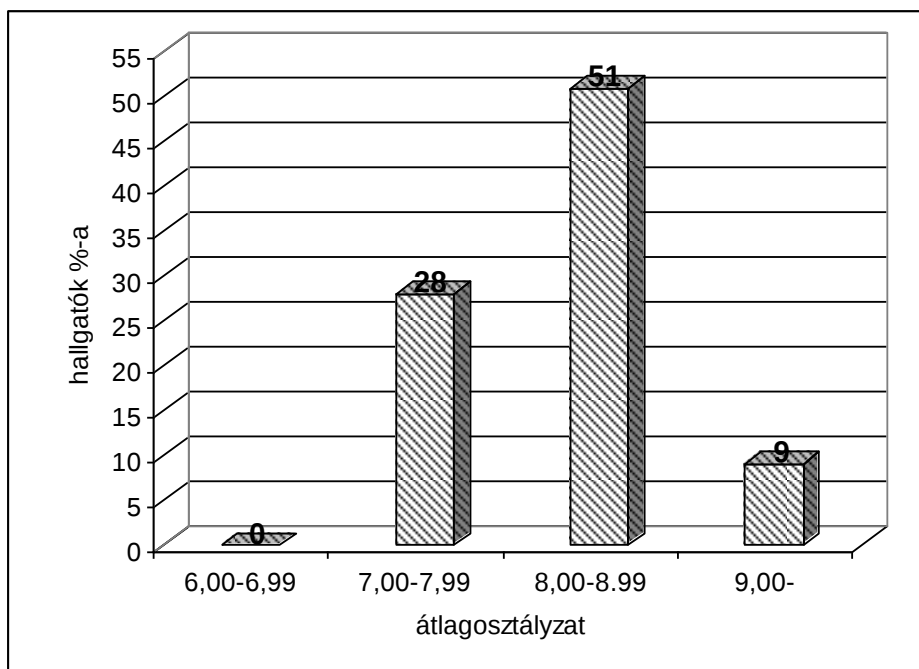
A Kar munkájának értékelése

A hallgatók háromnegyede rendszeresen látogatja az előadásokat és gyakorlatokat (ez a felsőoktatási törvény értelmében kötelező). A harmad- és negyedévesek között akadnak olyanok, akik rendszertelenül járnak a Karra.

A Karon folyó munkával a hallgatók többsége elégedett. Négyes osztályzatot adott a megkérdezettek 48,9%-a, míg a legmagasabbat 9,1%-uk. Egyest és kettest nem adott senki sem.

Az egyetemisták előmeneteléről (6. diagram) az alábbi mondható el: a legalacsonyabb átlagosztályzat 6,99. Legtöbb hallgató 8,0–8,99-es eredményt ért el. Többen is kilences átlag feletti eredménnyel büszkélkedhetnek.

6. diagram. A hallgatók átlageredménye



A tájékoztatással mindössze 10% elégedett, többségük csak részben elégedett. A tanár–hallgató kapcsolattal 27% teljes mértékben, 72% pedig részben elégedett.

A tanárok együttműködési készségét legtöbb hallgató (53%) négyes osztályzattal illette (3. táblázat).

4. táblázat. A tanárok és tanársegédek együttműködési készsége

az együttműködési készség foka	minősítés (%)					
	1	2	3	4	5	nem nyilatkozott
tanárok	0	1	23	53	20	3
tanársegédek	1	3	21	42	32	1

A hallgatók megnevezték a szerintük két legjobb tanárt és tanársegédet. Ők a következők:

I. évfolyam – tanárok: dr. Silling István (Magyar Nyelv) és dr. Mirnics Zsuzsa (Fejlődéslélektan), illetve Béres Zoltán (Matematika, gyakorlatok) és Pető István (a Fejlődéslélektan gyakorlatai) szakmunkatársak.

II. évfolyam – tanárok: dr. Hózsá Éva (Gyermekirodalom) és dr. Czékus Géza (Biológia), illetve Námesztovszki Zsolt (Oktatástechnológia, gyakorlatok) és Samu Vilmos János (Gyermekirodalom, gyakorlatok).

III. évfolyam – tanárok: dr. Czékus Géza (Természetismeret módszertan), dr. Lepeš Josip (A testnevelés módszertana), illetve Krekić Pintér Valéria magiszter (Matematika módszertan, gyakorlatok) és Vukov Raffai Éva (A magyar nyelv és irodalom módszertana, gyakorlatok).

IV. évfolyam – tanárok: dr. Hózsá Éva (Kortárs gyermekirodalom), dr. Silling István (Dialektológia), illetve Krekić Pintér Valéria magiszter (Matematika módszertan, gyakorlatok) és Vukov Raffai Éva (A magyar nyelv és irodalom módszertana, gyakorlatok).

A hallgatók véleményt mondtak az egyes tantárgyak nehézségéről is. Szerintük az I. éven ezek a Zenekultúra alapjai, másodikon (a régi tantervből) a Fizika, a Természettudományok alapjai – Biológia és a Pedagógiai pszichológia, a harmadikon az irodalom, a negyediken pedig az Egészségügyi nevelés.

A folytatásban, a 4. táblázatban ismertetjük a hallgatók a Kar egyes területein dolgozókkal kapcsolatos elégedettségét.

4. táblázat. A hallgatók elégedettsége a Kar különböző szféráiban tevékenykedők munkájával

Terület	az elégedettség foka (%)						a munkára tett megjegyzés (%)
	1	2	3	4	5	nem nyilatkozott	
A Kar felszereltsége	1	2	20	43	30	4	
A hallgatói parlament működése	5	5	27	32	13	18	16
az oktatási referens tevékenysége	0	4	23	43	27	3	25
a dékán munkája	0	6	21	34	31	8	34
a könyvtár könyvvállománya	3	3	25	38	26	5	29
<i>honlap</i>	8	5	23	41	14	9	34

A tanár/asszisztens munkájára tett észrevételek

Olykor a tanárok nemcsak a tudást osztályozzák – szubjektívek;
Egyes tanárok nemcsak a tudást, hanem a hallgatót is osztályozzák;

A hallgatókat néha késve tájékoztatják, még a kötelezettségekről is (vizsgaidőpontok);

Tekintettel a kisszámú hallgatóra, a tanároktól elvárható, hogy jobban ismerjék őket;

A szemináriumi munkáknak gyakran nincs gyakorlati jelentősége.

Sokkal többen vannak, akik szerint a tanár–hallgató kapcsolat jó. Néhány vélemény:

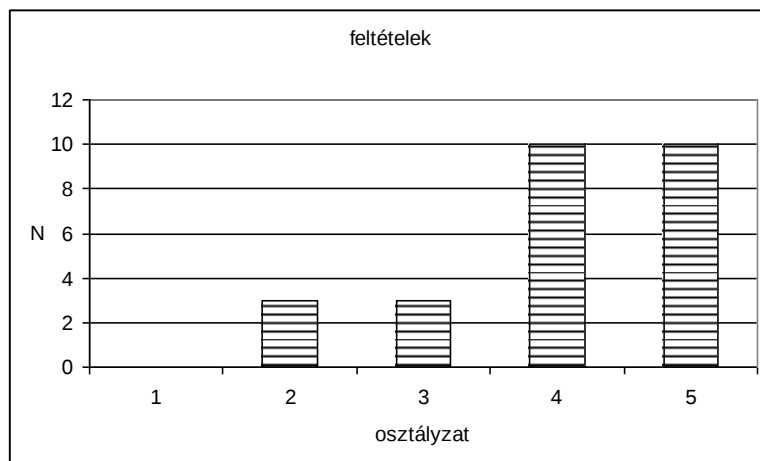
- A tanárok az előadásokra korrektül felkészülnek;
- Motiválják a hallgatókat;
- Jó szakemberek. Át tudják adni a tudásukat;
- Következetesek;
- Minden hallgatót egyenrangú partnernek tekint;
- Türelmes, ad a hallgató szavára, nem tekinti a saját tantárgyát az egyedüli fontos tantárgynak;
- Korrekt;
- Nem vár el többet, mint amire hallgatói képesek;
- Minden órán gyakorolunk, készülünk a vizsgára;
- Olyan jók az előadások, hogy otthon nem sokat kell tanulni;
- Tetszenek a módszerei, mindenkit tisztel, közvetlen;
- Előadásai felkeltik a hallgatók érdeklődését, gondolkodásra késztet bennünket;
- Az előadásokat mindig nagy kíváncsisággal várom.

A Kar alkalmazottainak véleménye a Karon folyó munkáról

A kérdőíveket huszonhatan töltötték ki 2007 novemberében. A közérdeklődésre számító válaszokat ismertetjük.

A megkérdezettek többsége szerint a munkafeltételek jók.

7. diagram. Munkafeltételek



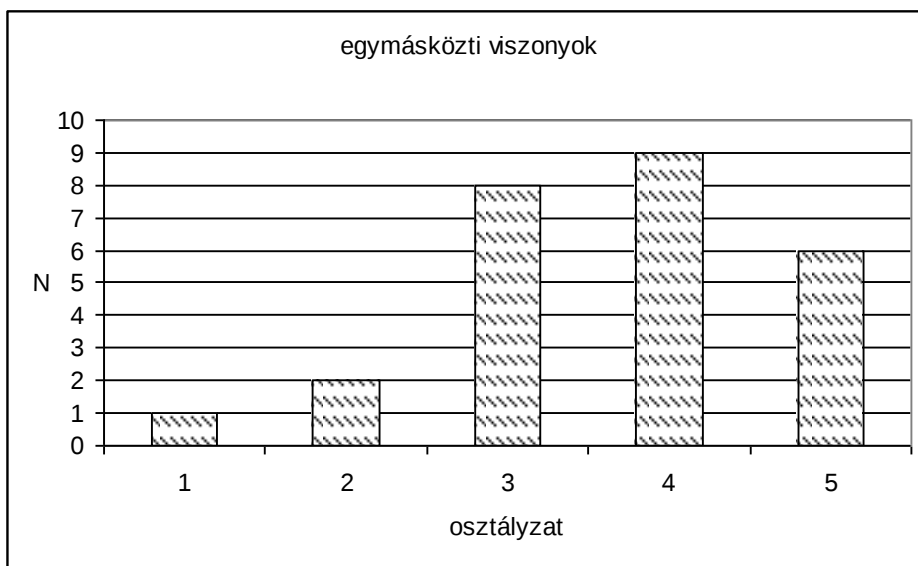
A szakmai előmenetel a legtöbb alkalmazott számára biztosított.
A tanárok órarendjükkel elégedettek.
Többek szerint a dékán a döntéshozó.
A legtöbben úgy vélik, hogy véleményüket csak részben fejthetik ki.
Az alkalmazottak 1/3-a csak részben tájékozódott arról, hogy mi történik a

Karon.

Elégedettebbek, ha egyedül dolgoznak – a team-munka távol áll tőlük.

Közösségüket jó kollektívának tartják, számíthatnak mások segítségére, de az egymás közti viszonyok javíthatók (8. diagram).

8. diagram. Egymásközi viszonyok



Mindössze heten tekintik a Kart második otthonuknak. Hatan ezt sohasem érezték.

Összefoglaló következtetések és ajánlások

A szabadkai Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar hallgatói zömmel szabadkaiak és zentaiak. Néhány kivétellel ez az első felsőoktatási intézmény, ahová beiratkoztak. Iskoláztatásukat a szülők biztosítják. Többségük a költségvetés terhére tanulhat.

A jelöltek elsődleges célja az volt, hogy a tanítóképzőben szolid képzésben részesüljenek, hogy oklevelük megszerzése után azonnal munkába álljanak. Ez a tény arra sarkallja a Kar tanárait, hogy a továbbtanulásra (mesterképzésre) ösztönözzük hallgatóinkat.

A hallgatók számítógép-ellátottsága jó, ami biztosítja a minőségi oktatás feltételét és a jó tájékozottságot. Ezt a lehetőséget maximálisan ki kell használni az oktatásban.

Következtetések és ajánlások a tanárok pedagógusi kvalitásainak javítása céljából

A kérdőíves válaszok összesítése és elemzése során megállapítottuk, hogy a tanárok igen jó pedagógiai jellemzőkkel bírnak (az egytől ötig terjedő skálán 2,54–4,90-es értéket mondhatnak magukénak). Nyilvánvalóvá vált, hogy a tanárok pedagógusi gyengeségei nemcsak az első és a második évfolyamra jellemzők, hanem mindegyiken előfordulnak. Hallgatóink kevés negatív jelenséget állapítottak meg.

