



# ÉKRP HÍREK

1. évfolyam, 6-7. szám

1994. október—november

Ára: 75 Ft

\*\*\*

\*\*\*



# ÉKP HÍREK

*Az értékközvetítő és képességfejlesztő programot választó iskolák, pedagógusok, diákok és szülők,  
valamint  
a program iránt érdeklődők tájékoztatására*

**Az ELTE ÉKP Központjának havonta megjelenő lapja  
I. évfolyam, 6–7. szám**

**Felelős szerkesztő: ZSOLNAI JÓZSEF**

**Szerkesztő: HEFFNER ANNA**

Kiadja az ELTE ÉKP Központja

Felelős kiadó: ZSOLNAI JÓZSEF

Szerkesztőség és kiadó: 2045 Törökbálint, Köztársaság tér 8.

telefon/fax: 1-851-639

Címlapterv: HEFFNER ANNA

Műszaki szerkesztés: KERABAN KIADÓ Kft.

Tipográfia: Lovász György

Lapzártá: minden hónap utolsó teljes hetének pénteki napján, délután 16 órakor

ISSN szám 1218-3172

Megrendelhető és előfizethető az ELTE ÉKP Központjánál közvetlenül vagy postautalványon,  
valamint átutalással az MNB 232–90142–5385 sz. számlaszámon

Előfizetési díj egy hónapra: 75,— Ft

negyedévre: 225,— Ft

fél évre: 450,— Ft

egy évre: 900,— Ft

Nyomdai munkák:

94.0254 MSZH Nyomda és Kiadó Kft., Budapest

Felelős vezető: Nagy László

## TARTALOM

### HÍREK, INFORMÁCIÓK AZ ÉKP KÖZPONTBÓL

Tanfolyamok, továbbképzések, konferenciák .....	3
Továbbképzési naptár (november—december) .....	3
Logika a nevelés szolgálatában .....	4
ÉKP-s füzetek .....	5

### MŰHELY

Előzetes Zsolnai tanár úr készülő munkáiról .....	6
---	---

### KITEKINTÉS

Melyik módszer? (Öt olvasástanítási módszer összehasonlító vizsgálata) .....	6
Az igazgató személyiségének szerepe az intézmény és a fenntartó (helyi hatalom) kapcsolatában (Dosztálné Vécsei Magdolna) .....	13

### ISKOLÁKRÓL — ISKOLÁKNAK

Néhány sor a hétköznapokról .....	18
-----------------------------------	----

### HÁTTÉR

Tűzvédelem (Oláhné Vágó Irén) .....	19
-------------------------------------	----

## EMBER ÉS POLGÁR LESZEK



### ANTOLÓGIA

AZ ELTE KÍSÉRLETI GYAKORLÓ ÁLTALÁNOS ISKOLA,  
GIMNÁZIUM ÉS SZAKKÖZÉPISKOLA  
DIÁKJAINAK ÉS TANÁRAINAK MUNKÁIBÓL

## EMBER ÉS POLGÁR LESZEK

Antológia az ELTE  
Kísérleti Gyakorló Általános Iskola,  
Gimnázium és Szakközépiskola  
diákjainak és tanárainak  
munkáiból

Ára: 628,— Ft (ÁFÁ-val)

Megrendelhető: az ÉKP Központtól.

## TANFOLYAMOK, TOVÁBBKÉPZÉSEK, KONFERENCIÁK

Az ÉKP Központ az 1994–95-ös tanév első félévében — részben az ÚMIPE egyes szekcióival együttműködve — mintegy négy tantárgy, illetve tantárgyblokk szaktárgyi továbbképzését szervezte meg. Október 20-án azok a földrajztanárok vettek részt szakmai konzultáción, akik a dr. Góbi János által kidolgozott földrajz tananyag és taneszköz szerint kezdték meg a tanítást iskolájukban. Október 27-én Kamarás István vallásszociológus tartott továbbképzést 4–6. osztályban tanító pedagógusoknak emberismeretből és erkölcsismeretből. November 3-án pedig Géczy János tartott óralátogatással egybekötött továbbképzést az 5. osztályban természetismeretet tanító pedagógusoknak. A földrajz továbbképzésen 6 fő, az emberismeret—erkölcsismeret, valamint a természetismeret továbbképzésen mintegy 30–37 pedagógus vett részt.

November 19-én azok a pedagógusok kezdték meg 30 órás tanfolyamukat Törökbálinton, akik a következő tanévtől a gyermekfilozófia oktatására vállalkoznak iskolájukban. E tanfolyamot a „Philosophy for Children” (P4C) program hazai adaptálója, fordítója, Tamássy Györgyi filozófus vezeti.

November végére két igazgatói konferenciát is megszervezett az ÉKP Központ. 24-én az ÉKP-s iskolák vezetői, 25-én pedig a NYIK-es iskolák vezetői találkoznak a Villányi úti Konferenciaközpontban. A konferenciák programjában többek között az ÉKP (NYIK) és a Nemzeti Alaptanterv viszonya, a tantárgyi tanulás problematikája, valamint az ÉKP (NYIK) középiskolai tantervének bemutatása szerepel.

Az ÉKP Központ szervezői szerepet vállalt még egy novemberi program kivitelezésében. November 25-én és 26-án a Jászberényi Tanítóképző Főiskola ad otthont az ÉKP-s iskolák alsós (1–4. osztályos) szaktanácsadói továbbképzésének. (E tanfolyam kivitelezésére a főiskola 1993-ban pályázott és nyert támogatást a Pedagógus Szakma Megújítása Projekt kuratóriumától.)

Törökbálint, 1994. november 7.

Heffner Anna ügyvezető

### TOVÁBBKÉPZÉSI NAPTÁR

(NOVEMBER—DECEMBER)

**November 19.** (Törökbálint, 10–17 óra): Gyermekfilozófia (Tamássy Györgyi)

**November 25.** (Jászberény, 14–18 óra): Alsós szaktanácsadók tanfolyama

**November 26.** (Jászberény, 8–16 óra): Alsós szaktanácsadók tanfolyama

**December 1.** (Törökbálint 10–16 óra) Emberismeret—Erkölcsismeret—Vallásismeret (Kamarás István)

**December 8.** (Törökbálint, 8–15 óra): Természetismeret (Géczy János)

**December 28.** (Törökbálint, 10–17 óra): Gyermekfilozófia (Tamássy Györgyi)

**December 29.** (Törökbálint, 8–15 óra): Gyermekfilozófia (Tamássy Györgyi)



## LOGIKA A NEVELÉS SZOLGÁLATÁBAN

PEDAGÓGUSTOVÁBBKÉPZŐ ÉS A LOGIKA TANTÁRGY OKTATÁSÁT ELŐKÉSZÍTŐ TANFOLYAM  
1995. február — június

A logika oktatása az elmúlt évtizedekben kiszorult középiskoláink és a főiskoláink tananyagából. A szimbolikus logika bizonyos elemei a matematika tantervén belül szerepelnek, ez azonban semmiképpen sem helyettesíti azt a szerepet, amelyet a logikának, mint a köznyelvben kifejeződő racionális gondolkodás elméletének és módszereinek oktatása lenne hivatott betölteni.

A jövőben az egyes iskolák feladata eldönteni, hogy mennyi időt szentelnek logikai ismeretek oktatására, illetve, hogy bevezetik-e a logikát, mint külön tantárgyat. Azonban az ilyen irányú döntéstől függetlenül, bármely szintű képzésben, minden pedagógusnak feladata a tanulók önálló gondolkodási képességének fejlesztése. Ennek előmozdítását szolgálhatja azoknak a logikai szabályoknak az ismerete és megismertetése, amelyek elősegítik a vitaképesség kialakítását, az érvelés, a meggyőzés a bizonyítás, a nézetek közötti ellentmondások föloldásának és a megegyezés lehetséges módszereinek elsajátítását.

A „Logika a pedagógia szolgálatában” tanfolyam a mindennapi gondolkodásban használatos logikai műveletek tudatosítását szolgáló pedagógiai munkához kíván útmutatást adni. A tanfolyam keretében felolvasásra kerül G. Havas Katalin „LOGIKUS!” című, a PSZM Programirodája gondozásában megjelent könyve, amely megmutatja, hogy hogyan fordíthatók le a mai logika eredményei a diákok és általában az átlagember számára érthető nyelvre.

Tanfolyamunkra a „logika” tantárgyat tanító vagy a későbbiekben tanítani kívánó, valamint bármely szakterület (pl. pedagógia, pszichológia, irodalom, nyelvészet, stb.) tanárainak jelentkezését várjuk. Hi-

szén a tanítványok helyes gondolkodási készségének fejlesztése minden tantárgyon belül lehetséges és szükséges. Az erre vonatkozó módszerek elsajátítása és a már elsajátított készségek továbbfejlesztése bármely területen dolgozó pedagógus munkájának hatékonyságát növelheti.

*A tanfolyam időpontja:*

1995. február hónaptól kezdve — öt hónapon keresztül — havi egy alkalommal (előreláthatólag minden hónap harmadik pénteki napján) 5 órában, valamint június harmadik hetében öt napon keresztül napi 6 órában.

*A tanfolyam vezetője:*

Dr. G. Havas Katalin a filozófia tudományok doktora, a Nemzetközi Tudományfilozófiai Akadémia rendes tagja.

*Jelentkezési határidő:*

1994. december 30.

(A tanfolyamra maximum 35 fő jelentkezését várjuk. Túljelentkezés esetén a jelentkezés sorrendjében tudunk helyet biztosítani a tanfolyamon.)

*Részvételi díj:\**

Az 50 órás tanfolyam díja: 4500,— Ft (havi részletekben is fizethető).

Szállást, étkezést igények szerint biztosítunk. A tanfolyamról részletes információt és a tanfolyam pontos időbeosztását január 20-ig megküldjük minden résztvevőnek.

ÉKP Központ

\*A tanfolyam költségeinek 50%-át az ÉKP Központ fedezi. E támogatás nélkül a részvételi díj összege 9000,— Ft lenne.

### JELENTKEZÉSI LAP

Alulírott ..... (olvasható név) részt kívánok venni az ÉKP Központ 50 órás LOGIKA TANFOLYAMÁN. A részvételi díjat egy összegben — havi részletekben (a megfelelő válasz aláhúzendő) kívánom befizetni. Értesítést az alábbi címre kérek:

.....(értesítési cím, irányítószámmal)

Dátum:.....

