

38

JURIS

JAN - 1969



AZ
ÁLTALÁNOS
ISKOLAI
TANÍTÓK
ÉS
TANÁROK
SZÁMÁRA

MÓDSZERTANI KÖZLEMÉNYEK

1969. 9. ÉVFOLYAM

5

A TANÍTÓKÉPZŐ INTÉZETEK ÉS A TANÁRKÉPZŐ FŐISKOLÁK
folyóirata

A szerkesztőtanács elnöke:
Miklósvári Sándor

Tagjai:

Adriányi László (Nyíregyháza) — Andrási Béla (Jászberény) — Békési Lajos (Budapest) — Drien Károly (Szeged) — Földi Lőrinc (Sopron) — Gesztesi József (Győr) — Gyarmati Lajos (Esztergom) — Gálfi József (Baja) — Károly István (Sárospatak) — Kovács József (Nyíregyháza) — Dr. Göllész Viktor (Budapest) — Márk Bertalan (Pécs) — Dr. Megyeri János (Szeged) — Merő László (Kaposvár) — Porzsolt István (Nyíregyháza) — Sebő Gyula (Kecskemét) — Sütő Sándor (Debrecen) — Szabó Mihály (Szarvas) — Szalay László (Szombathely) — Dr. Szántó Károly (Pécs) — Dr. Szendrei János (Szeged) — Szűcs László (Eger) — Dr. Zombor Zoltán (Eger)

Főszerkesztő:

Németh István

TARTALOM

<i>Dr. Róna Borbála:</i> Korszerű egészségügyi szemlélet a pedagógiában	257
<i>Dr. Rózsa Éva:</i> Egésznapos iskola Hódmezővásárhelyen és Makón	259
<i>Kelendi Gyuláné:</i> Korszerű tanulás a napközi otthonban	262
<i>Dr. Kolta Ferenc:</i> Két költő vallomása a tankönyvben szereplő verséről	265
<i>Dr. Bellyei László:</i> Az olvasóvá nevelés az általános iskola 4. osztályában	267
<i>Dr. Kiss Albertné:</i> Megfigyelések és gondolatok az irodalmi művek serdülőkorú gyermekre gyakorolt hatásáról	270
<i>Dr. Révész Béla:</i> Olvasó nevelés Élővilág szakkör foglalkozásain	273
<i>Dr. Riesz Béla:</i> Az osztályközösség struktúrájának vizsgálata a szociometria módszerével	275
<i>Dr. Keréknyártó Imre:</i> Műveltségünk eszközei és a pedagógiai elemzés	285
<i>Dr. Király Gyula:</i> Az osztályfőnök koordinációs tevékenysége	291
<i>Dr. Kiss Géza:</i> Hazafiságra nevelés és nemzeti hagyományaink ápolása történelemtanításunkban	295
<i>Dr. Várkonyi Nándor:</i> Műszaki szakkörök szervezése és az oktatás módszerei	301
FIATAL NEVELŐK FÓRUMA	308
<i>Appel György:</i> Minőségi csoportokkal való matematikaoktatás előkészítése az 5. osztályban	308
MŰHELY	310
<i>Dr. Zukovits Imre:</i> A tények elemzése és a problémamegoldó gondolkodás	310
<i>K. Pornai Éva:</i> Társtanító vagy mostohagyerek?	314
<i>Dr. Szalay András:</i> A tanulók önálló és differenciált munkájának segítése a feladatmegoldás lépéseinek programozásával	318

Kiadja: a Szegedi Tanárképző Főiskola Szakszervezeti Bizottsága
Szerkesztőség: Szeged, Április 4 útja 6. szám. Telefon: 15-187, 15-188
A kiadásért felel: GAÁL GÉZA. A címlapot tervezte: FISCHER ERNŐ
Megjelent 5000 példányban

Szegedi Nyomda 69-7481

Korszerű egészségügyi szemlélet a pedagógiában

A gyermeki szervezet fejlődése egységes folyamat, a testi és szellemi fejlődés egymástól leválaszthatatlan, egymást kölcsönösen befolyásoló jelenség. Korszerűtlenül dolgozik az az orvos, aki csak a gyermekek testi fejlődésével foglalkozik s figyelmen kívül hagyja a gyermek pszichés egyensúlyát zavaró tényezőket. Ugyanígy az oktató-nevelő munka korszerűsítése sem haladhat helyes úton, ha a gyermeket egyoldalúan, csak a pszichikum oldaláról közelíti meg. Ma már nélkülözhetetlen, hogy a gyermekekkel foglalkozó orvos meghatározott pedagógiai, pszichológiai szemléletre tegyen szert. Ugyanígy a pedagógusoknak is törekedniök kell bizonyos egészségügyi, élettani ismeretek elsajátítására, márcsak azért is, hogy a gyermeki szervezet életkori sajátosságait jobban megismerjék s ki tudják küszöbölni az oktató-nevelő munkából mindazokat a tényezőket, melyek a gyermekek egészséges fejlődését hátrányosan befolyásolják.

Az általános iskolai nevelési terv előírásai helyes útmutatásokat adnak ahhoz, hogy a gyermekek a pedagógus irányításával a személyi higiéné, a fertőző betegségek elleni védekezés, a környezetegészségügy alapvető követelményeit megismerjék, elsajátítsák. Az Egészségügyi Felvilágosítási Központ kiadványai a pedagógusok számára e munkához jól használható segédanyagokat biztosítanak. Ezeken az ismereteken túlmenően igen fontos, hogy a pedagógusok a gyermekek egészségi állapotát folyamatosan figyelemmel kísérik s rendelkezzenek olyan ismeretekkel is, hogy észre tudjanak venni olyan zavarokat, melyek a gyermekek iskolai munkáját nehezítik, gátolják. Az esetek zömében ez így is van. Sokszor a pedagógus fedezi fel, hogy a gyenge tanulmányi eredmény oka a nagyothallás, látási defektus s figyelmzettetését követően kerül sor a betegség pontos megállapítására s a szükséges kezelésre.

Nem ritka eset az sem, hogy a nevelő éles szeme ismeri fel a járványos, vagy egyéb heveny betegség korai tüneteit s irányítja idejében a gyermeket az orvoshoz. Itt szeretnénk azonban felbírni a figyelmet arra, hogy nemcsak a betegségek első tüneteire kell gondosan ügyelni, hanem hosszadalmas, vagy súlyos betegség után az iskolába visszatérő gyermekekre is. Ezeknek a tanulóknak teljesítőképessége éppen az átvészelt betegség következtében még nem teljes értékű, könnyebben fáradnak ki. Ugyanakkor terhelésük fokozott: be kell pótolniok az elmulasztott tananyagot és együtt kell haladniok az osztállyal az új tananyag elsajátításában. A még csaknem lábadozó gyermeknek segítséget kell nyújtani a mulasztás bepótlásához, ügyelni kell arra, hogy az órákózi szünetek alatt az egyébként annyira szükséges szabad mozgásos játékok ne merítse ki.

Valamennyien tudjuk, hogy kifáradás nélkül tanulni nem lehet, de sem a gyermek, sem a pedagógiai tevékenység szempontjából nem közömbös, hogy a kifáradás a tanítási nap melyik szakaszában lép fel, és mennyire mélyül el. Számos olyan környezetegészségügyi tényezőt ismerünk, melyek a tanulók teljesítőképességét jelentősen

rontják, s amelyek viszonylag könnyen kiküszöbölhetőek, csak éppen fel kell rájuk figyelni.

Túlfűtött helyiségben, szellőztetés hiányában a tanteremklíma könnyen megromlik. A tanulók hőegyensúlya ilyenkor zavart szenved. Bágyadtakká válnak, szubjektíve fáradtnak érzik magukat. Fejük megfájdulhat, testi és szellemi teljesítőképességük csökken. Az agykéreg ingerlékenysége süllyed, az analízáló és szintetizáló tevékenység esik, a figyelem romlik, a felfogóképességben hanyatlás tapasztalható. Csökken a pedagógiai munka határfoka, a tanuló szervezetére a diszkomfort meleg helyiségklíma fokozott terhelést ró. A helyzeten a szellőztetéssel segíteni lehet, csak éppen nem szabad elfeledkezni róla.

Mint ismeretes, az iskolai munka tekintélyes része a látószervet jelentősen igénybe veszi. Kedvezőtlen világítási feltételek között a tanuló nem képes a látószerv kifáradása nélkül munkáját végezni. A látószerv kifáradása azonban nem marad izolált, az egész központi idegrendszer tevékenysége romlik, a gyermek sokkal nehezebben képes iskolai munkáját végezni. Ezért az optimális világítás biztosítása a tanulók kifáradásának megelőzése érdekében igen fontos. Hasonló mechanizmus alapján a testméretnek meg nem felelő pad nemcsak a hátizmokat fárasztja ki, hanem az egész központi idegrendszer tevékenysége romlik hatására. Ezért kell arra ügyelni, hogy a gyermekek megfelelő méretű padban üljenek, hogy életkorban egymáshoz közel eső tanulók váltakozzanak ugyanabban a tanteremben.