A kisszámú bírálat közül legtöbb a korszerű taneszközök hiányára (inkább az alkalmazás hiányára), a hallgatók motiválásának elmaradására, a beszámolók és szeminárium munkák elméleti, nem gyakorlati megközelítésére, a szakirodalom részbeni hiányára és a hallgatók (gyengébb) előtudásának figyelembe nem vételére vonatkozott.

Összességében nézve a tanárok pedagógiai minősítése igen jó magas osztályzatú.

Az egyes szempontokat figyelembe véve, a hallgatók az alábbi kvalitásokat értékelték magas osztályzattal:

- ✓ A tanár tantárgyához való viszonyulása, hozzáállása
- ✓ Egy-egy előadás (tanítási óra) tartalma egy teljes egészet képez
- ✓ Az előadások/gyakorlatok szervezettsége
- ✓ Az előadás/gyakorlat során a tanár kapcsolata a hallgatókkal
- ✓ A tanár előadása érthető, világos.

A legmagasabb osztályzatot kapott tantárgyak: A magyar nyelv és irodalom tanításának módszertana, Vallástörténet, Ökológia és környezetvédelem, Népköltészet, Biológia stb.

Hallgatóinknak a következő tantárgyak jelentettek nagyobb akadályt:

- Fizika, a Zenekultúra alapjai – II. évfolyam
- Pedagógiai pszichológia, a Természettudományok alapjai (II. rész – a másodéves tantárgyat a harmadévesek még nem tisztázták) – III. évfolyam
- Irodalom és az Egészségügyi nevelés – IV. évfolyam.

Az elsőévesek nem jelöltek meg egy nehezen teljesíthető tantárgyat sem. Ebből arra lehet következtetni, hogy az új rendszer szerint tanulók könnyebben levezgázhatnak.

Következtetések és az oktatás előbbre mozdítására tett ajánlások

A programok és tantárgyak minőségének javítása

A hallgatók több tantárgyat is magas osztályzattal illettek. Az első évfolyamon, amelyen a bolognai folyamatok szerint szerveztük meg az oktatást, a tantárgyak osztályzata az egytől ötig terjedő skálán 3,27 és 4,67 között mozog.

A másodéves hallgatók a legkevésbé elégedettek. Volt tantárgy, amely 1,73-as osztályzatot kapott!

A harmadévesek voltak a legkritikusabbak, ők adták a legalacsonyabb osztályzatokat. Habár a „legjobb” tantárgy a 4,75-ös osztályzatot kapta, a tíz tantárgy közül kettő eredményessége is a hármas osztályzat alatt maradt.

A negyedévesek a tantárgyak többségét a legmagasabb (négyes vagy ötös) kategóriába sorolták. A korszerű gyermekirodalom tantárggyal a legelégedettebbek (4,87).

Általánosságban a hallgatók a Kar által felkínált programokkal/tantárgyakkal elégedettek. Ez különösen az első és a végzős évfolyamról mondható el.

A hallgatók átlagosztályzata igen magas. Legtöbbjük 8 és 8,99 között teljesített. A tanár és a hallgató közti jó kapcsolatot továbbra is ápolni kell. Kis fakultásról lévén szó a tanárok minden tanítványukat név szerint is ismerik.

A Kar munkájának minősítése

Az egyetemisták túlnyomó többsége elégedett a Karon folyó munkával. Alacsony, egyes vagy kettes osztályzatot egy működési terület sem kapott. Közel 30% teljes mértékben elégedett a hallgató–tanár kapcsolattal. Úgy vélik, hogy a tanárok túlnyomó többsége kész az együttműködésre és a segítségre. Különösen dr. Silling István, dr. Mirnics Zsuzsa, dr. Hózsá Éva, dr. Czékus Géza és dr. Lepeš Josip munkájával elégedettek.

A Kar felszereltsége is kielégítő. Ez a megállapítás a könyvtár könyvvállományára, a szemléltető eszközökre és a segédeszközökre is vonatkozik. A Hallgatói Önkormányzat sikeresen működik. A legkevesebb észrevételt (16) kapta. Az oktatásügyi előadó korrektül végzi munkáját. A Kar vezetésével is elégedettek. A hallgatók többsége a fakultás honlapját is jónak tartja.

A Kar alkalmazottainak véleménye az ott folyó munkáról

Egészében véve elégedettek, és szívesen dolgoznak ezen a munkahelyen. A munkafeltételek kielégítőek. A szakmai előrehaladásra a feltételek adottak. A Karon történt eseményekről tájékozódnak. A kollégáktól elvárt segítséget mindenki megkapja. Az alkalmazottak többsége elégedett a státusával.

Az alábbiakat kifogásolják:

- A bérek nem arányosak az elvégzett munkával.
- Az egymásközi viszony lehetne még jobb is.
- A csapatszellem hiányzik.
- A Kart kevesen tekintik második otthonuknak.

A Karon folyó munka előbbre mozdítására tett javaslatok

- A kurzus folyamán és a vizsgaidőszakban, a vizsgán történt osztályzás, osztályzatok között olykor nagy az eltérés. Ezt csökkenteni kell.
- A tanár–hallgató közti kommunikáció egyes esetekben nem kielégítő. Javítani kell.
- Folytatni kell a tanszerek és laboratóriumi felszerelések beszerzését.
- A Kar honlapját meg kell reformálni, lehetővé kell tenni, hogy a vizsgákat drótposta segítségével is be lehessen jelenteni, a vizsgaeredmények Internetről is követhetők legyenek stb.
- Még nagyobb hangsúlyt kell fektetni a hallgatók érdekeltté tételére – motiválására.

TANÁRAINK, MUNKATÁRSAINK TEVÉKENYSÉGE ÉS PUBLIKÁCIÓI

BALAŽEVIĆ ÉVA magiszter, docens

VÁLOGATOTT BIBLIOGRÁFIA

- A gyermek zenei képességeinek fejlesztése az általános iskola alsó tagozataiban. In: Káich Katalin., Czékus Géza. (2006): Évkönyv 2006. Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar. Szabadka.

Dr. BENE ANNAMÁRIA egyetemi docens

KONFERENCIÁK / ELŐADÁSOK

- A magyar nyelv leírásának újabb módszerei VII., Szeged mamanyelv.extra.hu (előadás: A -t képzős melléknévi igenévről), 2007. október 25–26.
- 34. Österreichische Linguistiktagung, Universität Klagenfurt, Syntax Workshop (előadás: Hungarian adverbial participles and Burzio's Generalization), 2006. december 8–10.

SZAKMAI TOVÁBBKÉPZÉSEK

- ✓ A MTA–OM Domus Hungarica Scientiarum et Artium ösztöndíjas programja keretében senior ösztöndíj. Kutatóhely: MTA Nyelvtudományi Intézet, Budapest, 2007. július 1–31.
- ✓ Farrell Ackerman (University of California, San Diego): Construction theoretic approaches to grammar: Lessons for Syntax from Wordbased Morphology c. előadássorozat, MTA Nyelvtudományi Intézet, Budapest, 2007. június 4–8.
- ✓ Elméleti nyelvészeti előadássorozatok; PTE BTK, Nyelvtudományi Tanszék, Pécs, 2007. október 29. – november 2.

TUDOMÁNYOS TEVÉKENYSÉG (PROJEKTUM)

- Kód, irodalom, kultúra, régió. Szerb Oktatásügyi Minisztérium (Bölcsészettudományi Kar, Újvidék).

VÁLOGATOTT BIBLIOGRÁFIA

Tanulmányok

- Az igék argumentumszerkezeti felépítésének szerepe a műveltető igealakok képzésében. In Magyar Nyelv 4. (CII. évf.) 470–483. (2007)

- Hány -vA képzőt ismer a mai magyar nyelv? Régi nyelvtanaink hármasszelektálózásának alkalmazhatósága a magyar strukturális nyelvészetben. In Maticsák Lajos (szerk.): Nyelv, nemzet, identitás. A VI. Nemzetközi Hungarológiai Kongresszus (Debrecen, 2006. augusztus 22–26.) nyelvészeti előadásai. II. kötet. Nemzetközi Magyarisztantudományi Társaság. Debrecen–Budapest. 383–394. (2007) <http://mek.oszk.hu/05100/05146/>
- Három vajdasági gimnázium magyar tanulóinak nyelvhasználati sajátosságai. In Káich Katalin (szerk.): Önmegalkotás és rálátás. Kód, irodalom, kultúra, régió II. Bölcsészettudományi Kar. Újvidék. 55–66. (2007)

Absztraktok

- A -t képzős melléknévi igenévről (2007).
<http://mamanyelv.extra.hu/images/absztrakt/6.pdf>
- Hungarian adverbial participles and Burzio's Generalization (2006).
http://www.uni-klu.ac.at/spw/downloads/5Abstracts_Syntax_WS.pdf

Dr. BOGNER ISTVÁN egyetemi rendes tanár

SZAKMAI ELŐMENETEL

- ✓ Rendes egyetemi tanár - Újvidéki Egyetem Bölcsészettudományi Kara. 2007. december 20.

VENDÉGTANÁR

- ✓ Veszprémi Egyetem Német Tanszékén

VÁLOGATOTT BIBLIOGRÁFIA

- *Zum Passiv in diachroner Hinsicht*, in: Újvidéki Tudományegyetem, Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar Szabadka. Évkönyv 2006. S. 43 – 55.
- *Geschichte der deutschen Sprache im Überblick*. 3., erw. u. überarb. Aufl., Veröffentlichungen des Germanistischen Instituts an der Universität Veszprém; 3, Veszprém 2007, 330 Seiten.
- *Zur Wiedergabe lateinischer Futur- und Passivformen im Mittelhochdeutschen und ihre Interpretation unter interkulturellem Aspekt*, in: Földes, Csaba/Antos, Gerd [Hrsg.] *Interkulturalität: Methodenprobleme der Forschung*. München 2007. S. 15 – 24.

Dr. CZÉKUS GÉZA egyetemi rendes tanár

KONFERENCIÁK / ELŐADÁSOK

- A zoopedagógia jelentősége. Nemzetközi tudományos szimpózium (Plenáris előadás: The spread and quality change of education in the zoo (Az állatkerti

- oktatás térhódítása és minőségi változása). Palicsi Állatkert, 2007. május 11-13.
- A Szerbiai Antropológusok Társaságának kongresszusa. Előadás: Anthropological Investigation of Skeleton Remains from Bački Sokolac. Apatin, 2007. május 30.
 - The Hand's Morphological and Metrical Characteristics. Apatin, 2007. május 31.
 - Dr. Farkas Gyula emeritus egyetemi tanár 75. születésnapjára rendezett nemzetközi tudományos tanácskozás. Előadás: Az ómoravica avar kori leletek embertani bemutatása. SZTE, TTK, Embertani Tanszék, Szeged, 2007. június 29.
 - Merre tovább szak módszertan? Nemzetközi tudományos tanácskozás. Előadás: Szak módszertanok múltja és jelene a szabadkai Magyar Tannyelvű Tanítóképző Karon. Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Bizottsága Szak módszertani Albizottsága, Budapest, 2007. szeptember 21.
 - A tanítóképzés egykor és ma. Nemzetközi tudományos konferencia. Előadás: Az állatkerti oktatás térhódítása és minőségi változása. Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka, 2007. szeptember 25.
 - TUDOK (zsűrizés a középiskolások tudományos diákköri megmérettetésén), Svetozar Marković Gimnázium, Szabadka, 2007. november 24.
 - Apáczai Nyári Akadémia - szakmai továbbképzés természettudomány-szakos tanárok számára. Előadás: Az evolúciós folyamatok körszerű értelmezése. Újvidék, 2007. július 10

➤ VÁLOGATOTT BIBLIOGRÁFIA

- Embertani vizsgálatok Verušić-A (Vojvodina, Serbia) XI. századi temetkezéseinek csontvázmaradványain. Folia Anthropologica. Berzsényi Dániel Főiskola Természettudományi Kar, Szombathely, Vol. 5. 51-66
- In memoriam Živojin Gavrilović. Folia Anthropologica. Berzsényi Dániel Főiskola Természettudományi Kar, Szombathely, Vol. 5. 127-128
- Az állatkerti oktató-nevelő munka helye a tanítóképzésben. Az állatkertek a társadalomban betöltött oktató-nevelői szerepe. Nemzetközi szimpózium összefoglalói. Palicsi Állatkert, Szegedi Vadaspark, pp 5.
- Problemi realizacije sadržaja i organizacija vaspitno-obrazovnog procesa i perspektive razvoja. In: Gajić Olivera: Evropske dimenzije reforme sistema obrazovanja i vaspitanja. Zbornik radova sa skupa. Filozofski fakultet Novi Sad, Pedagoška fakulteta Ljubljana. pp. 334-338.
- A kanizsai avar temető embertani jellemzése. In: Káich Katalin, Czékus Géza: Évkönyv 2006. Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka, pp. 57-79.
- The frequency of Vertex Hair Whirlpool among Pupils of "Đuro Salaj" Primary School in Subotica. Glasnik ADJ, Vol. 42. pp. 419-425.
- Anthropological Investigation of Skeleton Remains from Bački Sokolac. Programme and Abstracts of XLVI congress of Yugoslav Anthropological Society with international participation, Apatin pp. 20.