.....

aláírás

## ÉKP-S FÜZETEK

4. lapszámunkban adtuk hírül, hogy az ÉKP Központ a közeljövőben füzet sorozatot jelentet meg. A sorozat első kiadványai a 4–6. osztályban tanító pedagógusoknak nyújtanak segítséget a tantárgyi tanulás szervezéséhez. Részletesen ismertetik az adott tantárgy tananyagát. Tanulást segítő módszereket, eljárásokat, feladatokat, feladattípusokat ajánlanak a pedagógusok figyelmébe. Bemutatják a program tanulásához kidolgozott ÉKP-s taneszközöket, továbbá más — nem ÉKP-s — segédletekre is kitérnek. E kiadványok jelenleg a lektoráltatás-szerkesztés stádiumánál tartanak. Az első füzetek — előre láthatóan — december végén, január elején látnak napvilágot. Mivel e füzet sorozat darabjait igen kis példányszámban (100–200 példányban) adja ki a Központ, az igényeket csak a megrendelés sorrendjében tudja kielégíteni. Az iskolák, illetve a szaktanárok megrendeléseit a sorozat alábbi füzeteire várják a Központ munkatársai december 1-től:

05. BÁNKI Judit: Matematika. 5–6. osztály. Ára: kb. 250,— Ft
06. BOHÁR András: Társadalomismeret. 5–6. osztály. Ára: kb. 190,— Ft
07. FONT Judit — LIZAKOVSKY Éva: Angol nyelv. 5–6. osztály. Ára: kb. 300,— Ft
08. GABNAI Katalin: Színjátzás. 4–6. osztály. Ára: kb. 220,— Ft
09. GÉCZI János: Természetismeret. 5–6. osztály. Ára: kb. 190,— Ft
10. Dr. GÓBI János: Földrajz. 6. osztály. Ára: kb. 150,— Ft
11. GRANASZTÓI Szilvia: Bábozás. 4–6. osztály. Ára: kb. 300,— Ft
12. HEFFNER Anna: Művészettörténet. 5–6. osztály. Ára: kb. 250,— Ft
13. HEFFNER Anna: Vizuális kultúra. 5–6. osztály. Ára: kb. 250,— Ft
14. KAMARÁS István: Emberismeret—Erkölcismeret—Vallásismeret. 4–6. osztály. Ára: kb. 250,— Ft
15. KOJANITZ László: Történelem. 5–6. osztály. Ára: kb. 250,— Ft
16. MOLNÁR Tibor — UNGVÁRI Judit: Tárgyi néprajz. 5–6. osztály. Ára: kb. 130,— Ft
17. Dr. NÉMET István: Informatika. 5. osztály. Ára: kb. 300,— Ft
18. Dr. NÉMET István: Informatika. 6. osztály. Ára: kb. 150,— Ft
19. NÉMETH György: Honismeret. 5–6. osztály. Ára: kb. 130,— Ft
20. NÉMETH Istvánné: Technika és közlekedési ismeretek. 5–6. osztály. Ára: kb. 250,— Ft
21. ROSKÓ Gábor: Virágrendezés. 5–6. osztály. Ára: kb. 250,— Ft
22. Dr. TAKÁCS Viola: Fizika. 6. osztály. Ára: kb. 120,— Ft
23. Dr. SZ. TÓTH Gyula: Francia nyelv. 5–6. osztály. Ára: kb. 300,— Ft



Az alábbiakban rövid előzetesben szeretnénk hírt adni Zsolnai tanár úr készülő — az 1995-ös év első felében megjelenő — munkáiról.

### TANULÁSTAN

A jelenleg szerkesztés alatt álló mű olyan átfogó pedagógiai tanulástani munka, amely a figyelmet a tanulóra és a tanuló tevékenységére: a tanulásra irányítja.

### FEJLESZTÉSTAN

E munka a tanterv-, a tankönyv- és a taneszköz-elmélet átfogó szintézisét adja. A tanterv- és taneszközfejlesztők, tankönyvírók munkájának megalapozását éppúgy szolgálja, mint a program- és taneszközüválasztó iskolákét, pedagógusokét, szülőket és diákokét.

### TANTÁRGYELMÉLET

E mű a különböző tantárgypedagógiák megalapozását szolgálja. Közös tanulástani, tudástani háttérrel adva számukra kitüntetetten a pedagógus és az iskola szempontjából.

### TUDÁSTAN

A szintén szerkesztés alatt álló mű az emberi tudás teljességét tekinti át.

### AZ ÉKP PEDAGÓGIÁJA

Az Egy gyakorlatközeleli pedagógia átdolgozott és kibővített (12 évfolyamra kiterjesztett) kiadása lesz a jelenleg szerkesztés alatt álló munka.

### „ÜTÉSEK ALATT”

A készülő válogatás a Zsolnai tanár úrról szóló, munkásságát igenlő vagy elítélő kritikák gyűjteménye.

(Következő lapszámunkban már közzé tudjuk tenni a fent ismertetett művek megrendelőlapjait is. Jelenleg — elfogadott nyomdai árak híján — erre még nincs módunk.)

A Szerkesztő

## MELYIK MÓDSZER?

(Öt olvasástanítási módszer összehasonlító vizsgálata)\*

Cs. Czachesz Erzsébet — Vidákovich Tibor

József Attila Tudományegyetem, Pedagógia Tanszék

6722 Szeged, Petőfi S. sgt. 30—34.

### BEVEZETÉS

Az utóbbi évek közoktatáspolitikai fejleményei sok jó kezdeményezést hoztak, de sok bizonytalanságot is keltettek. Az egyik ilyen bizonytalansági tényező a pedagógusok és egyre inkább a szülők között az, hogy az egyre bővülő módszer- és tananyagkínálatból hogyan válasszanak. Sok esetben nemcsak a minőségellenőrzés, de a legalapvetőbb tájékoztató információk is hiányoznak.

Így van ez a kezdő olvasástanítás programjai esetében is. Ma már a tanítók tucatnyi kezdő olvasástanítási módszer és tankönyvcsalád közül válogathatnak, de nagyon kevés segítséget kapnak akkor, ha tanítványaik számára pedagógiailag megalapozottan a leginkább célravezető eljárást kívánják választani. Vajon van-e ilyen módszer? Milyen tényezőktől függ leginkább, hogy az egy osztályba járó gyermekek hány százaléka tanul meg jól olvasni? Igaz-e az a mostaná-

ban egyre gyakrabban elhangzó állítás, hogy a kisiskolások mintegy 10%-a olvasási nehézségekkel küzd?

A felsorolt kérdésekre kerestük a választ egy kutatás keretében, ahol az öt leginkább használatos olvasástanítási módszer eredményességét és az olvasási teljesítményeknek bizonyos környezeti változókkal való összefüggését vizsgáltuk.

### AZ EMPIRIKUS VIZSGÁLAT

A mérést 1993 májusában végeztük Békés megye 53 iskolájának 116 osztályában, 2467 tanuló bevonásával. Az általános iskola második osztályába járó gyerekek olvasási szintjét vizsgáltuk abból a megfontolásból, hogy ők az alapvető ismeretek és készségek elsajátításával már megbirkóztak, de kezdőolvasásuk színvonala feltehetően még összefügg a tanítási módszerrel.

A minta összeállítása során az öt leginkább elter-

\*A kutatást az OTKA támogatásával végezzük.



jedt olvasástanítási módszert vettük alapul, ezekhez válogattunk részmintákat. 1990-ben jelent meg az a kitűnő könyv (Mészáros — Fleckensteinné — Adamikné — Könyves—Tóth), amelyben a szerzők bemutatják a magyarországi olvasástanítás történetét és az olvasókönyvekben megjelenő módszereket, így ezeket most nem ismertetjük. Az egyes módszerekre a továbbiakban a hozzájuk kapcsolódó olvasókönyv első vagy egyik szerzőjének nevével utalunk.

Az összeállított minta jellemzőit az 1. táblázat mutatja (az olvasástanítási módszereket ábécé-sorrendben soroltuk fel). Elsősorban arra törekedtünk, hogy eredményeinket a különböző módszerekkel tanított gyerekek teljesítményének összehasonlító elemzésére is fel tudjuk használni. Ezért a Békés megyei második osztályok közül véletlenszerűen választottunk ki annyit, hogy a mintában mind az öt olvasástanítási módszer szerint tanulók létszáma megfelelően nagy legyen a statisztikai elemzésekhez. Az egyes módszerekhez tartozó részminták elemszáma tehát nem tükrözi alkalmazásuk gyakoriságát.

1. táblázat. A vizsgált minta összetétele

módszer	iskola	osztály	tanuló
Ligeti	11	20	388
Lovász	16	23	501
Romankovics	18	28	561
Tolnainé	16	24	516
Zsolnai	17	21	501
Összesen	53*	116	2467

\*Néhány iskolában többféle olvasástanítási módszert is alkalmaznak.

## A MÉRŐESZKÖZÖK

Az olvasási képesség fejlettségének vizsgálatára két mérőeszközt (Olvasáspróba és Szövegértés) készítettünk. Mindkettő összetett, hat, illetve négy részesztből álló feladatsor.

Az első teszt — az Olvasáspróba — az olvasási folyamatok alapelemeit jelentő dekódoló és szintetizáló részképességek működési módjának értékelésére alkalmas. Hat részesztből épül fel, melyekből az első négy a szűkebb értelemben vett olvasási részképességeket vizsgálja, az ötödik a magyar helyesírás szempontjából rendkívül fontos szótagolást, a hatodik pedig egy rövid, 44 egységből álló szöveg egyszerű lemásolása.

Az olvasás dekódoló és szintetizáló folyamatait mérő részeszttek közül az első szóképek (kis, bekeregetett rajzok) és a leírt szóalak közti megegyezés felismerését kérő feladatokat tartalmaz (Szófelismerés), a következő egységben (Szókezdő hangok) pedig egy

kiemelt hang és a szóképek kezdő hangjainak az azonosítása a feladat. (Például: a sor elején a „z” betű szerepel leírva, ezt követően négy rajz, amelyeken asztalt, kutyát, szarvast és zászlót láthatunk. A tanulónak a sor elején szereplő betűvel azonos hanggal/betűvel kezdődő szóképet kell bekarikáznia.) A Hangkiemelés szubtesztben a négy szókép előtti betű/hang valamelyik, és csakis az egyik szókép belső részében szerepel, a tartalmazó szókép kiválasztása a feladat. A Hangkeresés feladatai már csak betűket/hangokat tartalmaznak, ahol a sor elején álló jellel azonos jel megtalálása a cél.

A másik olvasásteszt — a Szövegértés — a megértés színvonalát értékeli négy részesztben, feleletválasztásos és kiegészítéses feladatokkal. Az első részesztben egy négysoros kis történettel kapcsolatos kérdésekre adható válaszok közül a helyes kiválasztása a feladat. A másodikban azt vizsgáljuk, hogy egy táblázatban szereplő szöveges és számjegyeket is tartalmazó jelsorozatból hogyan tudják a gyerekek a kérdéseknek megfelelőeket kiválasztani. Az ezután következő feladatok egy hosszabb, körülbelül egy oldalnyi terjedelmű használati utasítás megértését vizsgálják. Az utolsó szövegértés-részeszt hosszabb (közelbelül 600 szövegszót tartalmazó) összefüggő meserészlet, feleletválasztó és kiegészítendő kérdésekkel. A Szövegértés teszt feladatainak a feldolgozandó szövegek tartalmi jellemzői alapján a „Gabi”, a „Bolygó”, a „Gyümölcs” és a „Zsiga” címeket adtuk.

A teszteket a mérés előtt néhány általános iskolában kipróbáltuk, a tapasztalt hibákat korrigáltuk. Az Olvasáspróba és a Szövegértés feladatainak elvégzésére egy tanóra állt a gyerekek rendelkezésére.

Szakirodalmi adatok, elsősorban a legutóbbi IEA-vizsgálat (W. B. Elley, 1992) alapján joggal feltételezhetjük, hogy az olvasási képesség kialakulására és fejlettségének szintjére a tanítás módszerein kívül egyéb, környezeti tényezők is jelentős hatással vannak. A legfontosabbak közülük: a családi háttér, a tanítók beállítódása és képzettsége, az iskola felszereltsége és pszichés klímája.