A pedagógusok a negatív hatások megelőzésén kívül számos eszközzel rendelkeznek, melyek a tanulók teljesítőképességének fenntartásában nagy jelentőséggel bírnak. Ilyenek a tanórába iktatott, nyitott ablak mellett levezetett frissítő tornapercek, melyek a fáradt hátizmokat, a végtagizmokat megmozgatják, a keringést, a légzést javítják. A bágyadt, kifáradt osztály teljesítőképessége a tornát követően helyreáll. Az óráközti 10 és 20 perces szünetek csonkítatlan betartása legalább ilyen fontos. Mivel a tanórák zöme szellemi terheléssel jár, a teljesítőképességet az állítja legjobban helyre, ha a tanulók e szüneteket szabad levegőn, túlzásba nem vitt mozgásos játékkal töltik el.

Néhány példán mutattuk be, hogy milyen fontos a pedagógus helyes egészségügyi szemlélete. A környezetegészségügyi hiányosságokat úgy kell tekinteniök, mint a gyermekek túlterhelésének egyik forrását, mint a pedagógiai munka határfokát rontó tényezőket és mindent el kell követniök ezek kiküszöböléséért. Ismerniök kell azokat a tényezőket is, melyek a tanulók teljesítőképességének fenntartását pozitívan befolyásolják s az iskolai munkát könnyítik. Ehhez azonban az szükséges, hogy az oktató-nevelő munka higiéniés követelményeit a jelenleginél jobban megismerjék. Ehhez mi, orvosok mindenkor szívesen nyújtunk segítséget.

Dr. Róna Borbála

Egésznapos iskola Hódmezővásárhelyen és Makón

Az egésznapos iskola a napközit igénylő tanulók számára kívánja az iskolában töltött időt hasznosabbá, eredményesebbé és ugyanakkor kellemesebbé tenni. Éppen ezért az „egésznapos iskola” elnevezés nem fejezi ki helyesen törekvésünket, sőt a szó közhasználatú értelme szerint azt a látszatot kelti, hogy az eddigi „félnapos” iskolát kívánjuk — esetleg jobb teljesítmények reményében — egésznapossá tenni. Törekvésünket sokkal jobban megközelíti az „iskola otthon” elnevezés (át is kívánunk térni erre), hiszen célunk, hogy azok a gyermekek, akik reggel 8-tól délután 5-ig az iskolában vannak, egyre inkább otthonuknak is érezzék az iskolát.

Hódmezővásárhelyen a Petőfi Sándor Általános Iskolában 1964, Makón a Szoboszlai Imre Általános Iskolában 1967 óta működik az egésznapos iskola az alsó tagozat 1—4, illetve Makón (felmenő rendszerrel) az 1—3. osztályokban. Kísérleteink eddigi tapasztalatai biztatóak, szervezeti formánk mind oktatási, mind nevelési szempontból előnyösebbnek mutatkozik a „hagyományos” napközínél.

A két iskolában folyó kísérletek célkitűzése, alapelve, szervezeti felépítése azonos. A makói iskola ötnapos tanítási héttel dolgozik, tehát az időbeosztás, foglalkozási rend, bizonyos tevékenységi formák és ennek megfelelően egyes módszerek különbözőek.

Az egésznapos iskola alapvető feltétele, hogy egy osztály minden tanulója „napközis” legyen, tehát a tanulók reggel 8-tól délután 5-ig vannak iskolában. Ez idő alatt a tanítási órák és a különböző oktatáson kívüli tevékenységi formák — önálló tanulás, feladat megoldás, szabad idő, játék, séta, kulturális és munka foglalkozás stb. — célszerűen váltogatják egymást, órarendben meghatározott beosztás szerint. Ennek megfelelően az egy osztályhoz tartozó két pedagógus nem tanító és napközis nevelő, hanem mindketten azonos óraszámban — tantárgy-felosztás szerint — tanítanak és vezetik a különböző tevékenységi formákat. „Házi feladatot” nem kapnak a tanulók, sőt tanszereiket is csak szombatoként viszik haza, hogy szüleiknek megmutassák munkáikat. A tanítási órákon kapnak — a hagyományos házi feladatnak megfelelő — gyakorló feladatokat, amelyeket az „önálló foglalkozás” idejében oldanak meg a tárgyat tanító pedagógus felügyelete alatt, természetesen önálló munkával. Ezért a tanító nemcsak a tanítási órán „leadott” anyagért felelős, hanem a szerzett ismeretek rögzítéséért, a szükséges készségek, jártasságok kialakításáért is. Így valóban egységes folyamattá lehet tenni a tanítást és tanulást. A pedagógus közvetlen visszajelzést kap, hogy tanítványai mennyire értették meg a tanítási órán hallottakat, hogyan tudják a szerzett ismereteket önállóan alkalmazni, szükség van-e és kinél további segítségre. Az önálló feladatmegoldás ideje alatt különböző módszerekkel ellenőrzi és értékeli a tanulók teljesítményeit. A tanítási órán nem kell „házi feladat ellenőrzéssel” foglalkoznia és ezt az időt is — változatos módon — gyakorlásra, az új ismeretek elmélyítésére fordíthatja. Megismeri tanítványait tanulás, önálló feladatmegoldás közben is.

Gondot fordíthat arra is, hogy a tanulók valóban képességeiknek megfelelő teljesítményre törekedjenek. Nagy jelentőségűnek tartjuk ezt a lehetőséget nemcsak a „hátrányos helyzetű” tanulók szempontjából, hanem az adottságok, készségek korai felismerése és nevelése szempontjából is. Az órarend kétheti váltással készül, tehát a két pedagógus felváltva egyik héten délelőtt, a másik héten délután tanítja tárgyait, irányítja a különböző napközis tevékenységeket és felügyel a tárgyához tartozó önálló feladatmegoldás idején. (Így minden pedagógusnak minden második szombatja szabad.)

Az egésznapos iskola pedagógusai nemcsak a tanítás és tanulás, hanem a szabad idő eltöltésének legváltozatosabb formái között is megismerik tanítványaikat. Ilyen módon valóban megvan annak lehetősége, hogy az oktatást és az oktatáson kívüli tevékenységet egységes folyamattá alakíthassuk a gyermekek személyiségének sokoldalú fejlesztése érdekében. A sokoldalúan együtt töltött idő — a pedagógus helyes irányítása mellett — lehetőséget nyújt a tanulóknak egymás megismerésére, megsegítésére, az egészséges versenyszellem kialakítására, a jó közösséggé kovácsolódásra.

A hódmezővásárhelyi kedvező tapasztalatok alapján indult a makói kísérlet. Figyelembe véve az egésznapos iskola pedagógiai lehetőségeit, Makón a tantervileg előírt kötelező óraszámok megtartása mellett ötnapos tanítási héttel indultunk. Szombaton délelőtt nincs tanítás, de a tanulók az iskolában vannak, a délelőttös tanító néni felügyelete alatt. Bár Makón is egyre növekszik azoknak a dolgozóknak a száma, akik ötnapos munkahéttel dolgoznak, vagy minden második szombatjuk szabad, mégsem tehetjük meg „iskolamentessé” a szombatot. Sok szülő a szabad szombatján külön munkát vállal, családi házat épít, tanul stb. és nyugodtabb, ha gyermeke az iskolában van. Szombat délelőtt van az iskolában a kisdobos- és úttörő-foglalkozás, minden mozgalmi tevékenység, mozilátogatás, kiállítások megtekintése, de a szabad szombat délelőtt jó lehetőséget nyújt hosszabb, félnapos kirándulások szervezésére is. A következő tanévtől biztosítani kívánjuk, hogy tanulóink — megfelelő idő esetén — szombat délelőtt uszodába járjanak, úszásoktatásban részesüljenek, az iskolában pedig zenei vagy nyelvi órákra jelentkezheszenek érdeklődésüknek megfelelően. Bár a szombat délelőtti tevékenység is szorosan kapcsolódik az iskolában folyó oktató-nevelő munkához, esetenként a szülők kérésére felmentést adtunk a szombat délelőtti iskolalátogatás alól.

Tapasztalataink alapján mondhatjuk, hogy az egésznapos iskola szervezeti formájában az alsó tagozat valamennyi osztályában minden nehézség nélkül elvégezhető a tantervi anyag ötnapos tanítási héttel dolgozva is, emellett még a tanulói teljesítmény fokozására is van lehetőség.

Kísérleteink, méréseink, megfigyeléseink adatszerűen bizonyítják, hogy az új szervezeti keretek között a tanulók nem fáradtabbak, mint a hagyományos napköziben. A változatos napirend, a komoly munka, tanulás közé iktatott felfrissülés következtében a délutáni tanítási órák átlagosan semmivel sem eredménytelenebbek, mint a délelőttié. A délutáni tanítási órákhoz tartozó önálló feladatmegoldási idő teljesítménye sem marad el — átlagosan — a délelőttitől. Valamennyi kísérleti osztályunk tanulóinak teljesítményét összehasonlítottuk — külön az összehasonlítás céljából készült feladatsorok alapján — más kisvárosi és kedvező körülmények között dolgozó nagyvárosi iskolák napközis tanulóinak teljesítményeivel. Örömmel állapíthatjuk meg, hogy tanulóink teljesítményei minden feladat és részfeladat megoldásában az élen jártak. A két kísérleti iskola tanulói teljesítményeiben lényeges és jellemző különbség nem mutatkozott.