- The Hand`s Morphological and Metrical Characteristics. Programme and Abstracts of XLVI congress of Yugoslav Anthropological Society with international participation, Apatin pp. 25.
- Az állatkerti oktatás térhódítása és minőségi változása (The spread and quality change of education in the zoo). In.: Káich Katalin, Czékus Géza: A tanítóképzés egykor és ma nemzetközi tudományos konferencia összefoglalói. MTTK, Szabadka, pp. 12-13.
- A káriesz gyakorisága a Horgos-Budzsák-i avar kori népességben. Folia Anthropologica. Berzsényi Dániel Főiskola Természettudományi Kar, Szombathely, Vol. 6. 61-64
- Death rate in Kishegyes (Mali Idoš) from 1776 to 1950. In: (Bodzsár Éva): Human Diversity and Biocultural Researches. Selected papers of the 15th Congress of the European Anthropological Association. Humanbiologia Budapestiensis, Budapest. Vol. 30 pp 165-177.
- A Horgos - Budzsák avarkori lelőhely embertani feldolgozása. Ex Pannonia 11. p. 17-30. Subotica.
- Hitoktatás és biológia-tanítás – biológia-tanítás és hitoktatás. Új Kép, 2007. december, pp. 35-40.

CSAPÓ MÓNKA szakmunkatárs

SZAKMAI ELŐMENETEL

- ✓ Beiratkozott az Újvidéki Egyetem Bölcsészettudományi Karára (iskolapedagógiai szak) – master-képzés.

Dr. FRANCIŠKOVIĆ DRAGANA asszisztens

SZAKMAI ELŐMENETEL

- ✓ A doktori disszertáció (Književni odlomak u nastavi književnosti) megvédése. Újvidéki Egyetem, Bölcsészettudományi Kar, Újvidék, 2007. december 17.

KONFERENCIÁK / ELŐADÁSOK

- Obrazovanje učitelja nekada i danas (előadás: Uloga savremenih nastavnih sredstava u fazi lokalizacije književnog teksta). Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka, 2007. szeptember 25.

VÁLOGATOTT BIBLIOGRÁFIA

- Recepcija lektire u osmom razredu. In: A szabadkai Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar Évkönyve, 2006, Szabadka
- Uloga savremenih nastavnih sredstava u fazi lokalizacije književnog teksta. In: Zbornik rezimea sa međunarodne konferencije, Subotica

KONFERENCIÁK / ELŐADÁSOK

- Csuka Zoltán Napok. Előadás: A hangot csend veszi körül. Érd, 2007. szeptember 22.
- A tanítóképzés egykor és ma. Nemzetközi tudományos konferencia. Előadás: Kortárs magyar irodalom a tanítóképzés múltjában és jelenében. Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka, 2007. szeptember 25.
- Nemzeti művelődés – egységesülő világ. Előadás: Meghasadottság, eltolódás, vajdasági irodalom?. ELTE, Budapest, 2007. november 30. - december 1.
- TANDEM pedagógus-továbbképzésén. Az előadás címe: A fogalmazástanítás újabb irányelvei. Újvidék, 2007. február 24.
- Részvétel az Oktatói TDK-n a Debreceni Egyetemen, 2007. április 3–4.
- KIŠernyő – tanácskozás a Városi Könyvtárban Szabadkán. Előadás: A félelem álcái és arcai. Danilo Kiš: Korai bánat és Kosztolányi Dezső: A szegény kisgyermek panaszai. 2007. április 26.
- A Szülőföldünk ... diákpályázat bírálóbizottságában való részvétel Szabadkán, 2007. június 15.
- TANDEM - nyári továbbképzés. Az előadás címe: Az irodalom határterületei és az irodalomtanítás. 2007. július 5.
- Nyári Akadémia tanári továbbképzése. Előadás: Az összehasonlító irodalomtudomány újabb eredményei. Szabadka, 2007. augusztus 7.
- Nyári Akadémia tanítói továbbképzése. Előadás: Varázslás és mesekúra. Szabadka. 2007. augusztus 8.
- Régió és provincializmus. Vitaindító előadás a Szociográfiai Műhelyben Magyarakanizsán, 2007. szeptember 7.
- Ladik Katalin önéletrajzáról. Tanácskozás a VMFK keretében Újvidéken, 2007. szeptember 28.
- Berkes László és oktatásunk múltja. Könyvbemutató a könyvtárban Magyarakanizsán, 2007. október 25.
- A Győri Műhely Bicikli-számának bemutatója a Városi Könyvtárban Szabadkán, 2007. október 30.
- Díjátadás a Tudomány Napján (a bírálóbizottság tagja a Szabadkai Főkonzulátus pályázatán). Magyar Tanszék, Újvidék, 2007. november 6.
- Deák Ferenc-est a Madách Színházban Nagybecskerekben, 2007. november 12.
- Szekcióvezetés a VMTDK humán szekciójában a Technológiai Karon Újvidéken, 2007. november 17.
- TUDOK (zsűrizés a középiskolások tudományos diákköri megmérettetésén), Svetozar Marković Gimnázium, Szabadka, 2007. november 24.
- Tanári továbbképzés az újvidéki Magyar Tanszéken, 2007. december 8.
- A szegedi Andragógiai és Művelődéstudományi Tanszék Kultúra – művészet – társadalom a globalizálódó világban című konferenciakötetének tanszéknapi bemutatója – részvétel, 2007. december 13.
- Nemes Nagy Ágnes Versmondó Verseny (zsűrizés), Szabadka, 2007. december 15.

TUDOMÁNYOS TEVÉKENYSÉG (PROJEKTUM)

- Kód, irodalom, kultúra, régió. Szerb Oktatásügyi Minisztérium (Bölcsészettudományi Kar, Újvidék).

VÁLOGATOTT BIBLIOGRÁFIA

- Társszerkesztő és előszó (H. É., Arany Zsuzsanna, Kiss Gusztáv): Az emlékezés elevensége. Kosztolányi Dezső Napok a szülőföldön. Városi Könyvtár, Szabadka, 2007. (A kötetben: Előkosztolányis, Számadás-e a Számadás? 11–20., 63–71.)
- A perem „szorításában”. In: Délvidék/Vajdaság. Társadalomtudományi tanulmányok. Vajdasági Magyar Művelődési Intézet, Zenta, 2007., 112–119.
- Erős kar és művelt tudomány. Összehasonlító szempontok, kritériumok, újra-elmondások. In: Szép Ferencz emlékére. ... meggyőződéseim parancsolja... Agapé Könyvkiadó, Újvidék, 2007., 231–244.
- Az áruházi detektívtől a bőrpönd-szembesülésekig. Tolnai-dilemmák. In: konTEXTUS. Bölcsészettudományi Kar, Vajdasági Magyar Felsőoktatási Kollégium, Újvidék, 2007., 59–68.
- Család-kódoltság és kortárs vajdasági magyar irodalom. In: Kód – irodalom – kultúra – régió. Bölcsészettudományi Kar, Újvidék, 2006. [2007.], 159–172.
- Önéletrajziság és függönyhatárok. (A közvetítés „Ladik Katalin”-látványai). In: Önmegalkotás és rálátás. Kód, kultúra, irodalom, régió II. Bölcsészettudományi Kar, Újvidék, 2007., 17–34.
- A mai vajdasági/délvidéki irodalom problémavázlata (Végesség-feltételek és merőleges csábítások). In: Kultúra – Művészet – Társadalom a globalizálódó világban. T. Kiss Tamás szerk. SZTE, Andragógiai és Művelődéstudományi Tanszék, Szeged, 2007., 69–75.
- Vizsgatanítás, hatékonyság, modell. Tanulmányok, Újvidék, 2006. [2007.] 50–56.
- Modul-játékok. A Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar Évkönyve, Szabadka, 2006. [2007.], 111–114.
- „Föltétlen írd meg”. (Sziveri János). Puskin Utca, ELTE, Budapest, 2007. 2–3.
- „A Mont Blanc sem jó díszletnek” (A szétroncsolt híd mint folyó-közvetítő). Ex Symposion: Ivo Andrić, 2007. 61–62. szám
- Obrazine i obrazi straha – svet koji govori u njima/nama (Danilo Kiš: Rani jadi i Deže Kostolanji: Žalopojke sirotog dečaka). Rukovet, 2007. 7–12. 17–19.
- A kötelék-közvetítés legendája. (Szent Erzsébet) Létünk, 2007., 4. szám, 54–57.

KONFERENCIÁK / ELŐADÁSOK

- A kulturális érintkezések hatása a fiatalok magatartására (vajdasági tapasztalatok). In: Kultúra - Művészet – Társadalom a globalizálódó világban (konferenciakötet). Szegedi Tudományegyetem, Juhász Gyula Tanárképző Főiskolai Kar, Szeged. pp. 196-206.
- Oktatóskutatási térségek. A közgazdasági és szociológiai tudományok oktatása és a kutatások perspektívája Vajdaságban. In: A délvidéki magyar tudományosság. (szerk.: Szalma J.), Vajdasági Magyar Tudományos Társaság, Újvidék. pp. 153-165.
- Friss diplomások karrierútja és esélyei a Vajdaságban. In: Helyünk Európa gazdaságában. TSF Gazdasági Főiskolai Kar, Békéscsaba, 2007. november 8. pp. 76-82
- Megmaradás, avagy továbbtanulási lehetőségek és szándékok a Vajdaságban. In: Tájak és tájegységek, etnikai kisebbségek Közép-Európában. Magyar Szociológiai Társaság Nemzeti- és Etnikai Kisebbségkutató Szakosztálya. 2007. november 24-25. Kiadó: B&D Stúdió, Pécs, pp. 110-120.
- Vallási magatartás a multietnikus Vajdaságban. In: Vallás és etnikum Közép-Európában, Magyar Szociológiai Társaság Etnikai Kisebbségkutató Szakosztálya és a Pécsi Akadémiai Bizottság Kisebbségkutató Munkacsoportja. Pécs, 2007. november 23-24. pp. 113-123.
- Határon átvélő tudomány/oktatás (előadás: Értelmiségi kerekasztal Sólyom László Köztársasági Elnök szakmai látogatása idején). Szabadka, 2007. szeptember 13. Publikálva: Új Kép.
- Egyházak és civil szervezetek a regionális stabilitás szolgálatában (előadás: Vallásos magatartás a Vajdaságban). Szegedi Hittudományi Főiskola, Szeged, 2007. április 28.
- PannonForrás Kárpát-medencei Felnőttképzési és Szolgáltatási hálózat (előadás: Regionális munkahelymegtartó hálózat). Békéscsabai Regionális Képző Központ, Gyula, 2007. október 19.
- Régióink emberi erőforrása – oktatás. MTA RKK Alföldi Tudományos Intézet Békéscsabai Osztálya - Magyar–Szerb Területfejlesztési Információs és Dokumentációs Központ. Békéscsaba, 2007. március 2.
- KÁRPÁT-PANEL (előadás: A regionális identitás jellemzői – Vajdaság). MTA Etnikai-nemzeti Kisebbségkutató Intézete. Budapest, 2007. november 15.
- Civil Akadémia (előadás: Civil szervezetek szerepvállalása a közösségfejlesztés és a közösségi önszerveződés területén). Esély a stabilitásra, Szeged, a Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógiai Fakultása, a Magyarságkutató Tudományos Társaság és a szabadkai Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar. Szeged, 2007. május 24.
- Civil Akadémia - Oktatás és képzés (előadás: A felsőoktatás, mint a tudásalapú társadalomfejlesztés utánpótlási alappillére: Vajdasági felsőoktatási helyzetkép). Esély a stabilitásra, Szeged, a Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógiai Fakultása, a Magyarságkutató

- Tudományos Társaság és a szabadkai Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar. Szeged és Szabadka, 2007. május 25.
- A regionalizmus és provincializmus közösségi kötődései (előadás: A regionalizmus tudatos megélése). Kanizsai Szociográfiai Műhely, Kanizsa, 2007. szeptember 7.
 - Vajdasági Tolerancia Program euroregionális és EU adaptációja (előadás: Tolerancia-építés esélyei a vajdasági iskolások körében). Pannónia Alap, Szabadka, 2007. október 15.
 - Történelmi tudat – kulturális emlékezet (előadás: A délvidéki identitástudat nyomában a 2007. évi kutatáseredmények alapján). Vajdasági Magyar Művelődési Intézet Zenta és MTA Etnikai-nemzeti Kisebbségkutató Intézete, Zenta, 2007. november 2-3.
 - Magyar tudományok napja (előadás: Oktatásügyünk és a friss diplomások esélyei a Vajdaságban). Vajdasági Magyar Tudományos Társaság és Vajdaság AT VT-a, Újvidék, 2007. november 10.