Ezért kérdőívet készítettünk valamennyi tanuló egyik szülője számára, amelyet szülői értekezleten többnyire az édesanyák töltöttek ki. A kérdőívben a szokásos foglalkozási és végzettségi adatokon kívül egyebek között azt is megkérdeztük, hogy milyen gondokat okoz az olvasástanulás, hogyan segítenek a szülők a gyermekeiknek, milyen értékeket preferálnak az otthoni nevelésükben, vannak-e a háztartásban könyvek, illetve: mit olvasnak a házi feladaton kívül a gyerekek.

A tanítói kérdőívben a végzettségen, a továbbképzéseken való részvételen és az olvasási szokásokon kívül részletes adatokat gyűjtöttünk arról is, hogy a



kezdők olvasástanításában mit találnak a legnehezebbnek a pedagógusok, mennyire hisznek abban, hogy minden normálisan fejlett gyermek képes az olvasás elsajátítására, milyen a tanítási stílusuk és hogyan értékelik önmagukat és pedagógusi lehetőségeiket.

Végül az igazgatói kérdőív kitöltésével valamennyi iskola vezetője válaszolt a tantestület összetételére, az együttműködés minőségére, az iskola felszereltségére vonatkozó és más, az iskola munkájával kapcsolatos kérdésekre.

Az ily módon nyert nagyon sokrétű háttérinformáció és a két olvasásteszt eredményei közti összefüggések vizsgálata folyamatban van, tanulmányunkban elsősorban az öt vizsgált olvasástanítási módszer eredményeivel, jellemzőivel, különbözőségeivel foglalkozunk.

## AZ OLVASÁSI KÉPESSÉG MUTATÓI

Mind az Olvasáspróba, mind pedig a Szövegértés tesztben szerepeltek zárt (feleletválasztó) és nyílt (feleletalkotó) feladatok is. Ezekkel a feladattípusokkal találkozhatunk a nemzetközi olvasásvizsgálatok során használt eszközökben is, és a két feladattípus egyes alkalmazása sem ismeretlen.

Jelenlegi elemzésünkben mindkét tesztből csak a zárt feladatokat emeljük ki és azok eredményeit mutatjuk be. Ezek a feladatok az Olvasáspróba első négy részteszt feladatai, míg a nyílt feladatokat tartalmazó ötödik és a hatodik részteszt (a Szótagolás és a Másolás) nem a szorosabb értelemben vett olvasási készségeket méri, ezek eredményeit most nem vesszük figyelembe. Ugyanígy a Szövegértésből is négy résztesztet elemzünk, de elhagyjuk ezekből a nyílt feladatokat. Ilyen mindössze kettő van, és ezek sem tekinthetők a szűkebb értelemben vett szövegértés-vizsgálat részének, inkább a tanulók tájékozottságát és fantáziáját értékelik.

Az Olvasáspróba első négy résztesztjének hibátlan megoldásával 10–10, összesen 40 pontot lehetett szerezni, míg a Szövegértés négy résztesztjével szerezhető pontok száma 6–5–4–4, összesen 19 volt. Mivel az olvasás két vizsgált összetevőjét megközelítőleg azonos súllyal kívántuk szerepeltetni, ezért a tanulók olvasási teljesítményének kiszámításakor a szövegértés pontszámát kettővel szoroztuk, és a kapott pontszámot adtuk össze az olvasási készségek pontszámával. A vizsgálatban megszerezhető pontszám tehát összesen 78 volt, az így kialakított mutatót használtuk a tanulók olvasási képességeinek jellemzésére.

A számítások szerint a fentiekben bemutatott, zárt

feladatokról álló tesztrendszer a teljes mintán jó megbízhatóságú (reliabilitású), az Olvasási képesség összetett teszt Cronbach-féle reliabilitásmutatója 0,89. De megfelelő a rendszer megbízhatósága az öt olvasástanítási módszer szerint képzett részminták mindegyikén, a mutatók 0,85 és 0,90 között vannak. Az Olvasási képesség mérésére alkalmazott mérőeszközünk tehát a teljes mintán és az egyes módszerek szerint tanulók részmintáin is megbízhatóan működött.

## AZ EREDMÉNYEK

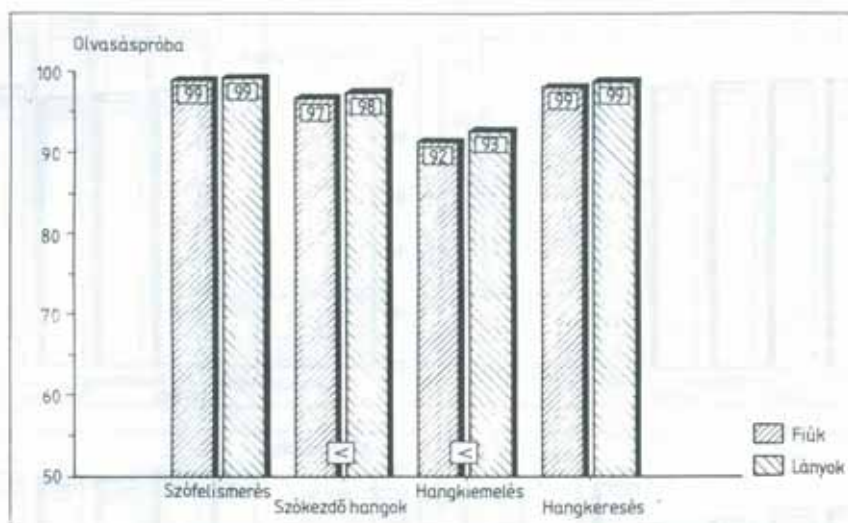
A mérés eredményei szerint a vizsgált mintában szereplő tanulók számára egyik részteszt megoldása sem jelentett igazán nehéz feladatot, az eredmények különösen az Olvasáspróba-ban, de a Szövegértés feladataiban is jók, az Olvasáspróba-ban 97%, a Szövegértésben pedig 72% a teljes minta átlageredménye. Hasonló a helyzet a fiúk, a lányok és az egyes módszerek szerint tanulók részmintáin is, ez azonban nem jelenti azt, hogy az egyes részminták eredményei között ne lennének statisztikai próbákkal igazolható, szignifikáns különbségek. Vizsgálatunk egyik célja éppen az volt, hogy ha a nemek vagy az egyes módszerek szerint tanulók között az olvasási képesség fejlettségében különbségek vannak, akkor ezek meglétét méréseinkkel igazoljuk.

Az Olvasáspróba és a Szövegértés tesztek négy-négy feladatában, valamint a két teszt egészén kapott és az Olvasási képesség mutató szerint számított átlagos teljesítményeket az 1/a-c ábráson a nemek részmintáira vonatkozóan, a 2/a-c ábrákon pedig az öt olvasástanítási módszer szerinti részmintákra kiszámítva szemléltettük oszlopdiagramokkal.

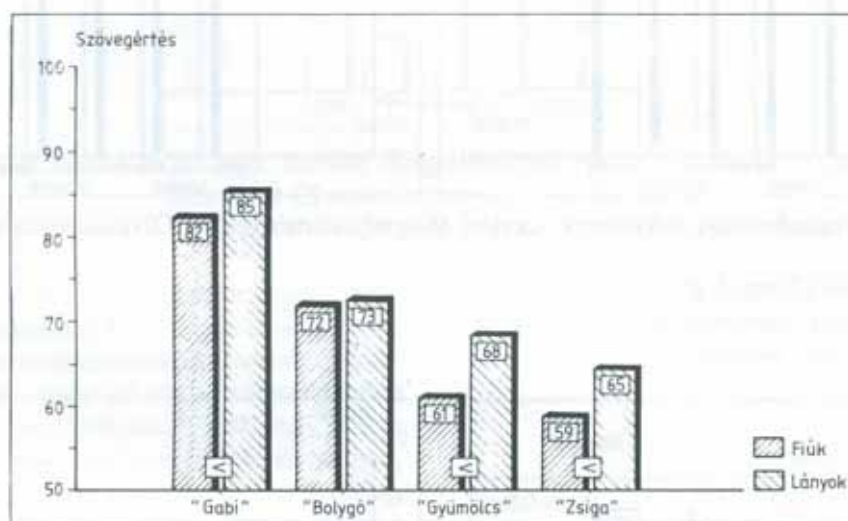
Az ábrák alapján a különbségek érzékelhetők, szignifikanciájuk vizsgálatát kétmintás t-próba és variancia-analízis segítségével végeztük el.

A nemek (fiúk és lányok) közötti különbségekre vonatkozó elemzések szerint azt a hipotézist, hogy a lányok Olvasási képesség teljesítménye a fiúkénál jobb,  $p < 0,05$  hibavalószínűségi szinten elfogadjuk (azaz a tévedés valószínűsége 5%-nál kisebb). Ez igaz az Olvasáspróba teszt egészére, de azon belül a Szókezdő hangok és a Hangkiemelés feladatokra is, valamint a Szövegértés teszt egészére és annak „Gabi”, „Gyümölcs” és „Zsiga” feladataira. Az Olvasáspróba másik két feladatában (Szófelismerés és Hangkeresés) valamint a Szövegértés „Bolygó” feladatában azonban a nemek teljesítményének különbsége nem mutatkozott szignifikánsnak. (Az ábrákon a két oszlop közötti „<” jel a lányok szignifikánsan jobb eredményét jelöli.)