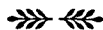
Az új szervezeti forma nemcsak az iskolában előnyös a gyermek számára, hanem a családi élet alakulására is kedvezően hat. Az a tény, hogy a tanulók délután 5 óra-

kor házi feladat és tanulási kötelezettség nélkül mennek haza, lehetőséget biztosít arra, hogy a gyermek felszabadultan vehessen részt a család életében. A szülőknek is több idejük és türelmük marad a család közös élményeinek megszervezésére, akár munkáról, akár szórakozásról legyen szó. Ezen a helyen is szeretnénk hangsúlyozni, hogy az egésznapos iskola, vagy a mainál sokkal jobbnak elképzelt iskola-otthon nem a szülői nevelés helyettesítője, hanem annak egy minél jobb kiegészítője kíván lenni. A szülőkkel rendszeresen tartjuk a kapcsolatot és örülünk, ha érzik az új típusú iskola előnyeit, ha segítséget nyújthatunk a gyermeknevelés felelősségteljes és sokszor bonyolult munkájában. Felhívtuk a szülők figyelmét arra is, hogy az iskola-otthon a gyermekek érdekében igyekszik könnyíteni a szülők nevelői munkáját, tehát ők is a felszabadult idejüket és türelmüket a gyermekek, a családi élet érdekében hasznosítják. Úgy érezzük, hogy a szülők megértik törekvéseinket, hálásan veszik és igénylik az iskola segítségét. Egyre inkább meggyőződnek az új iskolatípus előnyeiről, egyre többen (legutóbb a megkérdezettek 82%) nyilatkoznak úgy, hogy gyermekeiket akkor is az egésznapos iskolába adnák, ha az anya nem dolgozna. Tehát nem egy „kényszerű szükségmegoldásnak” tartják.

Természetesen minden pedagógiai kísérlet gyermekeink, a jövő érdekében történik. De nagyon lényeges szempont az is, hogy a pedagógus munkája ne legyen aránytalanul nehezebb. A pedagógus számára is előnyös, hogy a tantárgyfelosztás következtében csak 3–4 féle órára kell készülnie 6–8 helyett. A tantárgyfelosztás — szem előtt tartva, hogy az összetartozó tárgyak egymástól ne váljanak el — közös megegyezés alapján történt, tehát a pedagógusok így általában érdeklődésüknek, hajlamaiknak jobban megfelelő órákra nagyobb kedvvel, sokoldalúbban tudtak készülni. Előnyösnek mondható az is, hogy minden második szombat szabad. (Sajnos, az ötnapos munkahetek bevezetésével is, országos méretekben még nagyon soká jutunk el oda, hogy a pedagógusok nagy táborának is szabad szombatja legyen.) De valamennyi pedagógus egymástól függetlenül is az új forma legnagyobb előnyét abban látja, hogy így sokkal jobban, sokoldalúbban ismerheti meg a gyermeket, közvetlenül látja munkája eredményét vagy hibáját, lehetősége van, hogy oktató-nevelő munkáját szinte napról napra eredményesebbé tegye.

Kísérleti iskoláink kisvárosi, inkább periférikus jellegű iskolák. Makón az iskola körzetébe tartozik a cigánylakta terület fele is. Az iskolák anyagi feltételei nem jobbak az átlagosnál. Az osztálylétszámok 27 és 36 között váltakoznak. Sajnos mindkét iskolában egy osztálynak csak egyetlen terem áll rendelkezésére. A tantermeket ügyesen rendezték be állami, társadalmi, szülői segítséggel. A tantermekben játék- és könyvespolcok, szőnyegek teszik otthonossá és a különböző tevékenységi formákhoz alkalmassá. Mindkét iskolának egy nagy ebédlője van — ez közös valamennyi osztály tanuló számára — és ezt a termet használják egyes kulturális foglalkozásokhoz, klubtevékenységhez. Sokat segítene, ha az iskolapadok helyett megfelelő méretű, könnyű asztalok állnának rendelkezésre, amelyeket a gyermekek maguk mozgathatnának igényeiknek és a tevékenységi formáknak megfelelően. (Hódmezővásárhelyen egy osztályban ez jól bevált.) Mindkét iskolának elég nagy udvara van, amelyet részben önerőből, részben városi és társadalmi támogatással igyekeznek játszó felszereléssel otthonossá, szinte játszótérre tenni. Ha anyagi lehetőségeink még messze is vannak attól, hogy valóban „otthonná” alakítsuk az iskolát a tanulók számára, úgy látjuk, hogy gyerekeink szeretik az iskolát, jól érzik ott magukat. Lényegesek az anyagi feltételek, de az egésznapos iskola, vagy inkább iskola-otthon munkájának eredményessége, az új szervezeti forma pedagógiai hatásfoka nem az anyagi tényezőkön múlik.

Minden pedagógiai munka — de különösen a járatlan úton újat kereső kísérleti munka — sikere elsősorban a pedagógusok hivatástudatán, áldozatvállalásán, gyermek- és ügyszereteten múlik. Hogy a mi kísérletünk eddigi tapasztalatai további kutatásra ösztönöznek, az a kísérletben részt vevő pedagógusok lelkes és jó munkájának köszönhető.



KELENDI GYULÁNÉ
Szakfelügyelő, Budapest

Korszerű tanulás a napközi otthonban

Az oktatás korszerűsítése számos problémát vet fel, többek között a tanulók fokozottabb aktivizálását. A tanítási órákra való felkészülés, vagyis az *önálló tanulás* eredményesebb módszereinek kidolgozása és tudatosítása sürgető pedagógiai feladat. Ebben jelentős szerepet kap a napközi otthon.

A helyes napirend, mely tekintetbe veszi a gyermekek életkori sajátosságait, az adott csoport fejlettségi szintjét, biztosíthatja az egészséges életritmust, amely apró szokáselemekből cselekvésrendszerre ötvöződik. A napirend két állandó, időben *kötött* mozzanata: az étkezés és a tanulás. Minden egyéb foglalkozási forma a gyermekek számára *kötetlen* (a pedagógus számára azonban nagyon tudatosan előkészített), tehát a szabad idő színes körébe tartozik. Az étkezések rögzített helyének egészségügyi indokoltsága közismert. A tanulási idő helyes megválasztása kevésbé tisztázott. Pszichológiai szempontok alapján délelőtt 8–10 és délután 3–5-ig kívánatos. A hangsúly a kezdési időpontokon van, hiszen a tanulás időtartama igen eltérő attól függően, hogy hányadik osztályra gondolunk. Kisebb csoportokban lerövidül a szabad idő javára, míg a felső tagozatban gyakran kevésnek bizonyul.

A helyes munkaritmus alapfeltétele a tanulóval kapcsolatos szokások kialakítása, ezek között elsősorban a tanulás kezdésének egészen pontos rögzítése a napirendben. Csupán elég arra gondolnunk, milyen következményekkel járna, ha naponta rapszodikus időpontokban zavarnánk meg a gyermekeket önfeledt játék vagy egyéb számukra vonzó foglalkozás közben. Következetességgel elérhető, hogy a meghatározott időpontban a gyerekek vonakodás nélkül hagyják abba szórakozásaikat. Fejlett közösségekben tapasztalható, hogy a nevelő közvetlen beavatkozása nélkül történik ez.

Tárgyi feltételek. Szokások kialakításáról akkor beszélhetünk, ha az alapvető tárgyi feltételek adottak. Az egyes napközi otthonok tárgyi ellátottsága igen eltérő képet mutat. A korszerűen berendezett termek mellett sok szegényes is akad. E szélsőségek ellenére sem mondhatunk le arról az igényről, hogy a konkrét körülmények között alkotó képzelettel, gyakorlati érzékkel éljünk a rendelkezésünkre álló lehetőségekkel. A napközi — otthon — jellegét ezek a pedagógus tulajdonságok teremtik meg.

Ha e témát a tanulásra szűkítjük le, a következőkre gondolunk: a terem megvilágítása, oxigén tartalma (gyakori szellőztetés). Nélkülözhetetlenek a falóra, tábla, az alapvető szemléltetési eszközök, segédkönyvek (helyesírási — felső tagozatban orosz szótár is . . .) Az iskolatáskák, tanszerek számára állandó hely.

A tanulóval kapcsolatos szokások. A szokásrendszer kialakításának első mozzanata, hogy a tanulók érkezéskor rögtön készítsék elő a szükséges tanszereket. Így lehetővé válik a gyors munkakezdés és elkerülhető, hogy majd tanulás alatt egyik-másik tanuló társait zavarja.

A napközi vezetőnek információkat kell szereznie az iskolai eseményekről, de az ügyeletes formális „jelentése” helyett, helyesebb, ha oldott beszélgetés keretében tájékozik, mi történt ott, milyen problémák adódtak, mi a házi feladat. Erre többek között már étkezés alatt bő lehetőség nyílik. Ilyen alkalmakkor szívesebben nyilatkoznak meg a gyermekek.