TUDOMÁNYOS TEVÉKENYSÉG (PROJEKTUMOK)

- Evropske regionalne politike sa osvrtom na perspektivu Vojvodine (kutatási terület: Karakteristično ponašanje ljudskog resursa u regionu (migranti, mladi) - analiza rezultata anketiranja i studija slučaja u Vojvodini). Vajdaság AT – Tudományügyi és Technológiai Fejlesztési Titkárság, Újvidék.
- Média 2007 empirikus kutatás, (kutatási terület: Tájékoztatási igények a Vajdaságban), MNT, Vajdaság AT VT és Magyarságkutató Tudományos Társaság, Szabadka

VÁLOGATOTT BIBLIOGRÁFIA

- Tolerancia-építők - Graditelji tolerancije –Constructors of tolerance (szerzők: Korhecz T., I. Gabrić M., Deli A.). Magyarságkutató Tudományos Társaság és Pannónia Alap, Szabadka, Pannon füzetek 1, magyar-szerb-angol nyelven, pp. 1-122.
- Kistérségi távlatok - SWOT- és Mactor-elemzés, (társszerzők Somogyi S., Lakner Z., Kajári K., Sefcsich Gy., Gábrity M. I., Ricz A.), Kiadó: Regionális Tudományi Társaság, Szabadka. pp. 1-100.
- Vajdaság - Szerbia - KÁRPÁT PANEL 2007, In: A Kárpát-medencei magyarok társadalmi helyzete és perspektívái, Gyorsjelentés, (szerkesztők.: Papp Z. A., Veres V). MTA Etnikai-nemzeti Kisebbségkutató Intézete, Budapest. pp. 120-184.
- Vajdasági magyar fiatal diplomások karrierje, migrációja, felnőttoktatási igényei; In: Karrierutak vagy parkoló pályák? Friss diplomások karrierje, migrációja, felnőttoktatási igényei a Kárpát medencében. MTA Etnikai-nemzeti Kisebbségkutató Intézete, Budapest. pp. 211-272.

- A vajdasági magyarok regionális tudata. In: A határok kutatója (szerkesztők: Szónoky A. G., Pál V., Karancsi Z.). Magyarságkutató Tudományos Társaság, Szabadka. pp. 91-98.
- Kisebbség- és oktatáskutatások a Vajdaságban, az MTT 15 éves tevékenységében. In: Délvidék/Vajdaság társadalomtudományi tanulmányok (szerk.: Papp R.). Vajdasági Magyar Művelődési Intézet, Zenta. pp. 122-151.
- A vajdasági magyarok regionális tudata, In: A határok kutatója (tanulmánykötet Pál Ágnes tiszteletére, Szerk.: Szónoky Ancsin Gabriella, Pál Viktor, Karancsi Zoltán - Szegedi Tudományegyetem); Magyarságkutató Tudományos Társaság, Szabadka, 2007. pp. 91-98.

HUSZÁR ELVIRA magiszter, docens

HANGVERSENYEK

- A szabadkai Városháza dísztermében 2007. április 25-én a Zeneiskola végzős növendékeinek hangversenye. Műsoron: Mozart, Weber, Bonch művei. Vezényel: doc.mr. Huszár Elvira
Közreműködött a Szabadkai Zeneiskola Szimfónikus Zenekara
- A szabadkai Városháza dísztermében 2007. augusztus 31-én a Szabadkai Filharmónia hangversenye Szabadka város napja alkalmából. Műsoron: Hummal : Versenymű zenekarra és trombitára. Szólista: Kerekes Tibor (Ljubljana). Beethoven VII. Szimfóniája. Vezényel: doc.mr. Huszár Elvira
- A Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar dísztermében 2007. november 25-én diplomaosztó alkalmából fellépett az MTTK vegyeskara. Vezényel: doc.mr. Huszár Elvira
- A szabadkai Városháza dísztermében 2007. december 17-én a Zeneiskola Szimfónikus Zenekarának hangversenye. Műsoron: Mozart, Albinoni, Beethoven.

Szólisták: Dušica Vucelja – szoprán (Újvidék)

Guzsvány Lénárd – trombita (Szabadka)

Filip Milisavljević – klavir-zongora (Újvidék)

Vezényel: doc.mr. Huszár Elvira

- A Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar dísztermében 2007. május 9-én a diplomaosztás keretében fellépett az MTTK vegyeskara. Vezényel: doc.mr. Huszár Elvira
- A szabadkai Városháza dísztermében a szabadkai Zeneiskola végzős növendékeinek hangversenye 2007. május 12-én. Műsoron: Hummal, Puccini, Mozart, Mendelson, Bach. Közreműködött a szabadkai Zeneiskola Szimfónikus Zenekara és Jazz-Zenekara. Vezényel: doc.mr. Huszár Elvira.
- A szabadkai Városháza dísztermében a szabadkai Filharmónia hangversenye, a zenekar száz éves fennállásának alkalmából 2008. május 26-án.
Műsoron: J. Brahms: D-dúr hegedűverseny. Szólista: Zsiga Pál (Szabadka)

A. Dvořák VII. Szimfóniája.

Vezényel: doc.mr. Huszár Elvira

Dr. IVANOVIĆ JOSIP egyetemi docens

SZAKMAI ELŐMENETEL

- ✓ A doktori disszertáció (Povezanost religioznosti i religijskog znanja s osobinama ličnosti srednjoškolske omladine - A középiskolás fiatalok vallásosságának, vallásismereteinek és személyiségi tulajdonságainak összefüggése) megvédése. Újvidéki Egyetem, Bölcsészettudományi Kar, Újvidék, 2007. március 30.
- ✓ Docensi kinevezés. Újvidéki Egyetem, 2007. szeptember 13.
- ✓ A Magyar Tudományos Akadémia határon túli köztestületi tagja. Budapest, 2007. október 31.

KONFERENCIÁK / ELŐADÁSOK

- The University of Pécs and the Bologna Process (résztevő). Pécsi Tudományegyetem, Pécs, 2007. január 28-30.
- XXVIII. Országos Tudományos Diákköri Konferencia (megfigyelő), Debrecen, 2007. április 2-4.
- Implementation of ECTS at Universities in Serbia (résztevő). Újvidéki Egyetem Rektori Konferenciája, 2007. április 11.
- Professional Ethics II.– Szaketikák II. - nemzetközi tudományos konferencia. Előadás: Középiskolás fiatalok értékrendszere – egy kutatás eredményeinek bemutatása. Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kara, Pécs, 2007. május 11.
- DILING (Dimensions of Linguistic Otherness: Prospects and Maintenance and Revitalization of Minority Languages) - munkaülés, résztvevő. A Magyar Tudományos Akadémia Nyelvi Intézete és az Európai Unió kisebbségi nyelvek megőrzésével megbízott szakértő, Pécs, 2007. július 4.
- International Conference on Minority Languages. Előadás: Linguistic Minorities in Serbia – with Special Emphasis to Education in Minority Languages. Pécs, 2007. május 5-6.
- A horvátországi pedagógusok első kongresszusa. Előadás: Pedagoška važnost učenja materinskog jezika i njegovanja nacionalne kulture u manjinskim školama - Az anyanyelv oktatásának és a nemzeti kultúra ápolásának pedagógiai fontossága a kisebbségi iskolákban. Horvát Pedagógusok Egyesülete, Zágráb, 2007. szeptember 19-21.
- Tanítóképzés egykor és ma. Nemzetközi tudományos konferencia. Előadás: A tanító-tanuló viszony aspektusai a korszerű neveléstudományban. Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka, 2007. szeptember 25.
- Ekologija, sport, fizička aktivnost i zdravlje mladih. Nemzetközi interdiszciplináris tanácskozás. Előadás: Religioznost i telesno zdravlje mladih - A fiatalok vallásossága és testi egészsége. Újvidéki Egyetem és Novosadski Maraton, Újvidék, 2007. október 11-13.

VÁLOGATOTT BIBLIOGRÁFIA

- A fiatalok vallásossága és lelki egészsége közötti összefüggés. In: Az Újvidéki Tudományegyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar Évkönyve 2006., Szabadka: Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, 115–126.
- Manjinsko obrazovanje u Republici Srbiji: stanje i perspektive. In: Pedagogijska istraživanja, Zagreb: Hrvatsko pedagogijsko društvo & Školska knjiga, 2(III):215-247, prosinac 2006.
- Göncz, Lajos & Ivanović, Josip (2007): Linguistic Minorities in Serbia, In: „11th International Conference on Minority Languages (ICML XI) – Conference Abstract – Pécs, 5-6 July 2007”, Budapest – Pécs: Research Institute for Linguistic, Hungarian Academy of Science – Research Institute for Ethnic and National Minority Studies, Hungarian Academy of Science & Faculty of Political and Legal Sciences, University of Pécs, 33.
- A középiskolás fiatalok értékrendszere – Egy kutatás eredményeinek bemutatása, In: Professziók – etikák – relációk – A szaketikák és a tudás a mai társadalomban, Válogatás a 2006-ban és 2007-ben megrendezett Szaketikák konferenciák anyagából, Pécs: Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar, 119–126.
- A tanító-tanuló viszony aspektusai a korszerű neveléstudományban, In: A tanítóképzés egykor és ma – a nemzetközi tudományos konferencia programja és a közlésre beérkezett munkák összefoglalója, Szabadka: Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, 28–29.
- Inteliktualni, tjelesni, estetski i radno-tehnički odgoj (Pedagogija III.), Priručnici Teološko-katehetskog instituta, Subotica: Teološko-katehetski institut.
- Mogući modeli obrazovanja na jezicima manjina u Republici Srbiji, In: „Međunarodni interdisciplinarni naučni skup – Evropske dimenzije reforme sistema obrazovanja i vaspitanja – Zbornik radova sa skupa”, Novi Sad: Odsek za pedagogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Novom Sadu, 129–135.
- Obrazovanje na jezicima manjina u Republici Srbiji (4) – Mogući modeli obrazovanja na jezicima manjina, Revija za obrazovanje i kulturu – Misao, Novi Sad: Misao, 495(XXXII): 32–37, Nova serija, 37(V): 32–37.
- Pedagoška važnost učenja materinskog jezika i njegovanja nacionalne kulture u manjinskim školama, In: „Pedagogija – prema cjeloživotnom obrazovanju i društvu znanja – 2. svezak”, Zagreb: Hrvatsko pedagogijsko društvo, 224–233.
- Religioznost i duševno zdravlje mladih, In: „Četrnaesti međunarodni interdisciplinarni simpozijum – Ekologija, sport, fizička aktivnost i zdravlje mladih – Zbornik radova”, Novi Sad: Univerzitet u Novom Sadu & Novosadski maraton, 109–118.
- Religioznost i telesno zdravlje mladih, In: „Petnaesti međunarodni interdisciplinarni simpozijum – Ekologija, sport, fizička aktivnost i zdravlje mladih – Zbornik sažetaka”, Novi Sad: Univerzitet u Novom Sadu & Novosadski maraton, 80–81.