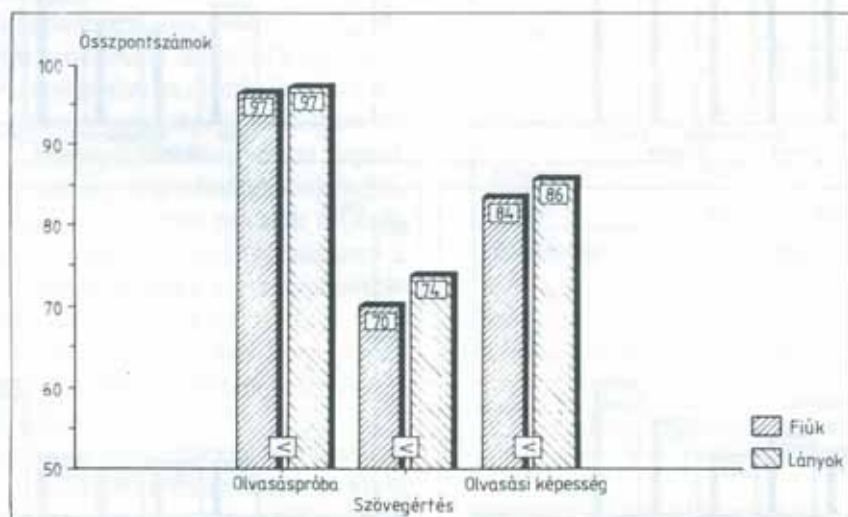




1/a ábra. A nemek szerinti átlagteljesítmények az Olvasáspróba résztesztjeiben

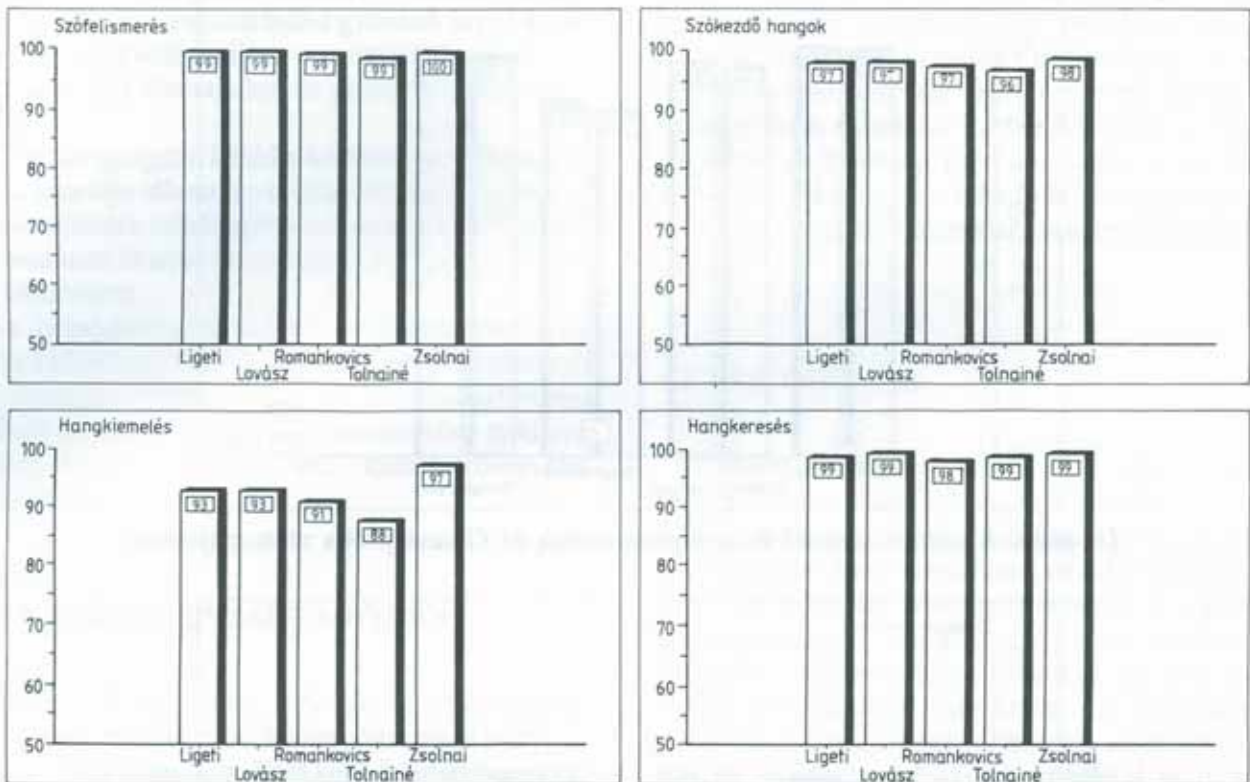


1/b ábra. A nemek szerinti átlagteljesítmények a Szövegértés résztesztjeiben

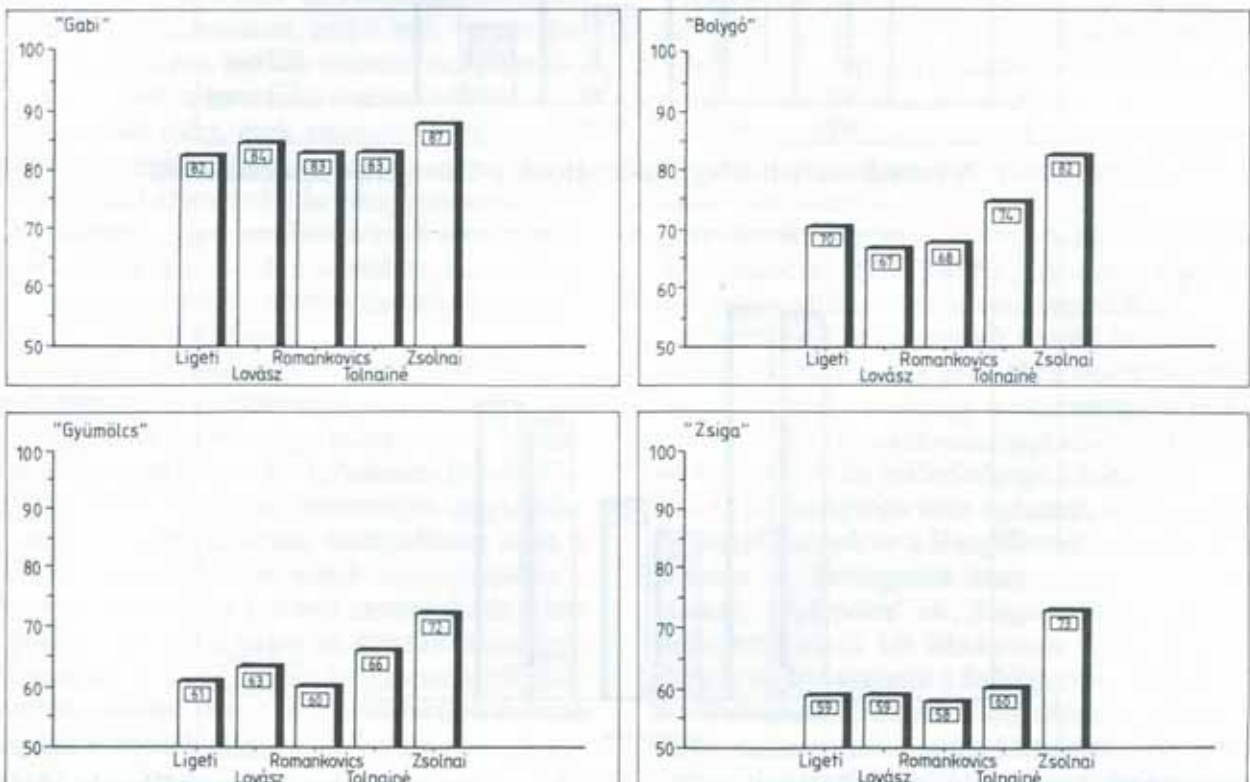


1/c ábra. A nemek szerinti átlagteljesítmények az Olvasáspróba, a Szövegértés és az összevont Olvasási képesség mutató alapján



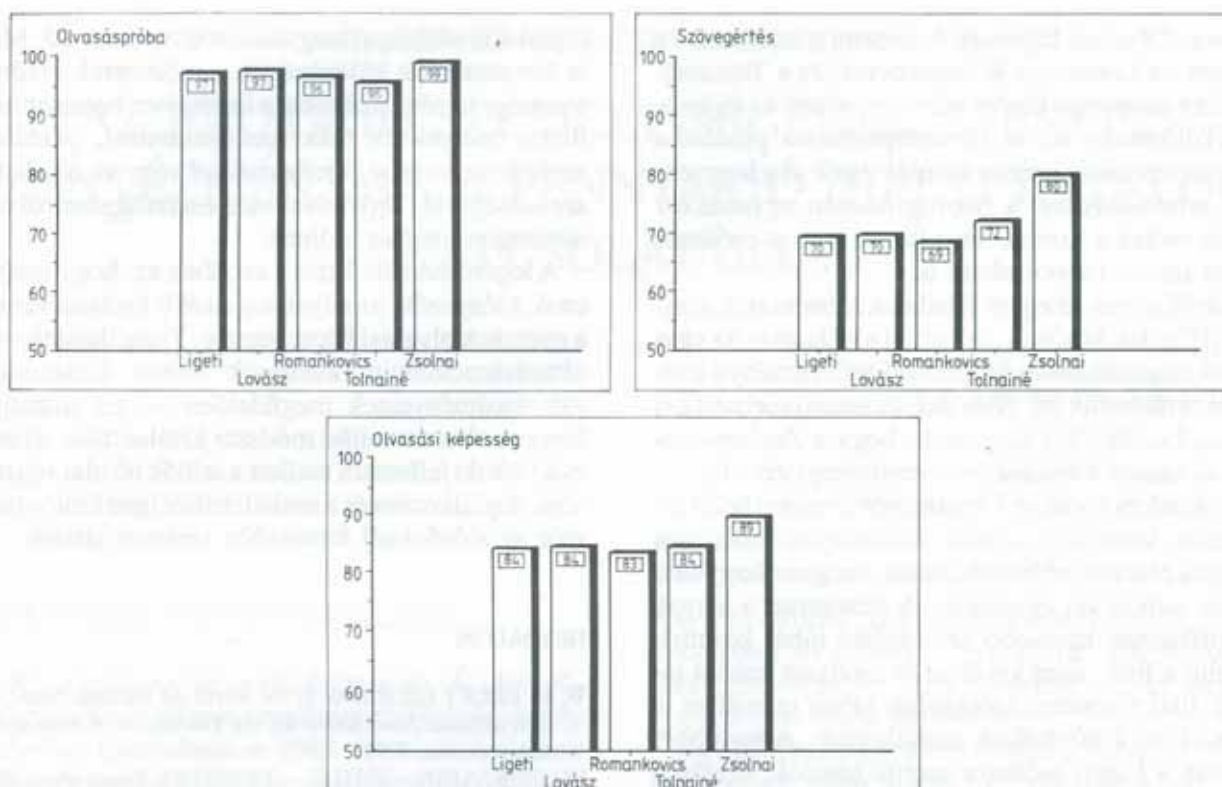


2/a ábra. Az olvasástanítási módszerek szerinti átlagteljesítmények az Olvasáspróba résztesztjeiben



2/b ábra. Az olvasástanítási módszerek szerinti átlagteljesítmények a Szövegértés résztesztjeiben





2/c ábra. Az olvasástanítási módszerek szerinti átlagteljesítmények az Olvasáspróba, a Szövegértés és az összevont Olvasási képesség mutató alapján

Az olvasástanítási módszerek szerint képzett résztminták közötti különbségeket variancia-analízissel vizsgáltuk. A módszer alkalmazásával annak kimutatására törekedtünk, hogy az egyes résztesztokban voltak-e a többen szignifikánsan jobb vagy éppen gyengébb teljesítményt nyújtó csoportok, és ha igen, akkor melyek voltak ezek.

Az elemzés legjellegzetesebb eredménye, hogy a Zsolnai-módszer szerint tanulók mind az Olvasáspróba, mind a Szövegértés tesztben, mind pedig az összevont Olvasási képesség mutató alapján minden más módszer szerint tanulóknál szignifikánsan jobban szerepeltek. (Az eredmény az előzőekhez hasonlóan itt is  $p < 0,05$  hibavalószínűségi szinten igazolt.) Az Olvasáspróba résztesztjei közül ugyanezt kaptuk a Hangkiemelés feladatban, míg a Szófelismerés feladatban a Zsolnai-módszer szerint tanulók teljesítménye szignifikánsan jobb a Tolnainé-módszer, a Szókezdő hangok feladatban pedig a Romankovics- és a Tolnainé-módszer szerint tanulóknál. A Szövegértés résztesztjeiben a Zsolnai-módszer szerint tanulók minden más módszer szerint tanulóknál szignifikánsan jobbak voltak.