A gyakorlatban bevált a leckefüzet rendszeresítése, ez a csoport vezetőjét pontosan tájékoztatja a napi házi feladatokról. Ennek vezetése a tanulmányi felelősök feladata. Előnye, hogy már érkezéskor tanulmányozhatja a nevelő, milyen és mennyi leckével kell elkészülni a nap folyamán. Felmérheti a várható típusproblémákat, előkészítheti a szükséges szemléltető és egyéb eszközöket. Mindez nem csökkenti a tanulók szabad idejét. Ennek a tájékoztatói módnak egyéb pedagógiai előnye, hogy az egyes tanulókat sem mentesíti, hogy a tanítási órákon a házi feladatot megjegyezzék. Az önállóságra nevelés nem nélkülözheti a pontosság, köteleességtudat vonásait.

A tanulási idő tervezése. A tanulást követő szabad idő tartamát és tartalmát a házi feladat mennyisége döntő mértékben érinti, tehát a programok összeállítása a tanulásra szánt idő megtervezését szükségessé teszi. Indokolt ez azért is, mert a tanulókat nagymértékben motiválja milyen érdekes program vár rájuk feladataik befejezése után.

A tervezés módja az egyes korcsoportokban eltérő, bár minden esetben a nevelő és a közösség közös tevékenysége. A fokozatosság elve az alábbi példákból kitűnik:

Első osztályban: a nevelő közli, hány perc szükséges az írásbeli lecke, és mennyi az egyéb feladatok elkészítéséhez. Ebben a korban a tanulók időérzéke kezdeti fokon áll, tehát a nevelő a falórán megmutatja, hol áll majd a mutató, amikor befejezik a tanulást.

Negyedik osztályban: a tervezés már differenciáltabb, az egyes tantárgyakra fordítandó idő összegéből adódik, ezt a tanulók becsléssel határozzák meg, de a közepes munkatempóval dolgozókhöz igazodjanak.

Felső tagozatban: a kollektív tervezést az egyéni tervezés váltja fel.

E három tervezési típus közös jellemzői:

1. A tanulás befejezésekor összehasonlítják a tervezett és a ténylegesen felhasznált időt. Ez folyamatosan alakítja a tanulók időérzékét. Gyakran mutatkozik eltérés, és ilyenkor az okok feltárása értékes pedagógiai következtetésekhez vezet. Többek között szükségessé teszi a lassan dolgozó tanulók elemző megfigyelését, az egyéni foglalkozás módszereinek kidolgozását. A napközi otthon egyúttal megbízható kontroll szerepet is tölt be a szaktanárok módszereit illetően.

2. A tanulást követő szabad idő programját nemcsak megbeszélik, hanem rögzítik is a falı táblán. Megfigyelhető, hogy a nevelő irányítása nélkül meglehetősen egyoldalú a gyermekek fantáziája. Külön hangsúlyozni kell a pedagógus sugalmazó szerepét! Ismernie kell csoportjának érdeklődési területeit és ezeket megfelelő motiválással bővítheti, formálhatja, egyre igényesebb szórakozási formák iránt teheti fogékonyra növendékeit. Ezen a téren a direkt irányítás kudarcra ítélt pedagógiai módszer!

3. A napközi vezetőnek tudnia kell azt is, melyik tanuló, melyik típushoz tartozik: a) vizuális, b) auditív, vagy c) motorikus-e.

4. Még nem kidolgozott, de sürgető probléma a tanulókkal az átlagnál korábban elkészült tanulók megfelelő foglalkoztatása. Az időtervezés egész koncepciója csak akkor lehet eredményes, ha erre a kérdésre is talál megoldást. Gyorsabb munkavégzésre (természetesen nem a minőség rovására) ösztönzi a tanulókat, ha biztosak lehetnek abban, hogy szabad idejükkel kedvük szerint gazdálkodhatnak. Ezzel kapcso-

latban a nevelők indokolt aggodalma abból ered, hogy az elkészült tanulók különböző tevékenységükkel veszélyeztetik azt a nyugalmi állapotot, amely nélkülözhetetlen a csoport egészének munkájához. Erről a feltételről lemondani nyilvánvaló nem lehet, — a megoldás kulcsa a nevelő ötletgazdagsága. Képes-e a gyermekek sokoldalú ismerete alapján változatos csendes elfoglaltságot biztosítani?

A tanulási idő fő szakaszai. I. előkészítés, II. önálló tanulás, III. számonkérés, értékelés.

A három szakasz időarányát tekintve a leghosszabb az önálló tanulásra fordított idő. Törekvésünk arra irányul, hogy ez minél rövidebb és egyúttal produktívabb legyen. Mindenekelőtt az előkészítés korszerű módszereit kell ehhez kialakítanunk.

A továbbiakban az előkészítésről nem általában kívánok beszélni, hanem egy osztály keretében vizsgálom, mert az egyes korcsoportokban más-más törvényszerűségek érvényesülnek.

A negyedik osztályt választom, hiszen ez az általános iskolának egyik jelentős állomása, a kisiskoláskor befejező szakasza és a felső tagozat előkészítő fázisa. Figyelembe kell vennünk, hogy a verbális tanulástól a lényegkiemelő gondolkodásig, a választékos kifejezőképességig hosszú folyamat vezet. Ezért az alsóbb osztályokban, a negyedikben pedig a tanév első időszakában az előkészítési idő hosszabb, mint később. Eleinte részletesen, apró elemekre bontva beszéljük meg az egyes tantárgyak tanulási módját, később már egy-egy gondolkodtató kérdés, rövid útbaigazítás is elegendő. A tanulókkal ezek után önállóan fogalmaztatjuk meg a házi feladatok megoldásának egyes logikai lépéseit. Állandó gyakorlással el fogjuk érni, hogy ez az előkészítés mindössze néhány percre szűkül.

Pl. A negyedik csoportnak a következő napra számtanból, nyelvtanból és olvasásból kell készülnie. Az előzetes beszélgetésekből megtudtuk, hogy számtanból két szöveges feladatot kell megoldaniuk a gyerekeknek, nyelvtanból a tanult szófajok összefoglalását, olvasásból Az áruházban c. olvasmányt kell feldolgozniuk. Másik két órájuk ének, illetve testnevelés.

A csoportban az előkészítést a következőképp szerveztem meg:

a) Megbeszéltük, mennyi időt fordítanak a tanulók önálló tanulásra. (Ez 3 percet vesz igénybe.)

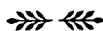
b) Megbeszéltük tantárgyanként a feladatok megoldási módját (17 perc).

— Egy gyerekkel felolvasatom a feladatot. Ezt közös megbeszélés követi, amely arra irányul, hogy valamennyi gyerek értse meg a feladatot, világosan lássa, milyen adatokat ismer, melyeket nem, mi a feladat megoldási módja. (Az én csoportomban ez 5 percet vett igénybe.)

— Nyelvtanból a szófajok rendszerezését szókártyák segítségével és az olvasmány első két mondatának szófaji elemzésével készíthetjük elő (7 perc).

— Előzőleg séta keretében jártunk egy áruházban, az olvasást éppen ezért az élmények felelevenítésével készítjük elő (5 perc).

Az előkészítést a tanulók önálló tanulása követi, erre a gyermekkel való megbeszélés után az adott esetben 60 percet fordítottunk. Az önálló tanulás után kerül sor a számonkérésre, erről azonban más alkalommal külön is kell szólnunk.



Két költő vallomása a tankönyvben szereplő verséről

A 8. osztály részére kiadott olvasókönyvben szerepel *Simon István: Leánynézőben öcsémmel* és *Jékely Zoltán: Régi kezek idézése* című költeménye. Tárgyalásuk általában nem jelent különösebb problémát, talán ezért nem ad a Tanári Kézikönyv hozzá semmiféle segítséget. A versek mélyebb megértéséhez, szépségeik, értékeik felismertetéséhez azonban — mint minden költemény tárgyalásánál — nemcsak sok nevelői leleményre és átélésre van szükség, hanem a szemelvényhez fűződő bőséges tárgyi ismeretekre is. Nem egyszer pl. a mű genetikájának vázolása kelti fel az érdeklődést és vezeti el a gyermekeket a mélyebb átéléshez. Elvi szempontok is igénylik a keletkezés körülményeinek ismeretét: a genetikus elemzés általában bevezeti a mű strukturális vizsgálatát, — ez hozzátartozik a dialektikus szemlélethez.

Az alábbiakban közöljük Simon István és Jékely Zoltán válaszát arra a kérdésre, hogyan keletkezett az említett két költemény. Reméljük, vallomásuk hozzájárul verseik érdeklődést kiváltó, jobb megértést és igazi műélvezetet biztosító iskolai tárgyalásához.