Dr. KÁICH KATALIN egyetemi rendes tanár

KONFERENCIÁK / ELŐADÁSOK

- A mindenkori magyar szabadságharcok hasonlóságáról. Svetozar Marković Gimnázium, Szabadka, 2007. március 15.
- Történelmi tudat – kulturális emlékezet című konferencia. Előadás: Szavoyai Jenő. Zenta, 2007. november 2–4.
- A tanítóképzés egykor és ma. Nemzetközi tudományos konferencia. Előadás: A tanító. Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar. 2007. szeptember 25.
- Kosztolányi Dezső Napok. Előadás: Édes Anna és a mindenkori cselédek. Szabadka, 2007. március 29.
- Művelődéstörténet/tanítóképzés. A Vajdasági Keresztény Ifjúság szervezésében, Szabadka, 2007. december 19.
- A Tehetség Napja alkalmára megrendezett kerekasztal-tanácskozás. Szabadka, 2007. március 22.
- Ada – Délvidék/Vajdaság. Könyvbemutató, Szabadka, 2007. október 12.
- A délvidéki magyar színház napja. Bambach Róbert színháza. Népszínház, Szabadka, 2007. október 29.
- Silling István: A kupuszinai nyelvjárás és szótára. Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka, 2007. október 30.
- Kovačev Ninkov Olga: Eisenhut monográfia. Városi Múzeum, Szabadka, 2007. december 18.
- Zsűritagság: Regionális Középiskolai Tudományos Diákköri Konferencia (művelődéstörténeti szekció). Svetozar Marković Gimnázium, Szabadka, 2007. november 24.

TUDOMÁNYOS TEVÉKENYSÉG (PROJEKTUMOK)

- Kód, irodalom, kultúra, régió. Szerb Oktatásügyi Minisztérium (Bölcsészettudományi Kar, Újvidék).
- Társadalomtudományi Kutatások. Magyar Tudományos Akadémia Magyar Tudományosság Külföldön (Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka).
- Szerb színpadi művek a magyar hivatásos színházak műsorán (1945–1985). Matica Srpska.

VENDÉGTANÁR

- ✓ Újvidéki Egyetem, Bölcsészettudományi Kar – Hungarológiai Tanszék: művelődéstörténet
- ✓ Újvidéki Egyetem, Bölcsészettudományi Kar – Zsurnalisztikai Tanszék: Vajdaság művelődéstörténete
- ✓ Pro Media Újságíró-iskola: művelődéstörténet

VÁLOGATOTT BIBLIOGRÁFIA

- Magyar színészet Nagykikindán 1848-ig. In: Önmegalkotás és rálátás. Káich Katalin szerk. Kód, irodalom, kultúra, régió II. Újvidék, Bölcsészettudományi Kar, 2007.
- Művelődéstörténet – eredmények és a XXI. századi kihívások. In.: Délvidék/Vajdaság. Társadalomtudományi Tanulmányok. Szerk.: Papp Richárd, Zenta, VMMI, 2007. (37–43.o.)
- Sterija na sceni mađarskih profesionalnih pozorišta. In: Jovan Sterija Popović (1806–1856–2006). Izd.: Srpska akademija nauka i umetnosti. Naučni skupovi. Knjiga CXVII. Odeljenje jezika i književnosti. Knjiga 17. Beograd. (203–208. o)
- Sterija na sceni profesionalnih mađarskih pozorišta. Zbornik za scenske i muzičke umetnosti Matice srpske Novi Sad, 2006/2007. 37–43. o.
- Bambach Róbert színháza/Pozorište Bambaha Roberta. Szerk.: Káich Katalin. In: Rendezői példányok. 17–36. o. Életrajz 101–103.o. Pozorišni muzej Vojvodina. Novi Sad 2007.

Dr. LEPEŠ JOSIP egyetemi docens

KONFERENCIÁK / ELŐADÁSOK

- Treći kongres Crnogorske sportske akademije i četvrta međunarodna naučna konferencija „Sport u 21 vijeku”. Előadás: Odnos sportske aktivnosti i uspeha u učenju. Herceg Novi – Bijela 2007. április 5-8.
- Menadžment u sportu - III međunarodna konferencija. Előadás: Razlozi i posledice stresa i sagorevanja u trenerskom pozivu. Belgrád, 2007. május 11.
- A tanítóképzés egykor és ma. Nemzetközi tudományos konferencia. Előadás: A testnevelés és sport műveltségi terület tanítási-tanulási folyamata a tanítóképzésben. Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar. 2007. szeptember 25.
- Ekologija, sport, fizička aktivnost i zdravlje mladih – XV. Nemzetközi interdiszciplináris szimpózium. Előadás: Stavovi budućih učitelja prema nastavi fizičkog vaspitanja. Újvidéki Egyetem és Novosadski Maraton, Újvidék, 2007. október 11-13.
- XI. Apáczai-napok nemzetközi tudományos konferencia. Előadás: A szülői háttér szerepe az egészséges életmód kialakításában. Győr, 2007. október 19.
- A Magyar Tudomány Napja a Délvidéken – tudományos tanácskozás. Előadás: Testmozgás és egészség. Újvidék, 2007. november 10.
- Kultúra, konfliktus és a fiatalok - sport-kommunikációs tanácskozás. Előadás: A doppingszerek jelenléte az élsportban. Szabadka, 2007. december 15.

VÁLOGATOTT BIBLIOGRÁFIA

- Az iskolai testnevelés hatása az egészséges életmód megalapozására. Új Kép, Pedagógusok és szülők folyóirata, 2007. január-február

NÁMESZTOVSZKI ZSOLT szakmunkatárs

KONFERENCIÁK / ELŐADÁSOK

- A tanítóképzés egykor és ma. Nemzetközi tudományos konferencia. Előadás: Vajdaság digitalizált térképe elnevezésű szoftver felhasználása az általános iskolák alsó osztályaiban. Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar. 2007. szeptember 25.
- Vajdasági Tudományos Diákköri Konferencia. Előadás: Interdiszciplináris oktatás a digitalizált térkép segítségével. Újvidék.

VÁLOGATOTT BIBLIOGRÁFIA

- A PowerPoint 2003 alkalmazása az oktatásban. Új Kép 2007. VIII. pp 28-39.

ÓDRY ÁGNES előadó

KONFERENCIÁK / ELŐADÁSOK

- 11th International Conference on Minority Languages. Előadás címe: Bilingual education in legislation and in practice: The case of Serbia Pécs, 2007. július 5-6.
- Alkalmazott Nyelvészeti Doktorandusz Konferencia, MTA Nyelvtudományi Intézet - hallgató - 2007. február 02.
- XVII. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszus - hallgató -, Siófok, 2007. április 19-21.
- LINEE (Languages in a Network of European Excellence) elnevezésű Európai Unió projekt. A „Regional case studies of multilingual education in (inter)regional settings” munkacsoport résztvevője, mely a „Multilingualism and education” témakörbe tartozik. Ld. www.linee.info

BIBLIOGRÁFIA

- Bilingual education in legislation and in practice: The case of Serbia. In: Proceedings Volume of ICML 11, Pécs, 5-6. July, 2007
- Robert Phillipson: Kakukfióka-e az angol az európai felsőoktatás nyelvi fészkeiben?. In: Jel-Kép 2007/2: 79-97. old.

Dr. PINTÉR JÁNOS egyetemi rendes tanár

KONFERENCIÁK / ELŐADÁSOK

- A tanítóképzés egykor és ma – nemzetközi tudományos konferencia. Előadás: Az egyetemi szintű magyar tanítóképzés kezdetei Vajdaságban. Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka, 2007. szeptember 25.

VENDÉGTANÁR

- ✓ A zombori Pedagógiai Karon, ahol egy magiszteri és egy speciális munka szerzőjének mentora, valamint bizottsági tag.

BIBLIOGRÁFIA

- A Magyar Tannyelvű Tanítóképző Karon Szabadkán, A TANÍTÓKÉPZÉS EGYKOR ÉS MA témára megtartott Nemzetközi, interdiszciplináris tudományos konferencián való részvétel 2007. szeptember 25-én. Az előadás címe: *Az egyetemi szintű magyar tanítóképzés kezdetei Vajdaságban*
- „Mr Petar Relić : Pedagoški zavod i unapređivanje obrazovanja i vaspitanja, Misao, Novi Sad” könyv recenziója és a könyv bemutatója, Apatin 2007. nov. 15-én.
- „Razigrana matematika za 2., 3. i 4. razred osnovne škole, Nova škola, Beograd” könyv recenziója.

VENDÉGTANÁR

A zombori Pedagógiai Karon

PINTÉR KREKIC VALÉRIA magister tanársegéd

KONFERENCIÁK / ELŐADÁSOK

- A tanítóképzés egykor és ma – nemzetközi tudományos tanácskozás. Előadás: A gyakorlati oktatás helye és szerepe a tanítók képzésében. Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka, 2007. szeptember 25.

SAMU JÁNOS VILMOS tanársegéd-gyakornok

KONFERENCIÁK / ELŐADÁSOK

- Régió, fűzió, vízió. Előadás: Portré és identitás. Vajdasági Magyar Felsőoktatási Kollégium, Újvidék, 2007. szeptember 28.
- Közoktatási Konferencia. Előadás: A hétköznapi kultúra jellemző szöveghelyei. MTTK. Szabadka, 2008. január 10-12.
- Határátlépések (mimézis, reprezentáció, referencia). Irodalomtudományi Doktori Program - Műhelykonferencia. Előadás: A határ/felület váltakozó erőterei: kép, perfor(m)áció. PTE, BTK, Modern Irodalomtörténeti és Irodalomelméleti Tanszék, 2008. január 17.
- A jelölő performativitása, a performativitás jelölője. Szervező: Vajdasági Magyar Felsőoktatási Kollégium, Újvidék. Tudósklub. 2007. december 12.

- Kép, perfor(m)áció, ikonika. Újvidéki Egyetem, MTTK, Magyar Nyelv, Irodalom és Kommunikáció Tanszék, Szabadka. 2007. december 17.
- Mozgó(képi) identitás. Bollók Csaba Iszka utazása című filmjének dekonstruktív stratégiái. Szervező: Lifka Sándor Művész Mozi, Szabadka. 2007. december 19.

BIBLIOGRÁFIA

- DNS posztalfabetikus folyóirat tematikus számai:
- π
- Persona
- Ariadne. Újvidék: Vajdasági Magyar Felsőoktatási Kollégium, 2007.
- A DNS posztalfabetikus folyóirat 2007-es médiaspecifikus kutatásait érintő előadások, bemutatók a következő helyszíneken/intézményekben: Collegium Hungaricum, Bécs; Pécsi Tudományegyetem; Szegedi Tudományegyetem; Vajdasági Magyar Felsőoktatási Kollégium; Újvidéki Egyetem, Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar; Ünnepi Könyvhét 2007; Danilo Kis könyvesbolt, Szabadka; Szenttamási Könyvtár; Berta Ferenc Zsebszínház, Zombor.
- A határ/felület váltakozó erőterei: kép, perfor(m)áció. = Filológiai Közöny. A Magyar Tudományos Akadémia Irodalomtudományi Bizottságának Folyóirata. 2008/1.
- Periodikus beavat(koz)ás (folyóirat, kultúra, oktatás). In: Kontextus II. Újvidék: VMFK, 2008.
- Shinai Tacsibana. = Sikoly, 2007/3-4. Sziveri János Művészeti Színpad.
- Az önéletírás aktu(alitá)sai. = Sikoly, 2008/1-2. Sziveri János Művészeti Színpad.
- Víz-jel (Szilágy Nándor fotókiállítása elé és után). = Kilátó. 2007. május 13.
- Gyöngyszamuráj. = Kilátó. 2007. november 10.
- Kusinado várakozása. = Partium. 2007/tavasz.

Dr. SILLING ISTVÁN egyetemi rendkívüli tanár

KONFERENCIÁK / ELŐADÁSOK

- A tanítóképzés egykor és ma. Nemzetközi tudományos konferencia. Előadás: A bajai Tanítóképző Intézet szerepe a Délvidék oktatástörténetében (1870–1918). Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar. 2007. szeptember 25.
- Történelmi tudat – kulturális emlékezet. Tudományos tanácskozás. Előadás: A nyugat-bácskai szakrális kisemlékek identitásjellege. Vajdasági Magyar Művelődési Intézet, Zenta és a MTA Kisebbségkutató Intézet, Budapest. Zenta, 2007. november 2-4.
- A Néprajz PhD Program és a tanszék levelezős alapképzése. Előadás: Etnikus és szakrális hagyományok a Délvidéken (Magyar-szerb-német-román

- kapcsolatok. Debreceni Egyetem Néprajzi Tanszék, Debrecen, 2007. szeptember 18.
- Nyári Akadémia – pedagógusok nyári szemináriuma. Előadás: A helyesírás tanítása. Észak-bácskai Magyar Pedagógusok Egyesülete. Szabadka, 2007. augusztus 7.
 - Vajdasági magyar nyelvjárások – előadás a szenttamási Népkönyvtárban 2007. december 7.
 - A kupuszinai nyelvjárás – előadás a feketicsi Népkönyvtárban 2007. december 18.