A Zsolnai-módszer résztmintájának eredményei mellett a variancia-analízis természetesen a többi csoport teljesítményeit is megmutatta, a teljes képet a 2. táblázat foglalja össze. A táblázatban feltüntetett csoportosulások alapján a Zsolnai-módszer szerint

2. táblázat. A szignifikánsan elkülönülő teljesítményű csoportok az öt olvasástanítási módszer szerint

Részteszt	Szignifikánsan elkülönülő teljesítményű csoportok
Szófelismerés	{Zs} > {To}
Szókezdő hangok	{Zs} > {Ro, To}
Hangkiemelés	{Zs} > {Li, Lo, Ro, To} [Li, Lo, Ro] > {To}
Hangkeresés	—
„Gabi”	{Zs} > {Li, Lo, Ro, To}
„Bolygó”	{Zs} > {Li, Lo, Ro, To} [To] > {Li, Lo, Ro}
„Gyümölcs”	{Zs} > {Li, Lo, Ro, To} [To] > {Li, Ro}
„Zsiga”	{Zs} > {Li, Lo, Ro, To}
Olvasáspróba	{Zs} > {Li, Lo, Ro, To} [Li, Lo, Ro] > {To}
Szövegértés	{Zs} > {Li, Lo, Ro, To} [To] > {Lo, Ro}
Olvasási képesség	{Zs} > {Li, Lo, Ro, To}

Jelölések: Li: Ligeti-módszer, Lo: Lovász-módszer, Ro: Romankovics-módszer, To: Tolnainé-módszer, Zs: Zsolnai-módszer  
> : szignifikánsan jobb eredmény

tanulók kiemelkedő eredményei mellett a másik négy módszer résztmintáját nem lehet egyértelműen sorba rendezni. Mindenképpen érdekes azonban, hogy



ugyan az Olvasási képesség összevont mutató szerint a Ligeti-, a Lovász-, a Romankovics- és a Tolnainé-módszer csoportja között nem mutatható ki teljesítménykülönbség, de az Olvasáspróbában például a Tolnainé-módszer szerint tanulók érték el a leggyengébb eredményeket, a Szövegértésben ugyanakkor jobbak voltak a Lovász- és a Romankovics-módszer szerint tanuló csoportoknál is.

A táblázatban az egyes feladatok, résztesztek sorában „{f}” jelek között, „>” jellel elválasztva az egymástól szignifikánsan különböző teljesítményű csoportokat tüntettük fel. (Például: az utolsó sorban {Zs} > {Li, Lo, Ro, To} azt jelenti, hogy a Zsolnai-csoport az összes többinél jobb eredményt ért el.)

Bár a mérés során az Olvasáspróba teszten belül elhelyezett Szótagolás feladat eredményeit most nem kívánjuk részletesebben elemezni, mégsem hagyható említés nélkül két eredmény. A feladatban a lányok szignifikánsan kevesebb szótagolási hibát követtek el, mint a fiúk, ezen kívül az öt módszer szerint tanulók által elkövetett szótagolási hibák számában is szignifikáns különbségek mutatkoztak. A legtöbb hibáztak a Ligeti-módszer szerint tanulók, ezután a Romankovics-módszer, majd harmadikként a Zsolnai-módszer csoportja következett. A legkevesebb szótagolási hibát a Lovász- és a Tolnainé-módszer szerint tanuló gyerekek követték el (e két csoport teljesítménye között nem volt szignifikáns a különbség).

## ÖSSZEFOGLALÁS

Eredményeink szerint a gyermekek olvasási teljesítménye mindkét összetevőjében (dekódolás és megértés) jó színvonalú, a kezdő olvasók valamennyi vizsgált módszer segítségével megtanulnak olvasni. Valószínűleg alaptalan tehát az a sokszor elhangzó állítás, hogy a gyenge olvasási teljesítmény hátterében

leginkább a hibásan megválasztott módszer áll. Mégis kimutathatók különbségek a módszerek eredményessége között, melyeket a fentiekben bemutattunk, illetve melyeknek más vonatkozásairól, például a tanítók személyiségi jellemzőivel vagy az iskola felszereltségével, légkörével való összefüggéseiről más tanulmányainkban szólunk.

A legérdekesebb kérdés azonban az, hogy melyek azok a tényezők, amelyek leginkább hatással vannak a gyerekek olvasási képességeire. Vizsgálataink — az oktatásszociológiai kutatások immár klasszikussá vált eredményeinek megfelelően — azt mutatják, hogy az olvasástanítási módszer kiválasztása, a tanító és az iskola jellemzői mellett a szülők iskolai végzettsége, foglalkozása és a családi háttér igen fontos (sokszor az előzőeknél fontosabb) szerepet játszik.

## IRODALOM

- W. B. ELLEY (ed.): *How in the world do students read? The International Association for the Evaluation of Educational Achievement*, 1992.
- KUTINÉ SAHIN—TÓTH K. — LIGETI R.: *A maci olvas*. Olvasókönyv az általános iskola 1. osztálya számára. Tankönyvkiadó, Budapest, 1985.
- LOVÁSZ G. — BALOGH B. — BARKÓ E.: *Betűvásár*. Olvasókönyv az általános iskola 1. osztálya számára. Tankönyvkiadó, Budapest (a megjelenés ideje nélkül)
- MÉSZÁROS I. — FLECKENSTEINÉ CSERVENKA J. — ADAMIKNÉ JÁSZÓ A. — KÖNYVES—TÓTH L.: *A magyar olvasástanítás története*. Tankönyvkiadó, Budapest, 1990.
- ROMANKOVICS A. — ROMANKOVICSNÉ TÓTH J. — MEIXNER I.: *Olvasni tanulok*. a b c olvasókönyv az általános iskola 1. osztálya számára. Tankönyvkiadó, Budapest, 1978.
- TOLNAY GY.: *Ábécéskönyv az általános iskola 1. osztálya számára*. Heurisztikus programozású olvasás- és írástanítás. Tankönyvkiadó, Budapest (a megjelenés ideje nélkül)
- ZSOLNAI J. (szerk.): *Szó és betű*. Olvasókönyv az általános iskola 1. osztálya számára. Tankönyvkiadó, Budapest (a megjelenés ideje nélkül)



DOSZTÁLNÉ VÉCSEI MAGDOLNA

# AZ IGAZGATÓ SZEMÉLYISÉGÉNEK SZEREPE AZ INTÉZMÉNY ÉS A FENNTARTÓ (HELYI HATALOM) KAPCSOLATÁBAN

*„Csilló véletlen szálaiból  
törvényt szőtt a múlt szövőszeke  
és megint fölnéztem az ég  
délmaim gözei alól  
s láttam, a törvény szövődéke  
mindig fölfeslik valahol!”*  
(József Attila)

## I. A TÉMAVÁLASZTÁS INDOKLÁSA

1989-ben lettem falusi iskolaigazgató. A „levegőben” már ekkor ott volt a rendszerváltás szele, amely érezhetően felerősítette az 1985. évi oktatási törvény életbelépésével elkezdődött oktatáspolitikai orientációváltás megvalósításának reményeit. Ezek a remények az „első szabad választást” megelőző választási időszakban tovább erősödtek, hiszen valamennyi párt politikai programjában stratégiai ágazatként szerepelt az oktatás. Ezek a programok mind-mind azt az üzenetet fogalmazták meg az iskoláknak, pedagógusoknak, szülőknél (köztük az iskolaigazgatóknak is), hogy

- az oktatáspolitikai alpkérdésekben minden biznnyal konszenzus érhető el;
- az oktatási rendszer megmenekülhet az iskola birtoklásáért indított hatalmi harcok pusztításától (hiszen minden párt pártérdekeken túlmutató nemzeti ügynek tekintette a közoktatást);
- az oktatás állami monopóliumát a pluralizmus elvére épülő oktatási szerkezet válthatja fel;
- érvényesülhet az iskolaalapítás, -fenntartás szabadsága, tantervi, tankönyvi, szerkezeti, pedagógiai sokféleség;
- végső soron megvalósulhat a közoktatási intézmények autonómiája.

Igazi kihívás volt ebben az időben egy iskola vezetésének, igazgatásának feladatait elvállalni. Türelmetlenül, feszülten vártuk hát az oktatásban a választások után azokat az intézkedéseket, amelyek alapján a remények valósággá válhatnak. Az első döbbenetet az jelentette, hogy a központi és a helyhatósági választások után hamarosan „lekerült” a napirendről a közoktatás prioritásának közakarató érvényesítése.

Még fel sem ocsúdhattunk ebből a döbbenetből, amikor tanúi, — sőt mit több(!) — szenvedő alanyai lettünk ezután az alapellátást végző intézmények kö-

zött „mi iskolák” is annak a hatalmi harcnak, amely a központi és helyi politika között kibontakozott. (Második döbbenet: nem menekült meg az iskola a birtoklásáért vívott hatalmi harctól.)

Az önkormányzati törvény életbelépésével jogilag legitimitációt nyert ugyan az önkormányzat, mint önálló hatalmi ág, gyakorlatilag azonban a mai napig képtelen tényleges hatalmi szerepet betölteni, mert nem rendelkezik igazi hatalmi tartalmakkal:

- jogalkotási lehetőségeiket a központi kormányzati minisztériumi szervek behatárolják;

- nem követte az önkormányzati rendszer kialakulását a központi túlszabályozás csökkenése (a közgazdaságban változatlanul a központosítás elve érvényesül);

- a koalíciós kormány kezdettől fogva erőteljesen korlátozza az önkormányzatok gazdasági önállóságát. Az önkormányzat gazdálkodásában egyre inkább uralkodóak lesznek a központilag meghatározott bevételek, mely tendenciájában az önkormányzatok fokozatos helyhatósággá válásához vezetnek.

Felvetődik tehát a kérdés: Mi valójában az önkormányzat? — Önálló helyi hatalmi ág, vagy az állami hatalom helyi végrehajtó hatalmi szerve? Ezt ma már nem lehet egyértelműen megválaszolni. De számomra valójában nem is maga a kérdés izgalmas, hanem ami ebből következik: (Harmadik döbbenet!);

- az, hogy a központi hatalommal szemben a hétköznapokban hogyan éli meg saját hatalmi helyzetét, hatalmi helyzetével hogyan él, hogyan él vissza(!) az önkormányzat, s ez a magatartás milyen reakciót vált ki az oktatási intézményben „tényleges” hatalmat gyakorló iskolaigazgatókból;

- az, hogy az érdekelték láncreakciószerű, de mégis különféle szintű, minőségű és kimenetelű összecsapásaiban, küzdelmeiben van-e, lehet-e remény az autonóm iskola megteremtésére;

- az, hogy a központi hatalom által „hatalmá-



ban” erősen korlátozott önkormányzat (bár én falusi viszonylatban inkább önkormányzókról és önkormányzóságokról beszélnek) hogyan igyekszik „kárpótolni magát” a tulajdonába került iskolák feletti totális hatalom gyakorlásával. Hogyan igyekszik a központi hatalommal szembeni kiszolgáltatottság érzetét úgy kompenzálni (mert elfelejteni nem tudja), hogy saját intézményében, intézményének vezetőjében kelti és tudatosítja intézkedéseivel ezt a kiszolgáltatottsági érzést.

Nem értem a problémát; mondhatja (mint ahogy mondja is) a fejlett demokráciák polgára. Nincsenek jogszabályaitok? Helyben vagyunk! Vannak! Csak hogy mi még, kérem szépen, gyakoroljuk, tanulgatjuk (ki-ki képessége, készsége szerint már próbálgatja is) a demokráciát. A mi jogszabályaink még magukon viselik a gyermekbetegségek jeleit:

— nem egyértelműek, nem fogalmazznak egzakt módon,

— sokszor ellentmondásban vannak önmagukkal és más, velük egyenrangú törvényekkel,

— nincsenek meg megvalósításuk (érvénybelépésük) feltételei,

— túl részletezők vagy túl általánosak,

— nincs hozzájuk végrehajtási utasítás, vagy ha van, akkor az éppoly szakértelmű, mint maga a törvény stb., stb., stb.