1. Simon István: Néhány megjegyzés a „*Leánynézőben öcsémmel*” című vershez

A verset 1953 karácsonya utáni napokban írtam, szülőfalumban, a Veszprém megyei Bazsi községben, ahol épp szabadságomat töltöttem szüleimnél. A vers megírásának szinte minden mozzanatára jól emlékszem még ma is, mert oly jó kedvvel és hangulatban, szinte az egészet játéknak felfogva írtam, csak úgy a magam szórakozására, nem is sejtve, hogy egyik legjelentősebb munkámat fogalmazom. Megelőzte magát a konkrét eseményt, vagyis a leánynézést, egy szerkesztőségi vita, melyben épp elmarasztaltak, hogy nem tartok lépést az élettel, verseimben kevés a konkrét valóság. (Ezt persze az akkori osztályharcos szempontból mondták, kevesellték harciaságomat és egyebet is, ami akkoriban eléggé kötelező volt.) Még bennem füstölgött a megbántottság, s a kedves emlékü nap jó hangulatában elhatároztam, megírom az egész történetet, úgy, ahogy volt, mert erre aztán nem mondhatják, hogy nem a valóságból merítettem. Játéknak szántam, s egyszerre azon kaptam magamat, folyik a sor a toll alá, szinte vissza kell tartanom magamat, hogy túl ne írjam a verset. Azért érzem ritka pár órának ezt a havas, szép délutánt a hegyek közé bújó falucska zsuppetős házában, mert — bár a versről nem tudtam, milyen — jó érzés vett erőt rajtam, úgy éreztem, mintha magamra találtam volna, költői értelemben. Alapvető mondani-valómat illetően. Először mertem ugyanis minden költőieskedés nélkül leírni a bennem élménnyé váló valóságot s azt a világot, melyet tárgyaiban, de nyelvében is a legjobban ismertem. Maga a megtörtént eset ugyanis először csak ürügy volt a vershez, de valahogy találkozott a benső feszültség az én emberi világgal, s egyszerre megfogalmazhattam.

Kissé féltékeny adtam át a szerkesztőnek a verset, arra gondolva, legfőbb humornak fogja föl, aminek magam is szántam, s szépen visszaadja. Nem ezt tette, hanem nyomban közölte. A vers nagy visszhangot váltott ki, s legismertebb művem lett. Aminek a legjobban örülök: az egyszerű olvasók körében. Öcsém, a vers lírai hőse mesélte (korholva is érte bátyját), hogy egy rendőr egyszer föl akarta írni, mert hiányzott a névtábla a kocsijáról, de amikor személyi adatait írta volna föl, hirtelen megkérdezte:

— Mondja csak, nem maga az, aki mindennek az oka?

Hamar kiderült, hogy igen, ő az.

— Szerencséjére — mondta a rendőr —, most az egyszer elengedem, hogy legalább a büntetésnek ne legyen az oka, de gyorsan csináltasson táblát a lovaskocsijára.

Majd másfél évtized után is örömmel gondolok vissza arra a hangulatra, a leány-nézés napjára is, meg az utána következőkre is, amikor megírtam ezt a verset.

2. Jékely Zoltán: *Régi kezek idézése* című versem genetikájáról

Nem minden vers keletkezésének körülményei rekonstruálhatók, már csak azért sem, mert rendszerint több, s nem mindig tudatosítható tényezőből tevődnek össze. A *Régi Kezek* születésének körülményeire azonban véletlenül elég pontosan emlékszem, s ha már ilyen nagy megbecsüléssel érdeklődnek iránta, megpróbálom, lehetőleg röviden, elmondani.

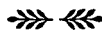
Legelső helyen kell említenem, hogy a kyklopszi méretű, vagy a szerényebb, de nem kevésbé szívós emberi munkát és hozzáértést megkövetelt régi épületek, várak, templomok stb. gyermekkorom óta foglalkoztatják képzeletemet. Ez, gondolom, még nem különösebben egyéni vonás, ámbár jónéhány régebbi versem bizonyítja — közülük csak a *Zsámbék romjai* s a *Kirándulás a Húsvét-szigetekre* címűt említtem —, hogy a téma úgyszólván a szakmai elmélyülésig érdekelt. És ezen a ponton kell föltételeznem bizonyos örökséget, azét a dédapámét, aki a múlt század derekán legalább négy évtizeden át küzdött az emberiség egyik ősi építőanyagával, a kővel, mint hídépítő és kőfaragó.

Ez a vers azonban, melynek születési körülményeiről, magamnak is tanulságosan, vallani igyekszem, mégsem közvetlenül és kizárólagosan a fent leírt elemekből fogant, még csak abból sem, hogy az utóbbi húsz évben számtalanszor láttam, tapogattam, próbáltam emelgetni a visegrádi vár, vagy a hegy alatti Mátyás-kastély hatalmas, faragott köveit... Miből tehát? Négy szóból, melyet a vers keletkezése előtt néhány évvel egy 18. századi Károli-bibliafordítás első oldalán csodáltam meg, szép, régi magyar női név alatt, más kézírással beróva: „KEDVES KEZEK, LELKEM KEZEK!” — Ennyit írt valaki, verses sóhajtásszerűen, *édesanyja* elmosódó neve alá, amikor az már alkalmasint nem volt az élők sorában. Az ismeretlen nő, vagy férfi, aki e négy szót odaírta, képzeletben minden bizonnyal a szorgos, fáradhatatlan s aztán örökre megpihent anyai kéz fölé hajolt.

Nos, ennek a versnek ez a sóhajtás a ki nem írt mottója, közvetlen, muzikális fogantatója. Dallama az egész versen végigvonul, lüktetve, láthatatlanul.

Az anya érzelmi helyére, akire fia, vagy lánya emlékezett kegyeletes megilletődéssel, versemben dédapám kerül; szomorú életéről nem sokat tudok, csak annyit, hogy csupa küzdelem és keserűség volt — egyszer a lábfejét is elnyomorította egy rábillent hatalmas kődarab —, s népes családjának vajmi kevés örömet szerezhetett. A vers második és harmadik szakasza tehát már közvetlenül őrá vonatkozik, mielőtt az utolsó versszakban személy szerint is aposztrofálnám.

(A közölt kéziratokat a Pécsi Tanárképző Főiskola Irodalmi Tanszékének dokumentátára őrzte.)



Az olvasóvá nevelés az általános iskola 4. osztályában

Amilyen mértékben lett az olvasóvá nevelés az utóbbi időben az iskolai munka egyik hangsúlyozott feladatává, ugyanolyan módon egyre inkább elismerjük, hogy a mai gyerek olvasóvá nevelése már az alsó tagozatban elkezdődik, sőt a későbbiekre is meghatározó, első indítást már itt kapja.

A 4. osztályban kell a legnagyobb gondot fordítani rá, mert itt fejeződik be az alsó tagozatos munka, és itt készítjük fel tanítványainkat a felső tagozati munkára.

Visszatekintve az első három osztályban megtett útra, az olvasás egyéni motiválása már az 1. osztályban is követelmény, ha eleget akarunk tenni a Tanterv ama utasításának, hogy az olvasás:

„a tanulás és a szabad idő helyes felhasználásának egyik eszközévé váljon.”

Azonban az 1. és 2. osztályban az olvasástanításnak hagyományos „módszertani mechanizmusa” még nagyobb teret kaphat, tekintve, hogy az olvasási készség alapjainak lerakásakor automatizált készségi elemeket is be kell idegeztetnünk. Tehát az olvasás gyakoroltatásának különböző mechanikus módjai, ugyanannak a szövegriek többszöri elolvasatása stb. az 1. és 2. osztályban az oktatási folyamatban még nélkülözhetetlen eszköz. Az olvasásórák elemzése, szakfelügyelői felmérések azt mutatják, hogy a hagyományos módszertani mechanizmus a 4. osztályban a szükségesnél még most is jóval nagyobb helyet kap. Ez legfeljebb részben indokolt, akkor, ha a tanuló a 3. osztály befejezésekor — ami sajnos, a gyakorlatban elég sűrűn előfordul — nem éri el a Tantervben megszabott olvasási készségfokot. Még ebben az esetben is, de egyébként meg különösképpen, a 4. osztályban a mechanikus gyakoroltatás mellett erőteljesebben meg kell jelennie az olvasás egyéni motiválásának.

Az olvasás motiválásán itt azt értjük, hogy a tanuló szellemi munkát végez, értelmi feladatot old meg az olvasás révén. Ha valamit elolvas, egyben megismer valamit, gyönyörködik valamiben, eredményhez jut, aminek örül. Ilyen módon már az iskolai olvasmányok tanórai feldolgozásakor nagyobb mértékben érdekeltté kell őt tenni, mint ahogyan az a hagyományos olvasmányfeldolgozáskor történik. A legizgalmasabb feladat lehet éppen az olvasmány anyagával történő első ismerkedés, amikor a tanulók felfogják, hogy miről szól az olvasmány. A tanító bemutató olvasása, a jobb tanulók első olvasása a 4. osztályban már sokszor „lelővi” az oktatási folyamat egyik legérdekesebb mozzanatát. Olyan 4. osztályban, ahol az olvasási készség fejletlensége nem akadályozza a szöveg egyszerű megértését, igen jó módszer, ha tanítványainkat már az első olvasáskor olyan feladat elé állítjuk, hogy olvassák el ők maguk némán az új szöveget, (esetleg egészen rövid előkészítés után), és ahogyan azt egyes kísérleti tanítási órákon láttuk, a néma olvasás eredményeként ők maguk mondják el, hogy mit olvastak, mi nyerte meg tetszésüket, és esetleg mit nem értenek a szövegben. Az elemzés, feldolgozás folyamán aztán szerepet kap a pedagógus is, bár a tanulók önálló munkájának az oktatás minden mozzanatában fokozatosan érvényre kell jutnia. Hogy pedig szépirodalmi olvasmányok feldolgozásakor az esetleges művészi hatás ne szenvedjen csorbát, az igényes bemutató olvasásra a feldolgozás végén is sor kerülhet, amikor a tanulók már értő módon tudják a művészi szépeket is élvezni.