TUDOMÁNYOS TEVÉKENYSÉG (PROJEKTUM)

- ✓ Kód, irodalom, kultúra, régió. Elkészült munkám második részének címe: A nyugat- bácskai magyar nyelvatlasz kérdőívének nyelvi korpusza.

Zsűrizés, elnöklés konferenciákon, könyvbemutató

- Fiatal néprajzkutatók és kulturális antropológia szakos hallgatók IV. konferenciája. Kiss Lajos Néprajzi Társaság, Topolya, 2007. szeptember 8. – szekcióelnöklő.
- A TUDOK Vajdasági regionális konferenciáján zsűrizés a Néprajz, helytörténet szekcióban, Szabadka, 2007. november 24.
- Fekete J. József: Mit ér az irodalom, ha magyar c. könyvének bemutatója. Magyar Polgári Kaszinó, Zombor, 2007. novembere.
- Faragó Árpád: Nem sírt ásunk, hanem fundamentumot c. könyvének bemutatása. Petőfi Sándor Művelődési Egyesület, Kupuszina, 2007. december 1.

VÁLOGATOTT BIBLIOGRÁFIA

- A kupuszinai nyelvjárás és szótára. Losir Kiadó, Budapest, 2007., 406 old.
- Nyugat-bácskai (Duna-táji) magyar nyelvatlasz-munkálatok. In: Káich Katalin fő- és felelős szerk.: Kód – irodalom – kultúra – régió. Bölcsészettudományi Kar, Újvidék, 2006 (2007), 9–29. old.
- A nyugat-bácskai magyar nyelvatlasz kérdőívének nyelvi korpusza. In: Dr. Káich Katalin fő- és felelős szerk.: Önmegalkotás és rálátás. Bölcsészettudományi Kar, Újvidék, 2007., 35–54. old.
- Kommunikáció a harangok nyelvén. In: Dr. Káich Katalin és dr. Czékus Géza szerk.: Évkönyv 2006., Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka, (2007), 175–181. old.
- Brojanica, az új pravoszláv olvasó. In: Ujváry Zoltán szerk.: Az Alföld vonzásában. Tanulmányok a 60 esztendő Novák László Ferenc tiszteletére. Az Arany János Múzeum Közleményei XII., Nagykovács–Debrecen, 2007., 417–419. old.
- A nyugat-bácskai Szilágyi község népeletéből. Honismeret (Bp.), XXXV. évf., 2007., 4. sz., 48–52. old.

- Jegyzetek a Dél-Alföld agrárkultuszához. Acta Ethnologica Danubiana 8–9., Az Etnológiai Központ Évkönyve 2006–2007., Komárom–Somorja (Szlovákia), 2007., 63–169. old.
- Az aszfaltra hullott magról. A hagyományok városi továbbéléséről. Eugen (Zenta), I. évf., 1. szám, 2007. december 21., 6. old.

Dr. TAKÁCS MÁRTA egyetemi docens

KONFERENCIÁK / ELŐADÁSOK

- Márta Takács, Katalin Lőrincz: *Absorbing Norms in the Family of Fuzzy Operators*, in the Proc. of the 5th Slovakian-Hungarian Joint Symposium on Applied Machine Intelligence, January 25-26, 2007, Poprad, Slovakia, pp. 11-18., ISBN: 978-963-7154-56-0.
- Radu-Emil Precup, Z. Preitl, Stefan Preitl, S. Vaivoda, József K. Tar, Marta Takacs: Two-Degree-Of-Freedom Fuzzy Control in Decentralized Trajectory Tracking. SACI 2007, Timisoara, Romania, May 17-18, 2007. IEEE - SACI 2007: pp. 93-98.
- Marta Takács: Axioms of the System Behavior in FLC Using Uninorms. 4th International Symposium on Applied Computational Intelligence and Informatics, SACI 2007, Timisoara, Romania, May 17-18, 2007. IEEE - SACI 2007: pp. 35-39.
- Karoly, N.; Vujicic, V.; Mitrovic, Z.; Takacs, M.: *Fuzzyfication and measurement using stochastic approach*, SISY 2007, 5th International Symposium on Intelligent Systems and Informatics, August 24-25, 2007, Subotica, Serbia, Pp: 57-59.
- Márta Takács, *Lattice Ordered Monoids and Left Continuous Uninorms and t-norms*, 12th IFSA World Congress 2007, Cancun, Mexikó, 18-22., 2007. , proceedings pp.
- Preitl, R.-E. Precup J. Fodor, M. Takacs, *Hints in Low Cost Solutions for Networked Control Systems*, IEEE International Conference on Computational Cybernetics (ICCC 2007), pp 275-280. 2007.
- Márta Takács: *Distance-based Operations on Type-2 Fuzzy Sets*, IEEE International Conference on Computational Cybernetics (ICCC 2007), Pp: 47-49.
- Márta Takács, Károly Nagy, Vladimir Vujacic: *Type-2 Fuzzy Set representation of Stochastic Adding A/D Conversion*, in the Proc. of the 9th WSEAS Intl. Conf. on Mathematical and Computational Methods in Science and Engineering (MACMESE07), Trinidad and Tobago Islands, November 5-7 2007, WSEAS Press, ISBN 978-960-6766-11-4, pp. 197-201.

Bibliográfia

- Takács Márta: *Lattice Ordered Monoids and Left Continuous Uninorms and t-norms*, Book (Book Chapter from): Theoretical Advances and Applications of Fuzzy Logic and Soft Computing, ISBN: 978-3-540-72433-9, Book

VENDÉGTANÁR

- ✓ A budapesti Műszaki Főiskolán

KITÜNTETÉS

- ✓ A budapesti Műszaki Főiskolán az ÉV KUTATÓJA címet nyerte el 2007-ben nyújtott kutatási és publikációs tevékenységéért.

TESLIĆ ZORAN szakmunkatárs

SZAKMAI ELŐMENETEL

- ✓ Beiratkozott a MTTK-ra (testnevelés módszertana) – master-képzés.

TOROK MELINDA magiszter, előadó

TÁRLATOK

Önálló tárlatok

- Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka
- Magyar Polgári Kaszinó, Zombor (a DNS folyóirat bemutatója keretében)

Kollektív kiállítások

- Sorsok És Kommentárok: Arc – válogatás Vajdaság kortárs képzőművészetéből, Képzőművészeti Találkozó, Szabadka
- Kijev – Hajdúszoboszló – Debrecen – Hortobágy, a Cívis Nemzetközi Művésztelep kiállítása, Kijev
- Az Ómoravica 9+1 Művésztelep, Városi Galéria, Kalocsa
- Ikon Csoport és Barátaik, Magyar Kultúra Székháza, Budapest
- Hódolat a mesternek – IV. Nemzetközi Mail-Art Kiállítás, Aula Galéria – Debreceni Egyetem, Debrecen

MŰVÉSZTELEPEK

- Cívis – Nemzetközi Művésztelep – Hajdúszoboszló, Magyarország
- Fiatal Művészek Alkotótábora – Bácskossuthfalva (Ómoravica)
- POAART – Za mir, For Peace – International Art Meeting, Pohorje Slovenija

KIÁLLÍTÁSOK SZERVEZÉSE, MEGNYITÁSA

- Silling Mária képeinek tárlata, Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka
- Gyermekalkotások (a szabadkai Majsai Úti Általános Iskola alsós tanulóinak munkái a MTTK 2006/2007. negyedéves hallgatói módszertani gyakorlata keretében).

KONFERENCIÁK / ELŐADÁSOK

- Nyári Akadémia. Az előadás témája: Vizuális kultúra és alkotási gyakorlatok. Észak-bácskai Magyar Pedagógusok Egyesülete, Szabadka, 2007. augusztusa.
- Tudományos-szakmai előadás: Képzőművészeti műhely (Csendélet és Temperafestés) a tanítók folyamatos továbbképzése keretében. Kanizsa Község Pedagógusok Egyesülete.

PUBLIKÁCIÓKBAN MEGJELENT ALKOTÁSOK

- Anali ekonomskog fakulteta u Subotici – The Annals of the Faculty of Economics Subotica. 18. szám, 2007. (borító: Torok Melinda, Transformacija II – Átalakulás II. , kombinált technika 50x70 cm)
- Strategijski menadžment 1-2/2006, Univerzitet u Novom Sadu, Ekonomski fakultet Subotica (borító: Torok Melinda, Transformacija I – Átalakulás I., akvarell 50x70 cm)
- Balázs-Arth Valéria: Délvidéki magyar képzőművészeti lexikon, 2007. Timp Kiadó, Budapest (2005-ben készült arckép az Átalakulások c. képsorozatból, olaj, vászon, 30x35 cm)

DÍJAK:

- ✓ A DNS folyóirat Ariadné- és Persona-számai elnyerték a Vajdasági Szép Magyar Könyv pályázat különdíját.

BIBLIOGRÁFIA

- Sava Stepanov : «Sudbina i komentari: lice», Likovni susret Subotica, Zlatno oko – Novi Sad, 2007. katalógus
- Judita Plankoš: «Lice je za drugoga – izložba portreta u galeriji Likovni susret», Dani, br 11/ 14 mart. 2007. str. 21;
- Balázs-Arth Valéria: Délvidéki magyar képzőművészeti lexikon, 2007. Timp Kiadó, Budapest
- Komiszar János: Délibáb színei Kiadó: Cívis Hotels Zrt., 2007. (Magyarország – Debrecen – képzőművészet – fotóművészet – 20. század – 21. század – interjú) 148–150. oldal.
- Török Arnold: A művészetért festeni, Magyar Szó, 2007. augusztus 11., 12., (szombat-vasárnap), Művelődés XI.

VUKOV RAFFAI ÉVA magiszter, tanársegéd

SZAKMAI ELŐMENETEL

- ✓ A magiszteri tézis megvédése (A nyelvi tervezés metodológiája és szerepe a vajdasági magyar nyelv oktatásában). Újvidéki Egyetem, Bölcsészettudományi Kar, 2007. november 19.

KONFERENCIÁK / ELŐADÁSOK

- Nyári Akadémia. Előadás: Nyelvi tervezés az oktatásban. Észak-bácskai Magyar Pedagógusok Egyesülete, Szabadka, 2007. augusztus 6.

VÁLOGATOTT BIBLIOGRÁFIA

- A délszláv nyelvek korai török elemei. Szabadka. Évkönyv. 199–209. Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar
- A nyelvi tervezés metodológiája és szerepe a vajdasági magyar nyelv oktatásában. Újvidék, Tanulmányok, Az Újvidéki Egyetem Magyar Tanszékének Kiadványa, 40. 107–113.

A SZABADKAI MAGYAR TANNYELVŰ TANÍTÓKÉPZŐ KAR TANÁRAI, AKIK A 2007-ES ÉVBEN TANÍTOTTAK, DE A KARON NINCSENEK FŐÁLLÁSBAN

- Dr. Balog Erika, szakmunkatárs, Žarko Zrenjanin Á.I.: Speciális módszertan
- Dr. Bertók Rózsa, docens, Pécsi TU: filozófia alapjai
- Dr. Bózsza Pál, egyetemi rendes tanár, Újvidéki Egyetem, TTK: biodiverzitás (master)
- Dr. Csanádi János, egyetemi rendes tanár, Újvidéki Egyetem, TTK: kémia
- Dr. Gúth Imre egyetemi rendkívüli tanár, Újvidéki Egyetem, TTK: fizika
- Dr. Mirmics Zsuzsa, docens, a Károli Gáspár Református Egyetem Pszichológiai Intézet, Budapest -vendégtanár: bevezetés a pszichológiába, fejlődéslélektan, bevezetés a pedagógiai pszichológiába és oktatáspszichológia.
- Dr. Péics Hajnalka, egyetemi rendkívüli tanár, Újvidéki Egyetem, Építőmérnöki Kar: a matematika története (master).
- Pető István – szakmunkatárs – pszichológia-gyakorlatok: bevezetés a pszichológiába, fejlődéslélektan, bevezetés a pedagógiai pszichológiába és oktatáspszichológia.
- Dr. Samu János – szakmunkatárs – zombori Kórház: egészségügyi nevelés, nemi nevelés.
- Dr. Vuković Živković Andreja Jelena, docens, Újvidéki Egyetem, Zombori Pedagógiai Kar: szabadidő- és sportaktivitás (master).