Így hát „jogilag” megteremtődött az a helyzet, amikor a szegény iskola, szegény önkormányzat, és a szegény kormány egyaránt úgy érezheti, hogy egy vásárian tarkabarka, sokszor hisztérikus politikai arénában van, ahol mindenki úgy küzd, ahogy tud, és bármelyik küzdőfél halálos sebet kaphat úgy, hogy tulajdonképpen „törvénysértés nem történt”.

Tudom, mindez nagyon profánul hangzik, de ezt mutatja a gyakorlat. Ezt lehet kiolvasni az e tárgy körben megjelent publikációkból, ezt a tanulást lehet levonni az önkormányzatok és iskola kapcsolatáról rendezett országos konferencia tapasztalataiból, és ezt élelem meg jó magam mint iskolaigazgató nap mint nap.

Mivel a jogalkotásba legfeljebb csak fondorlatos kerülő úton „lehet” egyelőre „beleszólnom”, végrehajtása pedig kötelességem, így az arénából való sértetlen kijutás lehetőségeként megengedtetik számomra saját magam, társaim (?), ellenfeleim (?) személyiségének, magatartásának, szubjektív reakcióinak (harcmodorának) tanulmányozása, ill. ezek ismeretében a maradandó károsodásokat okozó csapások lehető legkevesebbre való redukálása, ill. a halálos csapás elkerülhetőségének „kipuhatolása”.

Mindaddig tehát, amíg a jogi szabályozás hiátusai és a demokráciatanulás folyamata ilyen tág teret, szinte korlátlan lehetőséget ad az „intézményesült” konfliktusokra, félreértésekre, tisztázatlan hely-

zetekre, uram bocsá'(!) kiszolgáltatottságra, addig az egymással közvetlen kapcsolatban lévő egyének — állami tisztségviselők, polgármesterek, intézményvezetők — személyiségének „milyensége” meghatározó lehet. Ezért választottam e dolgozat témájaként az iskolaigazgató és polgármester személyiségének szerepvizsgálatát.

A téma — úgy érzem, érthető módon — elfoglaltá tesz, mélyen érint. Ezért a dolgozat készítésekor — az I/3. rész kivételével — tudatosan igyekeztem saját elfoglaltságomat a minimumra szorítani. A vizsgálat-hoz olyan módszert választottam, amely személyembeli érdekeltségemet, elfoglaltságomat a lehető legnagyobb mértékben csökkentette, ill. kizárta.

A tesztlapok eredményének értékelésekor, ill. az általam tapasztaltak megfogalmazásakor, helyesebben azok kontrollálásához, ellenőrzéséhez — a személyemet és polgármestertársam eredményeinek teljes értékeléséhez — segítséget kértem és kaptam a tatai Nevelési tanácsadó vezetőjétől, *Rebrus Tibor* pszichológustól. Tőle kaptam *Leary* interperszonális diagnosztikájának leírását is. Őszinte szívvel köszönöm most meg *Rebrus Tibornak*, hogy tanácsaival, véleményével, útmutatásaival, kritikus megjegyzéseivel, értékelésével segítette munkámat.

## 1. KOMMUNIKÁCIÓS NEHÉZSÉGEK AZ ÖNKORMÁNYZAT ÉS AZ ISKOLA KÖZÖTT

*„Ha nem beszélsz azzal, akivel pedig szót lehetne érteni, veszni hagyál egy embert.*

*Ha pedig beszélsz azzal, akivel nem lehet szót érteni, elvesztegetted szavaidat.*

*Az okos ember sem az embereket nem hagyja veszni, sem a szavait nem vesztegeti el.”*

(Konfuciusz)

Milyenek is tulajdonképpen azok az önkormányzatok, amelyekkel az iskoláknak létkérdés a jó beszélőviszony fenntartása?

A szakértők által végzett felmérések szerint a települések nagyságát tekintve és ezeken belül több szempont szerint is heterogének. Nézzünk meg közülük néhányat.

Az első szembetűnő jellemző:

— minél nagyobb település önkormányzatáról van szó, annál határozottabban érvényesült a pártelv a képviselőtestület és az általa választott bizottságok összetételében (bizottságok külső tagjainak megválasztásában);

— a települések nagyságának csökkenésével arányosan csökken az önkormányzati bizottságok száma, falvakban, aprófalvakban a bizottságok működése formális, zömében döntéshozókészítési jogosítványaik vannak;



— az önkormányzatok a döntések zömét a plénumokon hozzák meg, a képviselőtestületek maguknál tartják a legfontosabb rendelkezési jogköröket, nem „lelkessednek” a jogosítványok (végső soron a hatalom) megosztásáért, továbbadásáért (még saját bizottságaiknak sem! Ennek ellenére vannak diszfunkcionálisan működő testületek, ill. nem zárható ki a döntések „szűk körű” meghozatalának lehetősége sem).

Az önkormányzatok működése tehát azok számára élő, akik benne vannak, akik közvetlenül részt vesznek a tevékenységében. Létrejött e tehát a „belülkormányzatok”.

A polgármesterek státusza hasonló heterogenitást mutat. A település nagysága a polgármesterek párttagságával és főállású megbízásával arányos. (Érdekes tendencia ugyanez a vizsgálat szerint, hogy „a polgármesterek nagy része nem vállalja korábbi [választási] párthovatartozását, ... minden településkategóriában jóval magasabb a gyakorlati tevékenységük során magukat függetlennek valló polgármesterek aránya, mint volt a választási jelölés alapján”.)

A gyakorlati életben tehát érezhetően, mérhetően változik, formálódik a polgármesterek „polgármesteri szerepfelfogása”

- a pártállás kérdésében
- a testülettel szemben
- a jegyzővel tartott kapcsolatában
- a bizottságokkal, bizottsági elnökökkel
- a civil szervezetekkel, azok vezetőivel
- az önkormányzat intézményeivel, intézményvezetőivel.

Mindezek arra engednek következtetni, hogy az iskolaigazgatók és polgármesterek közötti konfliktusok (ahol vannak!) elsősorban kommunikációs zavarokra vezethetők, ill. ezekből adódhatnak.

Milyen kommunikációs zavarokra gondolok?

1/1.

— az újonnan megválasztott polgármesterrel szembeni identitás problémák

— a korábban elismert (esetleg első számú!) műszaki, gazdasági, egyéb szakmai vezető hogyan válik polgármesterré

— a népszerű, nem értelmiségi, de jó kommunikációs készségű, megbízható (esetleg szeretetre méltó) állampolgárból lesz polgármester

— a helyi választások politikai erőviszonyait tükröző, ill. megszemélyesítő polgármester rendelkezik-e személyét illetően is a megfelelő kompetenciával, dominanciával vagy ennek hiányában van.

1/2.

Az önkormányzati és oktatási törvényből adódó hiátusok, ill. ezek eltérő értelmezése.

1/3.

Itt kell említenem azokat a kommunikációs zavarokat,

amelyek abból adódnak, hogy a polgármester „kiszolgáltatottja” lehet egy-egy testületi döntésnek, mely esetleg az igazgató egzisztenciális helyzetét, ki-nevezését, jogviszonyát, elismerését, fizetését érinti.

Ez akkor okozhat problémát, ha a polgármester magasabb fokú dominanciájának érzete alakulhat ki az igazgatóban, mint az a válságos döntési helyzetekben megnyilvánul, s ezt a magasabb fokú dominanciát a polgármester érzékeltetni akarja, vagy az igazgató elvárja.

Ez a helyzet ugyanakkor a „kettős játszma” lehetőségét is megadja a polgármesternek, aki saját együttműködési szintjének (helyesebben ennek látszatának!) emelése érdekében érvelhet úgy, hogy „én javasoltam..., én akartam..., én úgy szerveztem..., de a testület leszavazott”.

1/4.

Kommunikációs zavar eredője lehet, hogy az önkormányzati képviselő pedagógus a tantestületben hogyan éli meg képviselői mivoltát, ill. a képviselőtestületben mennyire pedagógus és mennyire képviselő (ez általában aprófalvakban, kis településeken, esetleg kisvárosban okozhat problémát, itt tehát meggondolandó, hogy valóban helyes-e, hogy sok pedagógus képviselő legyen-e, vagy csak a szakmai bizottságok munkáját segítsék).

1/5.

Komoly kommunikációs zavarokat okozhat az iskola használói (szülői közösségek) érdekeinek érvényesítése, ill. ezen érdekérvényesítési technikák hiánya.

## 2. OBJEKTÍV BIZONYOSSÁG ARRÓL, HOGY AZ ISKOLAIGAZGATÓ TÖREKVÉSEI NEM CSAK SAJÁT SZEMÉLYISÉGÉBŐL FAKADNAK

*„Az akarat és a cselekvés szabadsága — illúzió.  
Ez az illúzió abból ered, hogy nem ismerem  
azoknak az okoknak egy jó részét, amelyek  
akaratomat és cselekvésemet meghatározzák”*  
(Spinoza)

Nem volt céloom, nem is tudakoltam, hogy az általam megkérdezett polgármesterek hogyan élték, hogyan élik meg saját „polgármesteri szerepformálásukat”. Nem kérdeztem tőlük azt sem, hogy milyen technikákkal győződnek meg (egyáltalán fontosnak tartják-e, hogy meggyőződjenek), hogy saját törekvéseik mennyire fakadnak saját személyiségükből, ill. mennyire találkoznak, vannak összhangban a testület törekvéseivel. Igazgató kollegáimtól sem kértem ezt. Számomra azonban ez a kérdés megkerülhetetlen. Megkerülhetetlen azért, mert a helyi önkormányzat működése óta számtalan olyan konfliktus



tus volt az iskola és a képviselőtestület, köztem és a polgármester között, amely nem kompromisszummal oldódott meg, hanem a hatalom „dixi”-jével végződött.

Választ kell kapnom ezekre a kérdésekre: elégedett-e a tantestület az igazgató munkájával? Kit, ill. mit képvisel az igazgató elsősorban?

— a tantestület által megfogalmazott, szülőkkel egyeztetett szakmai program megvalósulását, ennek elérését, az ezzel járó felelősséget, pedagógiai szabadságot, végső soron az iskola autonómiáját?

vagy  
— a helyi hatalom elvárásainak való, szinte kizárólagosan a gazdasági megszorításokkal kapcsolatos igényeknek való megfelelést; függetlenül az iskola szakmai érdekeitől (ill. a szakmaiság bizonyos feladásával), de személyes „érvényesülésének” önkormányzati elfogadásának, „elismertségének” ígéretében

vagy  
— valamilyen köztes megoldásként (amely kétséyles lehet!) azt a programot, amelyet a képviselőtestület elvárásaihoz igazított az igazgató, miközben a tantestület sajátjaként igyekszik azt „eladni”

vagy  
— ugyanezt fordítva, saját elképzeléseit, egyéni törekvéseit igyekszik tantestületi, szülői akaratként érvényesíteni az önkormányzattal szemben.

### Az iskolavezetés (irányítás) munkájának értékeléséhez

Kedves Kollégám, Kedves Munkatársam!