Hasonló példasorozatokat lehetne kidolgozni az olvasmányok feldolgozásának további fázisairól is. Így például feladatlapos beszámoltatás, részben vagy teljesen önálló vázlatkészítés stb.

Az ilyen és ehhez hasonló megoldások alkalmazása megfelel a Tanterv előírásainak is. Szó szerint idézhetnénk belőle „az egyre kevesebb tanítói segítségről” szóló utasítást. A 4. osztályos kézikönyv is „a tanító közvetlen irányító szerepének csökkentéséről” beszél. Abból a célból, hogy ezen a vonalon haladva tanulóinkat a kívánt önállóság fokára fejlesszük, arra van szükség, hogy az előzőekben jelzett módon lehetővé tegyünk az olvasási készség fejlesztésével párhuzamosan lényegében a „szövegfeldolgozó jártasság” kialakulását is, amely a szakirodalom új műszava, és amelyről már a kézikönyv is említést tesz.

Az olvasóvá nevelésben jelentős szerepet kaphat a 3. és 4. osztályban a *néma olvasás*. Ennek a módszerei még nem teljesen kidolgozottak. Annyi mindenesetre bizonyos, hogy a célnak akkor felel meg, ha a tanulókat azért olvastatjuk némán, hogy az olvasott szöveget megismerjék, és arról különböző módon beszámoljanak. Nem látom értelmét az olyan néma olvastatásnak, amellyel egyes helyeken találkozunk, hogy ti. ugyanazt a szöveget többször olvastatják némán. (A tanító bizonyos rövid szöveg olvasására 5 percet ad a tanulóknak, majd megkérdezi: „Hányszor olvastad el?”)

Külön szólnunk első 4. osztályos kötelező olvasmányunkról, a *Kincskereső kisködmön*ről. Nagyon kell vigyáznunk, mert a „kötelező olvasmányokkal” kapcsolatos hagyományok nem minden iskolatípusban a legjobbak. Különösen itt a 4. osztályban jó, ha arra törekedünk, ami az iskolai kötelező olvasmányok esetében gyakran elmarad: hogy tanulóink érdeklődéssel, gyönyörködve olvassák el ezt a könyvet, és hogy valóban el is olvassák. Ehhez azonban az kell, hogy ne csak arra hívjuk fel figyelmüket, ami tanulságos és bölcs dolog ebben a kis könyvben, hanem elsősorban azokra a részletekre, amelyek életkori érdeklődésüknek a leginkább megfelelnek, és lekötik figyelmüket. A romantikus, a mesés és a humoros jeleneteket kell előljáróban figyelmükbe ajánlani. Aztán se a tanítási órákon, se más órán kívüli foglalkozásokon ne tartsunk közös felolvasásokat ebből a könyvből. (Hacsak nem akkor, amikor meggyőződünk róla, hogy már mindenki egyénileg elolvasta!) Előzőleg ízelítőül csak éppen annyit mutassunk be és mondjunk el, ami érdeklődésüket felkelti. Akkor jó az előkészítő munkánk, ha elérjük azt, hogy tanítványaink „falják” a könyvet, egymással versengve olvassák. Aztán ha meggyőződünk róla, hogy a „kötelező házi olvasmányt” minden tanuló elolvasta, akkor gazdagon kiaknázhatjuk a továbbiak folyamán a regény bőséges oktató-nevelő lehetőségeit. Sőt újabb tartalmi vagy elemző feladatok kitűzésével azt is elérhetjük, hogy a regény egyes fejezeteit vagy az egész regényt újra olvassák.

A Tanterv utasítása szerint a tanító „szervezze meg” a könyv olvasását, és „egy-két alkalommal” számoltassa be őket az olvasottakról. Azonban akkor lesz a *Kincskereső kisködmön* a tanulók maradandó és kedves emlékévé, ha a tanév folyamán többször utalunk rá, egy-egy példát, tanulságot, idézetet, humoros esetet többször is idézünk belőle, tanulóinknak gyakran adunk néhány percnyi alkalmat, hogy beszámoljanak kötelező olvasmányukkal kapcsolatos élményeikről. (Például amikor a dolgozó nép régi helyzetéről olvasunk, feltehetjük a kérdést bármely órán: „Ki emlékszik rá, miért csapta be a bűbájos Küsmödi az embereket?”) Nagyon fontos még az is, hogy a tanév folyamán tervszerűen közvetlen sikerélményekhez juttassuk azokat, akikről bebizonyosodott, hogy a kisregényt érdeklődéssel, szeretettel elolvasták, és részleteiben is jól ismerik.

Nem lekcisnyilendő feladat azoknak az olvasmányoknak a céltudatos feldolgozása sem, amelyek ifjúsági könyvekből vett szemelvények. A 4. osztályos tankönyvben

két ilyen olvasmány van. Az egyik a *Timur és csapatából* (51. old.), a másik az *Egri csillagokból* való. (102. old.) Mind a kettőt fel lehet használni arra, hogy tanítványainkat nem kötelező, de érdekes és értékes ifjúsági könyvek olvasására ösztönözzük. Az egyik esetben segítségünkre van az Egri csillagok filmváltozata is, meg az a tény, hogy különböző megyékben végzett felmérések szerint ezt a regényt a 4. osztályos tanulóknak legkevesebb 40%-a minden különösebb biztatás nélkül is elolvassa.

De nemcsak a könyvekből vett szemelvények, hanem az olvasmányok szerzőivel való ismerkedés is adhat ösztönzést az olvasásra. A 4. osztályos olvasókönyvben több olvasmány van Móra Ferencről, Móricz Zsigmondtól, Gárdonyi Gézáról, Krúdy Gyulától. Mind olyan szerző, akiknek gyermek- és ifjúsági művei között jócskán akad ajánlani való olvasmány. Ismert íróinkon kívül van olyan szerző is a tankönyvben, mint például Lestyán Sándor, akitől a gyerekeknek írt természettudományos könyveket ajánlhatunk, mint például *Muzsikál a Bükk, Zúg a nádas*, vagy Lipták Gábor akinek *Aranybíd és Regélő Dunántúl* című mondagyűjteményei jelentek meg.

A pedagógus a 4. osztályban csak akkor tudja jól teljesíteni az olvasóvá nevelés feladatait, ha bizonyos mértékben elszakad az olvasókönyvtől. Ehhez sok irányú tájékozottságra van szüksége. Először is nagyon alaposan kell ismernie a rendelkezésre álló gyermek- és ifjúsági könyveket. Tudnia kell, hogy tanítványai mit szeretnek olvasni, milyen könyveik vannak otthon, mit tudnak a helyi vagy iskolai könyvtárban beszerezni. Rendszeresen kell tájékozódnia arról, hogy tanítványai milyen buzgalommal vagy buzgalom híján olvasnak, és hogy milyen könyveket olvasnak. Bizonyos mértékig irányítania, tanácsaival, érdeklődésével, lankadatlan figyelmével helyes arányba kell terelnie tanítványai olvasását. Szülői értekezleteket, családlátogatást, úttörő és napközis foglalkozást és minden kínálkozó alkalmat fel kell használnia arra, hogy tanítványaival megszerettesse az olvasást, hogy olvasóvá nevelésükhöz jelentősen hozzájáruljon.

Ennek a munkának egyik érdekes fejezete az, hogy a szépirodalmi olvasmányokkal egyidejűleg elegendő ismeretterjesztő, népszerű tudományos könyv olvasására is biztassuk tanítványainkat. A mai gyermek — a 4. osztálytól kezdve egyre erőteljesebben! — rendkívül érdeklődik a modern természettudományok felfedezései, a technika vívmányai, az őt körülvevő egész élet és társadalom jelenségei iránt. Hogy ezt a korszerű érdeklődést ne csak a tv és mozi elégítse ki, és hogy ismereteik rendszerezettebbek és életkoruknak megfelelőek legyenek, ezt jó könyvek olvastatásával érhetjük el. Könyvkiadásunk itt is nagy segítséget nyújt iskoláinknak. A *Bölcs Bagoly* és a *Gyermekenciklopédia* sorozat könyveit gyermekeink a felmérések tanulságai szerint igen nagy érdeklődéssel olvassák. Pedagógusainkon a sor, hogy ezt az érdeklődést céltudatosan állítsák az olvasóvá nevelés szolgálatába, és így ezzel a munkával is egyrészt megszerettesék gyermekeinkkel a jó könyvet, másrészt egyben segítsenek megalapozni korszerű természettudományos világnézetük fejlődését.