Hallgatóink

Elsőéves hallgatóink

1. Balassa Tibor
2. Bálint Zita
3. Bodó Hajnalka
4. Bűn Katinka
5. Csábi Viktória
6. Dósa Renáta
7. Dudás Szilvia
8. Fehér Boglárka
9. Fejős Csilla
10. Gömöri Anikó
11. Gyetvai Szabina
12. Gyurcsik Ágnes
13. Gyurkovics Virág
14. Kis Izabella
15. Kiss Mária
16. Klémán Annabella
17. Kocsis Timea
18. Kosányi Tamás
19. Kovács Katalin
20. Kozma Szuzanna
21. Lajkó Ágnes
22. Makra Daniella
23. Mészáros Erzsébet
24. Mohácsi Huba
25. Nagy GAbriella
26. Paracki Teodóra
27. Pilisi Krisztina
28. Szabó Szabolcs
29. Szilágyi Ildikó
30. Simon Karolina
31. Tóth Ágnes
32. Vécsey Dániel
33. Vinkó Attila
34. Zajakov Dániel
35. Cukor Leona
36. Kasza Csongor
37. Kiss Csilla

Másodéves hallgatónk

1. Atyimcsev Livia
2. Benedek Eleonóra
3. Bíró Orsolya
4. Bózsó Tímea
5. Csorba Adrianna
6. Dimovity Zoltán
7. Flaman Szilvia
8. Gubi Ágnes
9. Hemze Izabella
10. Kelemen Adél
11. Kószó Edina
12. Mándity Tímea
13. Mengyán Ágnes
14. Molnár Andrea
15. Nagy Beáta
16. Pámel Gizella
17. Páncél Hajnalka
18. Patócs Ágnes
19. Penovác Adrianna
20. Pesti Izabella
21. Rostás Laura
22. Szakács Elvira
23. Szalma Tibor
24. Szlivka Andrea
25. Szollár Éva
26. Tóth Heléna
27. Tóth Karolina
28. Tóth Marina
29. Utasi Andrea
30. Varga Polyák Éva
31. Világos Tímea
32. Vörös Edina
33. Vörös Natália
34. Zvekán Edina

Harmadéves hallgatóink

1. Asztalos Anita
2. Bicók Tünde
3. Bicskei Tímea
4. Boros Mónika
5. Borsos Georgina
6. Brindza Leona
7. Budai Irén
8. Bús Natália
9. Csányi Tamara
10. Farkas Anikó
11. Gál Tímea
12. Herceg Alexandra
13. Huszár Anita
14. Jaksi Anikó
15. Kakas Krisztina
16. Kéri Mónika
17. Labanc Zoltán
18. Lőrinc Melitta
19. Magyar Edina
20. Mikuska Éva
21. Nagy Sarolta
22. Oláh Magdolna
23. Ónodi Laura
24. Póth Mátyás
25. Romhányi Gabriella
26. Roska Blanka
27. Roska Laura
28. Satai Adriann
29. Tót Krisztina
30. Török Tímea
31. Törteli Ágnes
32. Váradi Szuzanna
33. Vörös Rózsika

Negyedéves hallgatóink

1. Antunovity Karolina
2. Bálint Krisztina
3. Bellányi Ágnes
4. Buckó Beatrix
5. Budai Andor
6. Csömöre Kornélia
7. Dudás Júlia
8. Goda Livia
9. Gyurcsik Stefánia
10. Huszka Márta
11. Kanalas Melinda
12. Kelemen Magda
13. Kiss Gyöngyvér
14. Koza Krisztina
15. Körmendi Zsóka
16. Magyar Aletta
17. Mészáros Nóra
18. Nagy Jolán
19. Nagy Zsolt
20. Paul Tímea
21. Rúzsá Sára
22. Siflis Ágota
23. Szabadi Violetta
24. Szabó Hunor
25. Szarvák Edit
26. Turzai Anikó
27. Varga Andrea
28. Vatai Éva
29. Vicei Mária
30. Zódi Zsuzsanna

ESEMÉNYNAPTÁR 2007-RE

január 10.

Mentálhigiénés előadás és műhelymunka a szegedi Semmelweis Egyetem Mentálhigiéné Intézet tagozatának tanáraival.

január 12.

Sajtótájékoztatót tartott a Karon dr. Jeges Zoltán oktatási és művelődési miniszter, Kucsera Géza Szabadka polgármestere és dr. Józsa László, a Magyar Nemzeti Tanács elnöke.

A Karon látogatást tett Kern Imre kíséretében Markó Béla és Bugár Béla.

január 29.

A Kar dékánja szerződést kötött Paskó Csabával a Pro Musica vezetőjével, miszerint a kórus próbáinak helyszínéül az MTTK termét használják.

Február 16.

A Győri Egyetem Testnevelés Karáról előadássorozat a Városháza dísztermében.

Február 20.

Becsey Zsolt Európa-Parlamenti képviselő tartott előadást a Karon.

Március 1.

Az Európai Protestáns Szabadegyetem Délvidéki Kör szervezésében 50 év (1956-2006) című könyv bemutatója.

Március 3.

Nyílt nap a leendő Tanítóképzős hallgatók számára.

Március 6.

Gyurkovics Hunor kiállításával elkészítettünk az első szemeszterben nálunk tanító tanároktól (Gyurkovics Hunor, Péics Hajnalka, Béres Zoltán, Balog Erika)

Március 10.

A Kar hallgatói és tanárai Budapestre utaztak tanulmányi kirándulásra (Van Gogh-kiállítás, 100 év magyar festészete, Esterházy-kiállítás, Bulgakov: Mester és Margarita c. előadás a Nemzeti Színházban)

Március 15.

Göncz Kinga, a Magyar Köztársaság külügyminisztere megnézte a hallgatók ünnepi előadását. A 48-as sírokon a hallgatók virágot helyeztek el.

Március 20.

Bányai Sándor élménypedagógus műhelymunkát tartott.

Március 27.

Néptánc órát tartottak a Népkör táncvezetői, Brezovszki Roland és Brezovszki Tamara.

Húsvéti tojásfestő foglalkozást szervezett Csonti Melinda.

Március 29.

Mától minden héten a hallgatók a sétaerdei medencére járnak úszni.

Április 12.

A költészet napja alkalmából dr. Bókay Antal a Pécsi Egyetem Modern Irodalomtörténeti és Irodalomelméleti Tanszékének tanára tartott előadást József Attiláról.

Április 12-17

Kilenc másodéves hallgató vett részt a szegedi Közművelődési Konferencián, a Juhász Gyula Pedagógusképző Karon.

Április 24-25

Oktatási kiállításon vett részt a Kar a szabadkai Sportszarnokban.

Április 28.

A Fruška Gora-i maratonon vettek részt a hallgatók.

Május 5.

Aracsra kirándultak a hallgatók és a tanárok.

Május 8.

Új Nautilus folyóirat bemutatkozása a Kar dísztermében.

Május 9.

Torok Melinda kiállításának megnyitója.

Május 10.

A pécsi Karon tett látogatást dr. Káich Katalin dékán, dr. Ivanović Josip tanácselnök, és Samu János Vilmos, a pécsi Kar leendő hallgatója.

Május 11.

A Vajdasági Magyar Versmondók Egyesületének irodalmi estje, Podolszki József Könyvének bemutatója.

Május 11-12-13.

Zoopedagógiai Nemzetközi Konferencián szerepelt három hallgató.

Május 14.

A szabadkai Európa Nap alkalmából Papp Sándor nagykövet és Nagy Ferenc főkonzul kíséretében a Karon járt a francia nagykövet, az olasz első titkár, valamint az Európa-Misszió két követe. A beszélgetés témája: az Európai Unió volt.

Május 16.

Gyakorlati oktatás gyógytornából a kanizsai Gyógyfürdőben.

Május 19.

A Karon szerevezték meg a 40 éves osztálytatlálkozójukat az egykori Tanítóképzősök.

Május 21.

A Sétaérdőben terepi gyakorlaton voltak a másodévesek, s testnevelésből elvégezték a Cooper-tesztet.

Május 22.

A másodéves hallgatók dr. Czékus Géza vezetésével a szegedi Fűvészkertbe és Vadasparkba látogattak.

Május 23.

Novák Péter előadást tartott a hallgatóknak.

A negyedéves hallgatók abszolvensesztüket tartották.

Május 24.

Kihívás napja a Majsai Úti Általános Iskolában, melyen a Kar minden hallgatója részt vett.

Május 25-26

Oktatás és Képzés a Tudásalapú Közösséfejlesztés szolgálatában c. konferencia. Résztevők/szervezők: „Esély a stabilitásra” Közalapítvány, Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar Közművelődési Tanszék, Magyarsághutató Tudományos Társaság, Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar

Május 26.

Gerendás János esztergomi Oktatási irodavezető látogatott el a Karra.

Június 29.

A Magyar Tudományosság Külföldön Elnöki Bizottság kihelyezett ülése Együttműködés és munkamegosztás címmel, Görömbei Andrásnak a MTA alalenökének részvételével.

Augusztus 13-18.

Történelmi és szabadidős témájú Tisza tábor megszervezésében és vezetésében a Kar 14 hallgatója vett részt dr. Lepeš Josip segítségével.

Szeptember 13.

Sólyom László a Magyar Köztársaság elnöke tett látogatást a Karon. Találkozott a civil szféra képviselőivel is.

Szeptember 25.

A tanítóképzés egykor és ma címmel nemzetközi-tudományos konferenciát szervezett a Kar a Városháza dísztermében, valamint a Kar helyiségeiben.

Október 5.

Holdsugár nemzetközi sporttalálkozón vett részt 10 hallgató dr. Lepeš Josip kíséretében.

Október 23.

Katona Tamással az 56-os forradalomra emlékeztünk.

Október 30.

Silling István könyvbemutatója (A kupuszinai nyelvjárás és szótára), és Silling Mária pasztellképeinek kállítása.

Október 31.

Béres Zoltán könyvbemutatója (Válogatott matematika feladatok – a szabadkai Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar első évfolyama részére)

November 13.

Dr. Zorica Popović szerb tudományügyi miniszter, valamint Vladimir Homan titkár látogatása a Karon. A megbeszélés témája: a tudomány helyzete Szerbiában.

November 16-17-18.

A hallgatók és a tanárok évi tanulmányi kirándulásukra Esztergomba utaztak. (Titanic-kiállítás, Hundertwasser művészete, Esztergom város nevezetességei: Vármúzeum, Bazilika, Kincstár. Nemzeti Színházban Dosztojevszkij: Ördögök c. előadás)

November 23.

A Kar napja: díszteremavatás és az első diplomaosztás.

November 26-december 2.

A tíz legeredményesebb hallgató a Pécsi Egyetemen tartózkodhatott egy hetet.

December 8.

A szabadkai Matematikusok Egyesületének közgyűlése.