Ismét elmúlt egy év. Mindenekelőtt arra kérlek, légy szíves (aláhúzással) válaszolj a következő kérdésre:

Hogyan éreztél magadat ebben a tanévben?

jól	inkább jól	inkább rosszul	rosszul
4	6	(hatan elfelejtettek válaszolni)	

Annak érdekében, hogy a következő tanévben is jól éreztél magad, ill. kijavíthassuk azokat a hibákat, amelyek feltételei annak, hogy jobban vagy jól éreztél magad, mint ebben az évben, kérlek őszintén — név nélkül! — válaszolj a mellékelt kérdőív kérdéseire.

A kérdőíveket 1993. június 17-én délig tedd, légy szíves, a tanári szobában lévő gyűjtődobozba!

1. Hogyan ítéled meg a tanév elfogadott programjának megvalósulását?

többet tettünk, mint amit terveztünk	zömében (nagyobb részben) megvalósult	részleteiben valósult meg	nem valósult meg
3	11	2	—

2. Hogyan éreztél, megvalósult-e pedagógiai szabadságod, egyéni elképzeléseidet sikerült-e megvalósítani?

pedagógiai szabadságom megvalósult	részben valósult meg	nem tulajdonítok neki jelentőséget	nem valósíthatam meg
11	5	—	—

megvalósultak	egyéni elképzeléseim		nem valósíthatam meg
	csak részben valósultak meg	nem voltak egyéni elképzeléseim	
5	9	1	1

3. Hogyan éreztél; hogyan fogadta az iskola vezetése a TE kreativitásodat?

igényelte, támaszkodott rá, felhasználta	hagyta, elfogadta	közömbösen hagyta	elnyomta, nem engedte
7	8	1	—

4. Milyennek ítéled meg a tantestületen belüli munkavégzést?

mindenki egyenlően „húz”, mindenki maximális erőbedobással dolgozik	a tantestület nagy része a maximumot nyújtja és a többiek is igyekeznek	mérhető egyenlőségek vannak a kollégák munkaintenzitásában	nagyon nagy szélsőségek tapasztalhatók az egyének munkaintenzitásában
2	9	4	1

5. Véleményed szerint hogyan segítettek munkádat az óralátogatások és a szakmai vizsgálat?

sokat segített, sokat tanultam belőlük	részben segített, mert alaposabban átgondoltam a munkámat	közömbös volt, udvariasságból elviseltem	felbosszantott, nem segített
4	11	—	1

6. Összességében elégedett vagy-e az iskolavezetés munkájával?

igazgató		igazgató h. I.		igazgató h. II.	
igen	nem	igen	nem	igen	nem
12	—	11	1	12	—

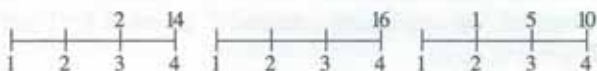
Ketten nem válaszoltak, ketten pedig azt írták, hogy összességében nem tudnak egyértelműen igent vagy nemet mondani.

7. Milyennek tartod az igazgató és az igazgatóhelyettesek munkáját, személyiségét a következő kérdésekben? (Válaszodat a skála 1-es, 2-es, 3-as vagy 4-es pontjának megjelölésével add meg, légy szíves, úgy, hogy az 1-es a negatív, elmarasztaló, a 4-es pedig a pozitív értékelést jelenti.)

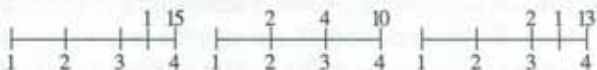
igazgató	igazgató h. I.	igazgató h. II.
a) szakmai felkészültség, informáltság, naprakészség	b) határozottság	c) hangneme, stílusa — a kollégákkal
hangneme, stílusa — a gyerekekkel	hangneme, stílusa — a szülőkkel	



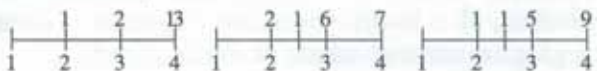
hangnem, stílus — veled



d) munkabírás (terhelhetőség)



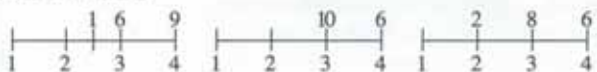
e) szervezőkészség



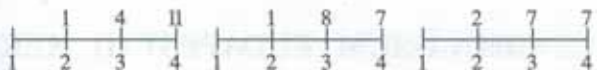
f) megbízhatóság



g) következtetesség



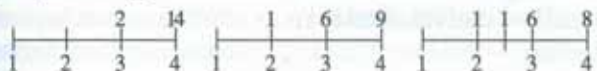
h) az információk megosztásának készsége



i) az iskola érdekeinek képviselője



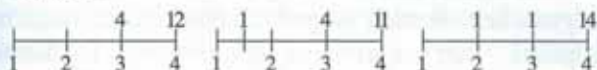
j) empátiakészség



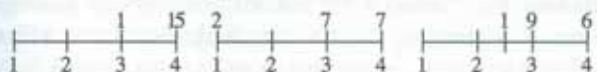
k) segítőkészség



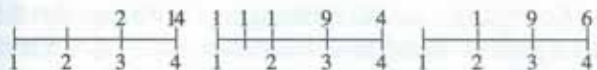
l) tolerancia



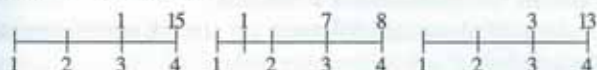
m) humorérzék (játékosság)



n) optimista beállítottság



o) újra való fogékonyság



8. Milyennek tartod a tantestület légkörét? (aláhúzással válaszolj)

nagyon jó      ideális (jó)      elfogadható      rossz

—                      6                      10                      —

9. Véleményed szerint a tantestületi légkört mely tényezők befolyásolják legjobban? (Állítsd sorrendbe az alábbiakat, ill. egészítsd ki, és úgy alakítsd ki az általad helyesnek tartott sorrendet.)  
egzisztenciális bizonyosság (bizonytalanság), pedagógiai szabadság (megkötöttség), a fenntartó és az iskola kapcsolata, szakmai szabadság (megkötöttség), az iskolavezetés és a tantestület viszonya, továbbtanulás,

továbbképzés lehetősége (megkötése), a kollégák egymáshoz való viszonya, egyebek: ...

1. egzisztenciális biztonság
  2. a fenntartó és az iskola kapcsolata
  3. az iskolavezetés és a tantestület viszonya
  4. a kollégák egymáshoz való viszonya
  5. pedagógiai szabadság
  6. szakmai szabadság
  7. továbbtanulás lehetőségének biztosítása
- Egyebek között szerepelt:  
— erős pedagógus kollektíva  
— pedagógiailag egységes kollektíva

10. Véleményed szerint melyek a legfontosabb vezetői tulajdonságok? (számozd meg 1–12-ig a legfontosabbtól indulva)

- |                                  |   |
|----------------------------------|---|
| 6. ismeri az előírásokat         | 11. képes a rutinmunkára                      |
| 1. emberismeret                  | 4. ötletgazdag                                |
| 2. kritikai érzék                | 3. meg tudja magát értetni                    |
| 5. akaratát meg tudja valósítani | 8. tudja alárendelni magát                    |
| 7. kockázatvállalási készség     | 2. gondos, rend-, idő- és munkabeli pontosság |
| 10. testi erő, kitartás          | 9. jó idegek, türelem                         |
- (Két tulajdonság azonos pontszámmal a második helyen van.)

11. Véleményed szerint a vezetői munkának melyek a legkellemetlenebb, legnehezebb részei? (számozással állapítsd meg a sorrendet)

2. a kollégák munkájának értékelése
  5. szervezési feladatok
  4. jogszabályokban való tájékozottság
  1. az iskola érdekeinek képviselője
  1. az iskola személyi és tárgyi feltételeinek biztosítása
  2. az iskola tanulmányi és magatartási fegyelmének biztosítása
  3. az iskola szakmai színvonalának biztosítása
  6. az adminisztratív, technikai dolgozók munkájának értékelése
- Egyéb: ...  
(két első és két második helyen álló feladat van!)

12. A jövőben szívesen dolgoznál-e a jelenlegi iskolavezetéssel, ill. helyettük kiket szeretnél vezetőnek?

Dosztáiné V. M.		Herczeg Lászlóné		Hornok Terézia	
igen	nem	igen	nem	igen	nem
12	—	12	—	12	—

Helyettük:

(Négyen nem válaszoltak, ill. ketten szöveges megjegyzést fűztek hozzá ugyanúgy, mint a 6. pontnál.)

Köszönöm, hogy felelősséggel és őszintén, a jobbítás szándékával válaszoltál a kérdésekre.

Dosztáiné Vécsei Magdolna

Ennek a felmérésnek az értékelését nem tartom most feladatommak. Megtettem azt a tanévzáró értekezleten. Ahhoz azonban, hogy a válaszok száma is jelzés értékű lehessen, néhány információt el kell mondanom.

1. Az iskola tantestülete 23 fős (az adminisztratív és technikai dolgozók nem töltötték ki a kérdőívet).

A 23 főből 6 kismama GYES-en, GYED-en volt, helyettük két kolléga határozott idejű szerződéssel dolgozott, négyőjük munkáját pedig belső helyettesítéssel láttuk el.

Nem töltötte ki a kérdőívet a iskolavezetés, 2 helyettes és az igazgató, ill. az 1., 4., 8., 9., 10., 11.



kérdésekre közösen alakítottuk ki a választ, de nekem eredményét itt nem közöltem. 16 értékelhető válaszból lehetett tehát számítani.

2. A kérdőívet mindenki hazavihette, és két szabadnapja volt a kitöltésre.

3. Több kolléga volt, aki nem kívánta megtartani névtelenségét, ráírta nevét a tesztlapra. Voltak olyanok is, akik az értékeléskor (belső indíttatásból) mondták el, hogy egy-egy kérdésre miért nem adtak választ.

4. Az „iskolavezetés” közösen kialakított véleményel, de egyénileg „tesztelt” minden kollégát a 7. pont alapján.

5. A teszt értékelésekor a tanévzáró értekezleten került sor (az eredményeket a faliújságra is kitettük).

6. A kollégákra vonatkozó egyéni tesztek azokról részletes ismertetése nélkül, de a kolléga munkáját, személyét dicsérő vagy elmarasztaló összegző véleményel, és a jövőre vonatkozó elvárások részletes megfogalmazásával adtam át mindenkinek.

(Folytatjuk)

## KLEBELSBERG KUNO ÁLTALÁNOS ISKOLA ÉS GIMNÁZIUM, BUDAPEST (II. KER.) NÉHÁNY SOR A HÉTKÖZNAPOKRÓL

Augusztus végén Százhalombattán a Pest megyei régió ÉKP-s iskoláinak tartott matematika továbbképzésen vehettünk részt.

Megállapodtunk abban, hogy bemutató órákkal, s ezt követően elemző beszélgetésekkel tesszük hatékonyabbá a tapasztalatcserét.

Október 19-én a Klebelsberg Kuno Általános Iskola és Gimnázium fogadta Kovács Rózsa óraelemzőt, s az érdeklődő pedagógusokat.

Köszönjük részvételüket!

Janács Lászlóné 4. osztályban tartott bemutató órát matematikából, ő a tárgy munkacsoport-vezetője az 1–4. évfolyamon.

Osztályának olyan tanmenetet készített, melyben előre megtervezte, kiemelte azokat a tevékenységeket, amelyeket a nyelvi, irodalmi kommunikáció tanítása során alkalmazott, s most a matematika tanításában is fel tud használni, egyszerre szolgálva két műveltségi területen egy-egy képesség fejlesztését.