Az olvasás megszerettetése céljából végzett és a 4. osztályban alkalmazható tevékenységi formák közül megemlíthetnénk még például a Tanterv által „osztálykönyvtár” szervezését, ifjúsági lapok rendszeres olvastatását, megvitatását és hasonlókat. Mindez hasznos és eredményes, ha a pedagógus maga is szereti a jó könyvet és ismeri mindazt, amit a gyerekeknek ajánl. Azonban az olvasóvá nevelés a 4. osztálytól kezdve már csak akkor lesz eredményes, ha ez a törekvés céltudatosan átszövi az egész oktatási folyamatot. Akkor is olvasóvá nevelünk, ha bármelyik olvasás- vagy fogalmazásórán vagy máskor hivatkozunk egy jó ifjúsági könyvre, amelyet a tanulók olvastak, vagy szeretnének, hogy elolvassák. Tehát a könyvvel való foglalkozás nem korlátozódhatik csupán bizonyos tanítási órákra, hanem megfelelő alkalommal bármikor megjelenik. És ez a folyamatos éberség még eredményesebb, ha

olvasni szerető tanítványainkat minél gyakrabban juttatjuk sikerélményekhez. Ha alkalmat adunk nekik, hogy olvasmányaikról beszámoljanak, vagy érdemjeggyel ismerjük el olvasottságukat. Az olvasóvá nevelés ezen a fokon egyrészt lelkesítő, propagáló munka, másrészt adminisztráció is: érezzék tanítványaink, hogy az olvasás tantárgyból kapott érdemjegyben bentfoglaltatik olvasottságuknak az elismerése vagy ilyen irányú hiányosságuknak a kedvezőtlen következménye.

Az olvasóvá nevelésnek ezek a feladatai a korszerű pedagógia alapelveiből is következnek. A mai iskolában azt kell megvalósítani, hogy az olvasási készség már az alsó tagozatban se legyen öncélú, hanem csupán hasznos eszköz — más szóval: a tanult készség alkalmazása! — a sokoldalú műveltségre törekvő gyermek kezében is.



DR. KISS ALBERTNÉ

Debrecen

Megfigyelések és gondolatok az irodalmi művek serdülőkorú gyermekre gyakorolt hatásáról

Az irodalom által gyakorolt esztétikai nevelésnek — mint a nevelésnek általában — folytonos célja, hogy a gyermekeket magasabb fejlettségi fokra emelje. Ehhez sajtószerű feladatként elindítja azt a folyamatot, amelyben a formálódó személyiség hajlamai kibontakozhatnak.

E nevelőérték nem annyira az egyedi művek hatásában, hanem a műalkotások befogadásának permanens folyamatában teljesedik ki.

A serdülőkorba lépő gyermeket egyre kevésbé elégíti ki a szülőktől, nevelőktől, eddig kritikátlanul átvett értékrend. Bontakozó egyénisége önálló tájékozódásra készíti. A könyvek segítik vizsgálódásában, mert a hősök cselekedetei gyakran áttekinthetőbben tükrözik a világhoz, emberekhez, közösségekhez fűződő kapcsolatokat, mint ahogy ezt a valóságban megfigyelheti. Az élet reális, művészi bemutatása ilyen értelemben kontroll a gyermekek számára, amely magyarázatot ad a valóság jeleinek megértéséhez, de érzelmeiken keresztül irányt is szab gondolataiknak, cselekvésüknek. A serdülés éveiben a világot tudatukkal felfogni, az emberiség múlt és jelen sorsát átélni, érzelmeikkel követni kívánják. Lényük e törekvése előbb-utóbb tudatosává válik önmaguk előtt is. A 14 évesek ezt bizonyító írásos megnyilatkozásából egy: „szeretek olvasni, mert a könyv közelebb hozza a történelmet, megérteti a jelent és segíteni engedi a jövőt.” Sz. M. Az élettani, értelmi, érzelmi fejlődés természetes velejárója is tehát az objektíve igaz világképet tükröző irodalmi alkotások megismerésének az igénye. A világ esztétikai birtokbavételére vágyó, lobogó igazságérzettel rendelkező serdülők igényét kielégíteni, táplálni, helyes mederben tartani a magyartanárok, osztályfőnökök felelősségteljes feladata.

A debreceni Hunyadi János Általános Iskola 7—8. osztályos, valamint két-három éve végzett növendékei körében folyamatosan felméréseket végeztünk. A kérdések egyikére adott válaszok meggyőzően bizonyítják, hogy e korosztály kétharmada határozottan ítélkezik jó és rossz könyvekről, biztosan nyilatkozik arról, hogy mi tetszik neki és mi az, ami iránt közömbös, unatka vagy riasztja. A kisiskolás tétovásága a könyvtár polcai előtt a serdülés éveire eltűnik és választanak a nekik tetsző téma-

körből, műfajból. Érthető, hogy a következetes és módszeres irodalmi nevelésnek talán egyetlen életszakaszban sincs olyan sajátos szerepe, mint 10–14 éves korban, amikor az esztétikai ízlés életre ható alapjai rakódnak a gyermek tudatába. Sikeres ifjúsági művek írójának, Szabó Magdának a nyilatkozatából idézek:

„...ha a gyermek a megfelelő színvonalú irodalmi műveken kezdi meg olvasói pályafutását, akkor olyan igényes olvasóvá válik, hogy később sem fog ponyvát olvasni. Nemcsak a kalandregény érdekli majd, vagy nem lesz a képregénynek olyan határig a híve, hogy más ne is érdekelje.”*

Kosztolányi Dezső az olvasó neveléséről szólva bevallja, hogy tizenöt éves koráig Petőfi költeményein kívül úgyszólván semmit sem olvasott. Az ifjúsági irodalom érdektelen, fölöslegesen gügyögő termékei meggyűlöltették vele az olvasmányt, amelynek betűi szürkék voltak az élet színes, izgalmas jeleneteihez képest. Zola, majd Tolsztoj művei győzték meg arról,

„hogy érdemes olvasni, írni és élni — írja —, ezek ráztak fel közönyömből s ösztönöztek, hogy megismerjek minden keserűt és édeset, amit az emberi szellem alkotott... Úgy sejtem, hogy a gyermek természetes társa csak a lángész lehet. Inkább Arany János mint Bódi bácsi és inkább Mikszáth Kálmán mint Panni néni.”**

E század eleji író-vallomás, az ifjúság mai írójának megjegyzése egybévág a tanítványai irodalmi nevelésével foglalkozó, dolgozatokban, beszélgetésekben és névtelen cetlikén vallató tanár tapasztalatával:

1. Az iskolai irodalomtanítás nem elegendő ahhoz, hogy a gyermekekből igényes olvasókat neveljünk; az önálló olvasást is irányítani kell.

2. Csak gondosan, igényesen válogatott művek érik el a kívánt hatást a gyermekek esztétikai nevelésében.

A legjobb szándékú nevelő munkájában is gyakran kísért a kettősség: Irodalom óráin módszeres, lelkes munkával fáradozik azért, hogy tanítványaiból igényes olvasókat neveljen. Otthoni olvasmányaik válogatásában, értékelésében pedig túlzott bizalommal hagyja őket magukra, azzal a régóta élő tévhitel, hogy a gyermek úgyszólván előbb-utóbb eltalál a jó könyvekhez. Előfordul azonban, hogy a jó könyvekkel való találkozás túl későn, nem a serdülés értelmileg, érzelmileg fogékony éveiben történik, így — a hatáslehetőségek tekintetében — pótolhatatlan mulasztásokat eredményez. — Az említett fatalista felfogás nevelési „eredményei” közül az talán a jobbik eset, ha a tanulóban nem ébred fel az olvasás igénye. Rosszabb, ha nem megfelelő irodalmi termékeken szerez jártasságot az „esztétikai élmények” gyarapításában. Az értéktelen irodalmi alkotásoknak a fejlődő ifjú személyiség-formálódására gyakorolt negatív hatására a következőkben utalunk majd. Most csak azt vegyük fontolóra, hogy aggodalmunknak van-e reális alapja, hiszen kultúrpolitikai céljaink érdekében a könyvkiadás megszűri a külföldi és a hazai szépirodalmi termékeket. Különösen vonatkozik ez az ifjúságnak szánt művekre. Szülő és gyermek — az életkori fejlettségi körön belül — általában keresve is nehezen talál könyvesboltban és könyvtárban olyan olvasmányra, amely romboló hatást gyakorolna szellemi fejlődésére. Elmondhatjuk tehát, hogy gyermekeinknek megfelelő, építő jellegű olvasmányélményekben lehet része.

Ez azonban, sajnos, csak általában és nem minden esetben igaz. Családlátogatások alkalmával a könyvespolcon gyakran látunk felszabadulás előtti silány ifjúsági műveket, szentimentális rózsaszín ponyvákat, bűnügyi füzeteket, stb. Ha pedig ott vannak — olvassák is. (Előfordul, hogy a szülő maga adja a gyermek kezébe.)

* Könyv és Nevelés VIII./3—4. (9.1.)