Összeállította: Nagy Kanász Viola

A 2007-es évben diplomázott hallgatók névsora

1.	Acs Tót Tünde	A szakaszmódszer alkalmazása a problémamegoldásban (Dr. Pintér János)
2.	Antal Melinda	A népköltészeti alkotások szerepe a nyelvi nevelésben (Dr. Silling István)
3.	Asztalos Andor	Közép-Európa története 1918-tól 1945-ig (Dr. Káich Katalin)
4.	Cirok Csilla	Interaktív módszer a számolási műveletek fogalomkialakításában (Dr. Pintér János)
5.	Čagalj Valéria	A számolási műveletek törvényszerűségei (Dr. Pintér János)
6.	Csapó Mónika	Hangképzés az általános iskola alsó osztályaiban (Balažević Éva magiszter)
7.	Csóke Melinda	Parabolisztikus vonások a modern műmesében és meseregényben (Dr. Hózsza Éva)
8.	Dér Bernadetta	A testnevelési órákon és sportfoglalkozásokon előforduló sérülések és megelőzésük lehetőségei az általános iskola alsó tagozatain (Dr. Lepeš Josip)
9.	Bajjić Éva	Az összeadás műveletének tanítása az alsó osztályokban - vertikális összeadás (Dr. Pintér János)
10.	Bajusz Rózsa	A matematika tanítása az általános iskolában (Dr. Pintér János)
11.	Barna Helga	A számítógép alkalmazásának hatása a kezdő matematika oktatásban (Dr. Pintér János)
12.	Berta Enikő	Preparátumok és gyűjtemények felhasználása a természet és társadalom órákon (Dr. Czékus Géza)
13.	Biacsi Kornélia	Kormos István, Tandori Dezső és Tóth Krisztina medvepoétikája (Dr. Hózsza Éva)
14.	Bodó Brigitta	Kémhatás és indikátorok (Dr. Csanádi János)
15.	Bognár Boglárka	Mely betegségekre hivatkozik a Biblia-Mikor hivatkozzon a tanító a Bibliára? (Dr. Czékus Géza)
16.	Boldizsár Éva	Olvasókönyveink gyermekirodalmi szövegei és az olvasóvá nevelés (Dr. Silling István)
17.	Borbás Julianna	Iskola mint tér és helyszín az ifjúsági és gyermekirodalomban (Dr. Hózsza Éva)
18.	Borza Noémi	Beszédművelés és beszédfejlesztés az általános iskola alsó osztályaiban (Dr. Silling István)
19.	Bozsó Szilvia	Az olvasás tanítása (Dr. Silling István)
20.	Brasnyó Krisztina	A testnevelési játékok oktatásának fontossága az általános iskola alsó tagozatain (Dr. Lepeš Josip)
21.	Faragó Gabriella	Az elmélet és a gyakorlás arányának hatása a kezdő matematikaoktatás eredményességére (Dr. Pintér János)
22.	Farkas Miklós	A nyelvi-irodalmi játékok az általános iskola alsó

		osztályaiban (Dr. Silling István)
23.	Fazekas Karolina	A nyelvi nevelés és a nyelvjárás (Dr. Silling István)
24.	Fehér Zsófia	Korrelációs lehetőségek a magyar nyelv tanításában kisiskolás korban (Dr. Silling István)
25.	Forró Andrea	Moravica egykor és most (Dr. Káich Katalin)
26.	Francišković Éva	Matematika játékon keresztül (Dr. Pintér János)
27.	Gábor Melinda	A kezdő matematika oktatás Kanadában (Dr. Pintér János)
28.	Garai Emese	A motorikus játék mint a testnevelés alapeszköze az általános iskola alsó tagozataiban (Dr. Lepeš Josip)
29.	Gere Tünde	Matematikai modellezés a kezdő matematika oktatásban (Dr. Pintér János)
30.	Gergely Hermina	A római számok írása és olvasása az alsó tagozatos osztályokban (Dr. Pintér János)
31.	Gergely Paulik Hargita	Az összeadás és kivonás fogalmának kialakítása a 20-as számkörben (Dr. Pinter János)
32.	Gilián Domenik	Az erdők szerepe a gyermekirodalomban (Dr. Hóza Éva)
33.	Gyurics Éva	Játék alkalmazása a matematika oktatásban (Dr. Pintér János)
34.	Hajbel Edit	A vajdasági magyar népmesék szerkezeti és nyelvi jellemzői (Dr. Silling István)
35.	Halász Tünde	A kezdő írástanítás módszerei (Dr. Bene Annamária)
36.	Hardi Andrea	Nagy számok bevezetése a kezdő matematikaoktatásban (Dr. Pintér János)
37.	Hegedűs Erika	Didaktikai játékok a kezdő matematika oktatásban (Dr. Pintér János)
38.	Hegedűs Szilvia	Manó matek és a szuper agy oktatásoftver használata az általános iskola alsó tagozataiban (Dr. Pintér János)
39.	Horvát Tünde	A szövegalkotás és tanításának alapjai (Dr. Silling István)
40.	Ilić Gyöngyi	A probléma megoldás módszerei-modelljei (Dr. Pintér János)
41.	István Ervin	A törték tanításának jelentősége az alsós tagozatokban (Dr. Pintér János)
42.	Kalmár Valeria	A játék szerepe a matematikaoktatás motivációjában (Dr. Pintér János)
43.	Katatic Ágnes	Mesepoétika (Dr. Hóza Éva)
44.	Kósa Tímea	Az emeltszintű matematika oktatás (Dr. Pintér János)
45.	Kovács Krisztina	A számítógép alkalmazása a matematikaoktatásban (Dr. Pintér János)
46.	Lakatos Boja Márta	A matematikatanulás pszichológiája (Dr. Pintér János)
47.	Lukács Mária	A hallás utáni daltanítás didaktikai funkciók kép

		segítségével az I. és II. osztályban (Balažević Éva magiszter)
48.	Nagy Dóra	A történelmi Toldi Miklós (Dr. Káich Katalin)
49.	Nagy Erzsébet	Szövegközi aspektusok egy kortárs magyar meseregényben (Dr. Hózsa Éva)
50.	Madár Anikó	Oktató-nevelő munka az állatkertben (Dr. Czékus Géza)
52.	Mészáros Csilla	A 100-ig terjedő természetes számok halmazának feldolgozása (Dr. Pintér János)
53.	Milosavljević Sonja	A testnevelés szerepe az egészséges életvitelre nevelésben a Magyarkanizsai általános iskola alsó osztályaiban (Dr. Lepeš Josip)
54.	Molnár Katalin	Problémamegoldó gondolkodás a kezdő matematika oktatásban (Dr. Pintér János)
55.	Pacéka Anita	A matematikai képességek (Dr. Pintér János)
56.	Paskó Krisztina	A vizuális nyelv fejlődése a gyermekeknél (Torok Melinda magiszter)
57.	Paszterkó Diana	A zenei nevelés hatása a kisiskolás gyermek fejlődésére (Balažević Éva magiszter)
58.	Petrovics Katalin	A matematika tanulás nehézségei (Dr. Pintér János)
59.	Purgel Mariann	Az úszásoktatás fontossága az általános iskolák alsó osztályaiban (Dr. Lepeš Josip)
60.	Rumenyákovity Melinda	Az intertextualitás és intertextuális olvasás törpék és törpenézőpontok a gyermekirodalomban (Dr. Hózsa Éva)
61.	Sárkány Dóra	Árpád-házi királyság kereszténység mai tanulságok (Dr. Káich Katalin)
62.	Savin Sonja	A matematikai képességek fejlesztése (Dr. Pintér János)
63.	Smit József	A feladatlapok használata az individualizált matematikaoktatásban (Dr. Pintér János)
64.	Stojanović Livia	Házioolvasmányok feldolgozása az általános iskola alsó osztályában (Dr. Silling István)
65.	Szabó Anikó	A szabadkai kisiskolások nyelvhasználati sajátosságai (Dr. Silling István)
66.	Szalma Beáta	Az olvasás tanítása és nehézségei (Dr. Silling István)
67.	Szekeres Valentin	A relációk módszertani transzformációja a kezdő matematikaoktatásban (Dr. Pintér János)
68.	Szügyi Enikő	A grimm mesék és Bruno Bettelheim meseértelmezései (Dr. Hózsa Éva)
69.	Szügyi Petri Gizella	Móra Ferenc Kincskereső kisködmön című művének új értelmezési lehetőségei (Dr. Hózsa Éva)
70.	Szügyi Livia	A varázslók a gyermekirodalomban (Dr. Hózsa Éva)
71.	Teslić Zoran	Az alsó osztályos tanulók tanórán kívüli és szabadidős tevékenységek kiválasztása (Dr. Lepeš Josip)
72.	Toldi Anasztázia	A geometria tanítása az általános iskola alsó

		tagozatain (Dr. Pintér János)
73.	Tonković Zsuzsanna	A hang színképtulajdonságai (Dr. Gúth Imre)
74.	Torok Sándor	A természet és társadalom tankönyvek összehasonlító elemzése (Dr. Czékus Géza)
75.	Tót Bagi Anita	Szénhidrátok (Dr. Csanádi János)
76.	Tóth László	A természetiskola tervezése és szervezése (Dr. Czékus Géza)
77.	Turú Éva	Az osztás új módszertani megközelítése (Dr. Pintér János)
78.	Váradi Melitta	A továbbtanulási hajlam szociológiai vizsgálata (Dr. Gabrić Molnár Irén)
79.	Varga Marianna	A testtartási elváltozások kialakulása az általános iskola alsó osztályaiban (Dr. Lepeš Josip)
80.	Varmuzsa Katalin	Mészöly Miklós meséinek poétikája (Dr. Hózsa Éva)
81.	Vigi Zoltán	Magyarok 1956-ban (Dr. Káich Katalin)
82.	Vizi Karolina	Móricz Zsigmond gyermekszereplői és a recepció problematikája (Dr. Hózsa Éva)

Képmelléklet



Mentálhigiénés műhelymunka



A Győri Egyetem Testnevelési Karáról előadás a szabadkai Városháza dísztermében



Becsey Zsolt Európa-parlamenti képviselő látogatása



Az Európai Magyar Protestáns Szabadegyetem Délvidéki Körének könyvbemutatója



A 48-as forradalom évfordulóján Göncz Kinga a Magyar Köztársaság külügyminisztere volt a Kar vendége



Március 15-ei ünnepség



A 48-as sírokon koszorút helyeztünk el



Élmenypedagógia - Bányai Sándor foglalkozása



Bányai Sándor előadása



Húsvéti tojásfestés



Képzőművészet-óra



Oktatási kiállítás



A Kar aracsi kirándulása



Torok Melinda kiállításának megnyitója



Nagykövetek látogatása a Karon



Kihívás napja



Együttműködés és munkamegosztás témájú konferencia – dr. Jeges Zoltán előadása



Sólyom László a Magyar Köztársaság elnöke volt a Kar vendége



A Kar által szervezett nemzetközi – tudományos konferencia
Tanítóképzés egykor és ma témával



Tanítóképzés egykor és ma



Tanulmányi kirándulás Esztergomban



Az 56-os forradalomra Katona Tamással emlékeztünk



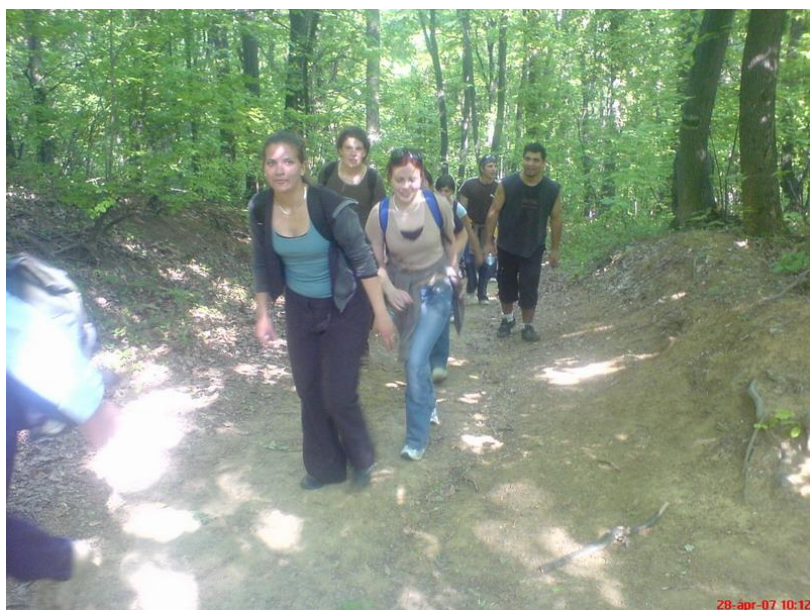
Kar napja, diplomaosztó



Diplomaosztó



A DNS folyóirat bemutatása



Fruška Gorai maraton

CIP - A készülő kiadvány katalogizálása
A Matica srpska Könyvtára, Újvidék

37(058)

**Az ÚJVIDÉKI Tudományegyetem Magyar Tannyelvű
Tanítóképző Kar Évkönyve** / szerkeztették Káich Katalin és
Czékus Géza. – 2006- . – Szabadka : Újvidéki Egyetem
Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, 2006-. (Újvidék: Verzal) -
Ilustr. ; 24 cm

Godišnje. – Tekst na mađ., srp., eng. i nem. jeziku.
ISSN 1452-8118

COBISS.SR-ID 221443079