Az integráció mellett a differenciálás több lehetőségére láttunk példát óráján. Ez megnyilvánult természetesen az óravezetésben, a feladatadásban, de az ellenőrzés és értékelés módjában is.

A differenciáltan adott feladatokhoz mindenki javító kulcsot kapott. Ennek segítségével végezték a gyerekek az önellenőrzést. A javító kulcs módját ad a pedagógusoknak arra, hogy ne csak hibák számáról, hanem típusáról is tájékozódhasson, s ennek ismeretében állíthassa össze a következő órai fejlesztő munkát.

Az önellenőrzés után a tanulók a plusz feladatok közül — melyek általában az adott témához kapcsolódnak — önismeretükre támaszkodva választhatnak képességeiknek megfelelőeket.

Ha az órán ezekkel nem készülnek el, lehetőségük van arra, hogy otthon foglalkozzanak tovább a választott feladattal.

A differenciálás során sok feladatlapot használnak a gyerekek. Ezeket nagyalakú füzetükben önállóan rögzítik, hogy munkájuk áttekinthető, fejlődésük nyomon követhető legyen. Mivel különböző matematikával foglalkozó könyvekből fénymásolt szövegeken szövegfeldolgozást is végeznek, s ezeket is a füzetükben rögzítik, év végére ez szinte munkatankönyvvé válik.

Kollégánk a tanítás során igen nagy hangsúlyt fektet a játékokra. Belső továbbképzésünkön ennek lehetőségeiről, konkrét tapasztalatairól tart előadást, s egy ötlettár összeállítására törekszik.

A munkacsoport dolgozik a 4. osztályos matematikai szintezett követelményrendszerén is.

Biztosak vagyunk abban, hogy sok iskolában folyik érdekes, hasznos műhelymunka. Kár hogy keveset tudunk erről!

Az ÉKP Hírek jó lehetőség arra, hogy egy-egy iskola, munkacsoport, pedagógus bemutathassa min dolgozik, gondolkodik, mivel próbálkozik.

Budapest

Fejes Gyuláné  
NYIK munkacsoport-vezető



Az ÉKP HÍREK 4. számában megkezdjük az érték közvetítő és képességfejlesztő program egyes tantárgyainak bemutatását. Jelen lapszámunkban a Tűzvédelem tantárgy 3. és 5. osztályosoknak kidolgozott tananyagát ismertetjük.

Kidolgozója *Oláhné Vágó Irén*, az ÉKP-s kutatócsoport pszichológusa.

OLÁHNÉ VÁGÓ IRÉN:

## TŰZVÉDELEM

*Az emberi élet kultúráltságának legérzékenyebb fokmérője a mindennapi élet kultúráltsága. Ennek ellenére a pedagógia mindmáig igen elhanyagolt periférikus területe a mindennapi élet kultúrájának fejlesztése.*

*Az intézményes nevelés legelső színtere az óvoda még rendkívül sokat vállal az emberek mindennapi életét átszövő — elsősorban szokásjellegű — cselekvések gyakoroltásával, türelmes, de igen következetes ellenőrzésével. Az iskola azonban egyértelműen a családi nevelés feladatkörébe utalja az ilyenfajta tevékenységeket. Ugyanakkor tudomásul kell venni azt a tényt, hogy az elmúlt években az iskola szocializációs szerepe tovább nőtt, s a család szocializációs hiányosságait csak iskolai neveléssel lehet pótolni, mert a gyerekek hétköznapijainak meghatározó részét az iskolában töltik.*

A tűzvédelmi program céljai kapcsolódnak a NAT alapelvek *Ember és társadalom* című általános képzési területének h. pontjához az *Egészségnevelési ismeretekhez*: „Különösen fontos a biztonságos élet szokásainak kialakítása, az erre vonatkozó elemi szabályok megtanítása (pl. kémiai szerek, gyógyszerek használata, a gépek, elektromos eszközök, gáz kezelése), az életkornak megfelelően a veszélyhelyzetekre való figyelmeztetés.”

A tűzvédelem oktatásának céljai ugyancsak kapcsolódnak *Zsolnai József: A magyar közoktatás minőségi megújításának szakmai programja — A mindennapi élet kultúrájának fejlesztése* című fejezetéhez, amely szerint az értelmes életvezetés, a mindennapi élet kultúrájának fejlesztése 12 területet fog át. A tűzvédelmi program kidolgozásánál ezek közül 3 terület — g) balesetvédelem, h) érintésvédelem, j) tűzvédelem — integrálását kíséreltük meg.

A tűzvédelmi nevelés célja, hogy a mindennapi tűzvédelmi kultúrát megalapozza, színvonalát emelje. A hétköznapi tűzvédelmi kultúra — az alapszabványok részeként — a tűzvédelmi szabályok ismeretét és betanítását jelenti, s olyan felelősségvállaló magatartást, amellyel a tanuló önmaga és mások egészségét védi, az épített és a természetes környezet megővését biztosítja.

A tűzvédelmi nevelés elsősorban a prevenciót biztosítja, a gondatlan vagy szándékos veszélyeztetés, károkozás megelőzését szolgálja.

A tűzvédelmi nevelés célja nem a tűztől való eltiltás, hanem ellenkezőleg a tűzzel való békés együttélés szokásainak és attitűdjeinek kialakítása. A cél olyan ismeretek (pl. égés feltételei) és képességek (pl. biztonságos tűzgyújtás, oltás) kialakítása, ame-

lyek a tűz hasznos tulajdonságainak maximális kihasználását, veszélyeinek elhárítását teszik lehetővé.

Az igényes tűzvédelmi kultúra kialakítása nem csupán a közvetlen környezet tárgyainak (gyufa, gyertya, borszeszégő, gáztűzhely, kályha) rendeltetésszerű használatát célozza, hanem a természet védelmét (pl. tábor-tűz rakás, tarló-tűz oltás) az ökológiai kultúra fejlesztését is.

Bármilyen tökéletes is a preventív tevékenység, tüzek, robbanások mindig lesznek; ezért a megelőzés mellett a veszélyhelyzetekből való menekülés (iskolai és otthoni menekülési útvonalak kijelölése és begyakorlása), a veszélyhelyzetek elhárítása (kis tüzek oltása), illetve a tűz által okozott károk csökkentése (tűzjelzés, segélykérés) szintén a tűzvédelmi nevelés kiemelt céljai közé tartoznak.

*Összefoglalva: a tűzvédelmi nevelés fő célja a gyerekek önvédelmi képességének fejlesztése.*

### 3. OSZTÁLY

1. Ismeretek tanítása az égés feltételeiről
  - 1.1. a tűz eloltása (megszüntetése) az égéshez szükséges feltételek elvonásával, egyszerű tanuló-kísérletek elvégzésével
2. A biztonságos tűzgyújtás elsajátítása
  - 2.1. a gyufa, gyertya és borszeszégő helyes meggyújtása egyéni szintű gyakorlással
  - 2.2. a veszélytelen tábor-tűzrakás gyakorlása terepen, kiscsoportokban
3. A tűzjelzés módjainak gyakorlása szerepjátékokkal



- 3.1. tűzjelzés a közvetlen környezet számára különféle hangjelzésekkel
- 3.2. a tűzoltók riasztásának gyakorlása, a gyors és tömör tűzjelzés, a tűzoltók számára nélkülözhetetlen információk
4. Néhány tűzoltási lehetőség megismerése
  - 4.1. a közönséges (mindenütt megtalálható) tűzoltásra is használható anyagok (víz, homok) és eszközök (seprű, faág) alkalmazásának gyakorlása
  - 4.2. kicsi tüzek eloltásának gyakorlása (borszesz-égő elzárása, gyufa elrázása, gyertya eloltása)
  - 4.3. a tűzoltásra használt speciális anyagok (hab) és eszközök (poroltó, tűzoltó szerkezet) bemutatása
  - 4.4. a tűzoltók munkájának megismerése a helyi tűzoltóparancsnokság meglátogatása
5. Menekülés a laikusok által nem oltható nagy tüzek esetén
  - 5.1. a lakásból való menekülés lehetséges útvonalainak bejárása
  - 5.2. az iskolai tűzriadóterv megismerése. A menekülési útvonalak bejárása, a gyülekezésre kijelölt hely(ek) megjegyzése
6. Az emberélet és egészség megőrzése, a közvetlen környezet épségének megóvása érdekében tűz-megelőzési és tűzbiztonsági normák betartása

## 5. OSZTÁLY

1. Tűz-megelőzés a lakókörnyezetben — a tűz-megelőzés szempontjából nélkülözhetetlen ismeretek megszerzése, a készségek és szokások kialakítása
  - 1.1. nyílt láng használata a lakásban, a szükségvilágítás eszközei: gyertya, mécses, petróleumlámpa
  - 1.2. a főző és fűtőeszközök biztonságos gyújtása
    - 1.2.1. a gáztűzhely gyújtási műveletsorának begyakorlása (palackos gáz, vezeték-gáz esetében)
    - 1.2.2. gyújtási művelet sor begyakorlása különböző típusú kályhánál
      - 1.2.2.1. szilárd tüzelésű kályhák

### 1.2.2.2. olajkályhák

- 1.3. elektromos főző-sütőeszközök balesetmentes használatának gyakorlása (grillsütők, rezsó, kávé-, tea-, tojásfőzők, pirítósz, gofrisütők, mikrohullámú sütők)
- 1.4. fokozottan tűzveszélyes alkalmak: karácsony (csillagszóró), szilveszter (petárda)
2. Tűzbiztonság kiránduláson, táborban — a tűz-megelőzés szempontjából nélkülözhetetlen ismeretek megszerzése, a készségek és szokások kialakítása.
  - 2.1. világítóeszközök használata sátorban, faházban
  - 2.2. tábori főzőkészülékek biztonságos használatának gyakorlása (turistagáz, spirituszfőző, kerti grillsütő, nyársalás)
  - 2.3. a tábor-tűzrakás (piramis- és pagodatűztér) és a szabályos eloltás gyakorlása
3. A tűzjelzési kötelezettség megismerése, a fontosabb tűzjelzési módok gyakorlása
  - 3.1. a tűzjelzés, mint állampolgári kötelezettség
  - 3.2. a segélykérés célszerű módjának gyakorlása különböző elképzelt veszélyhelyzetekben (tűzeset, karambol, robbanás, bomba-riadó)
4. Az egyszerűbb, hétköznapi tűzoltási lehetőségek több változatának begyakorlása
  - 4.1. a gyufa eloltása rázással, elfújással, vízbe-mártással
  - 4.2. kisebb tüzek eloltása vízzel, homokszórással, elcsapkodással, eltaposással, lefedéssel
5. Menekülés a laikusok által nem oltható nagy tüzek esetén
  - 5.1. a lakásból való menekülés lehetséges útvonalainak bejárása
    - 5.1.1. menekülés égő családi házból
    - 5.1.2. menekülés égő emeletes házból (toronyházból)
  - 5.2. az iskolából való menekülés lehetséges útvonalainak bejárása
  - 5.3. pánik kitörésének megakadályozása tűzesetnél vagy egyéb veszélyhelyzetben
  - 5.4. életmentés, sebesültszállítás tűzesetnél vagy egyéb veszélyhelyzetben