** Kosztolányi: ABÉCÉ (77.1.)

A tájékozódó célzattal kiadott tanári kérdésekre kapott válaszokban a gyermekek többnyire hallgatnak az efféle olvasmányélményekről. Ez talán — a magatartás bonyolult diplomáciájával egységben — azzal magyarázható, hogy a tanórákon folyó módszeres irodalomtanítás során kialakul bennük bizonyos esztétikai értékrendszer, de megfelelő számú és mélységű pozitív olvasmány-élmény nélkül, vagy ezek helyébe lépő olvasmányoptlékok hatására ösztönös áthangolódás történhet ízlésükben. *Tudják*, hogy mi a szép és, *mégis* az irodalomoptlék mákonyával élnek.

Egy 7. osztályos fiú így ír:

„Olvastam detektívregényeket, és láttam sok bűnügyi filmet. Ezek a legszebbek, legjobbak, legszívesebben mindig ezeket olvasnám.”

60 gyermek közül 19 (főként fiú) nyilatkozik hasonlóképpen. 15 (jórészt lány) nem olvas, néz efféle könyvet vagy filmet. 27-nek vannak hasonló élményei, de elítélően nyilatkozik róluk. Lássunk néhány példát az utóbbi két csoport elutasító magatartására:

„Ideges gyermek vagyok, rossz hatással lenne az idegeimre.”

„Úgy felizgatott, hogy éjjel felsikítottam.”

„... éjjel emberalaknak nézném a székre rakott ruhámat...”

„... nem lehet belőle tanulni...”, stb.

Akár meggyőződéssel, akár anélkül hangzanak el ezek az érvek, tény az, hogy gyermek és felnőtt szép számmal olvassa, nézi a bűnügyi történeteket, még ha sokan borzongással, viszolygással is. Anélkül, hogy a sok vitát kiváltott krimihistóriák elemzésébe bocsátkoznánk, meg kell kockáztatnunk néhány megjegyzést e témakörrel.

A gyermekek közötti tájékozódás, beszélgetés, pszichológiai megfigyelések meggyőzően bizonyítják feltevésünket: A szélsőséges és egyedi jelenségek középpontba állítása, az arányok eltorzítása a bűnügyi történetek eme irodalmában jelentős kárt okozhatnak az esztétikai nevelés terén. Említettük, hogy a gyermekek egy csoportja nem olvas e műfajba tartozó műveket. A többség helyesen ítélkezik róla, más olvasmányai között a helyére illeszti. Osztályonként azonban 10—20%-nak az esztétikai gyönyörűség legfőbb és egyetlen forrása. Ez utóbbi tanulók megnyilatkozásai torz esztétikai ízlésalakulásra vallanak. Az egyoldalú, illetve arányaiban helytelen forrásból táplálkozó élmény káros hatásáról az esztétikai nevelésre és ezáltal a személyiségformálásra, nem nehéz meggyőződni. A körültekintő esztétikai, erkölcsi ítélőképességgel még nem rendelkező gyermekek, serdülők az erkölcsi világrendet torzítván látják a bűnözés e sajátos megjelenítésében, a bűnözőket pedig vakmerő és tehetséges embereknek.

Érdemes figyelni erre a jelenségre és megelőzésére gondolni, mert a kialakult „betegség” gyógyítása már nehezebb. Ha a serdülő az idegrendszer végletes felcsigázásában, a szenvedélyek felkorbácsolásában, az erőszakos halál szélsőségének naturalisztikus ábrázolásában tud csak elmélyülni, igen nehéz rákapatni a nemesebb, harmonikusabb, sokrétűbb műalkotások élvezetére. Ezzel a korai és helytelen specializálódással lezárulnak az utak azon irodalmi hatások előtt, amelyekre pedig a sokoldalúan képzett, erkölcsi érzületében fejlett szocialista emberré érés szempontjából feltétlenül szükség lenne.

Ki merné azt mondani, hogy korunkban nincsenek a giccsnek, a szentimentális pontyvának vagy a minden esztétikumot nélkülöző bűnügyi história-iparnak hívei? Ha pedig vannak — bizony, vannak! — akkor az oka a nevelés, az esztétikai nevelés hiányossága elsősorban, s amely nemcsak az iskolai nevelés kérdése, mert kezdve a még beszélni alig tudó, játékos verses mondókákat élvezettel ismételtető kisgyermek

történelmileg-társadalmilag adott esztétikai érzékenységtől a műelemzésig nagyrészt kihasználatlanok a nevelési lehetőségek, annak kellő „technikai” kiművelése hiányában.

A cél világos, de nehezen elérhető: Ha folyamatosan értékes olvasmányokhoz jutnak tanítványaink, az irodalmi élmények ismétlődő rendszere pozitív általánosított esztétikai érzelmek megjelenéséhez vezet. Ezek torzulástól mentes értékítéletek kristályaiba rendeződnek, s a tanulók az irodalomban a valódi értéket találják szépnek, vonzónak, lelkesítőnek, a sekélyestől, hamistól, álirodalomtól pedig nem a tanári vagy szülői intelem, hanem egészséges irodalmi ízlésük tartja távol őket. Tilalomfák helyett útjelzőkkel, pozitív eszközrendszerrel megkönnyíthetjük a célba jutást.

*

Az olvasmányok hatáslehetőségeinek ismerete nélkülözhetetlen a magyartanár, a könyvtáros és az osztályfőnök munkájában. Be kell azonban látnunk, hogy ilyen irányú tájékozottságunk felületes, hézagos, nem terjed ki pszichológiai mélységekre, hiszen ezzel még a szakirodalom is adós maradt. Hogy a gyakorló pedagógus az igényes olvasóvá nevelés szövevényes munkájában akadályokra és útvesszőkre bukkan, vizsgálódásra és döntésekre kényszerül — ezt kívántam jelezni e cikkben. Elhanyagoltnak érezzük az esztétikai nevelésnek ezt a területét, amelyben egyelőre még a megoldandó problémák sokasága is áttekinthetetlen. Összehangolt elméleti, gyakorlati munka, az iskolai, családi, társadalmi életben jelentkező igények, helyzetelemzések, pszichológiai, pedagógiai, módszertani kutatások bizonyára csökkentenék a nagy távolságot, amely a szándék, a befektetett energia és az eredmény között van.



DR. RÉVÉSZ BÉLA
Szeged, Tanárképző Főiskola

Olaszóvá nevelés élővilág szakkör foglalkozásain

Az olvasóvá nevelés a tanítási órákon és az órán kívüli oktató-nevelő foglalkozások keretében lehetséges. Az elmúlt tanévben kerestük annak lehetőségét, hogyan lehet az élővilág szakköreinek munkáját is bekapcsolni e komplex feladatba.

Munkánk során az olvasóvá nevelés nem cél, hanem eszköz volt a biológia iránti érdeklődés kielégítésére. Eszközként használtuk fel a biológiai ismeretek megszerzésére, a biológiai kutatás módszereinek megismerésére. Így a biológiai aspektusú irodalmi művek segítséget nyújtottak a szakköri munkához, de szolgálták az olvasóvá nevelést is.

Munkánk első részében iparkodtunk meghatározni, hogy milyen művek érdeklík a szakköri tagokat. Több alkalommal egyénenként és csoportosan érdeklődtünk, hogy mely műveket olvassák szívesen, melyeket olvasták el többször az elmúlt évben. Ekkor általánosságban érdeklődtünk a művek felől. Később szűkítettük a témát. A biológia ijellegű munkák közül kerestük a legszívesebben olvasottakat.

A vizsgálat alapján a szakkör tagjainak olvasottságát a következők jellemzik:

1. Amíg az alsó tagozatban a szépirodalmi művek az uralkodók a gyermek olvasmányai között, a felső tagozatban a természettudományos, ismeretterjesztő művek iránt nőtt meg az érdeklődés.
2. A 10—14 évesek már önálló olvasóvá váltak.
3. Túl vannak a „Robinson mesekor”-on. „Igaz történetek” olvasása az igényük. A ka-

landregények helyét fokozatosan a felfedezésekről szóló írások, a kutatások izgalmas történetei foglalják el.

4. Szívesen olvassák a vadásztörténeteket, de egy-egy betegség gyógyításának, a kórokozók felfedezésének, biológusok élettörténetének színes írásait is.
5. Nem elégszenek meg az események kronológikus felsorolásával, hanem a tettek mögött az embert keresik. A cselekvő ember érzelmi világát, a tettek érzelmi indítékait is óhajtják megismerni.

A szakköri foglalkozások anyagához kapcsolódva esetenként egy-egy könyv, vagy könyvrészlet megbeszélésére is sor került. A szakköri foglalkozásokat kéthetenként tartottuk. Így elegendő idejük volt a mű elolvasására.

A tanterv, a szakköri foglalkozások anyaga és a tanulók felmérés szerinti érdeklődése alapján osztályonként a következő művek elolvasását ajánlottuk:

Az 5. osztályosok részére:

Fekete I.: Bogáncs; Szász I.: Maszat és társai; Turcsányi E.: Nyolclábú vadászok; Aprily L.: Fecskék, őzek, farkasok; Fekete I.: (Huszonegy) 21 nap; Oroszi A.: Konyhakert, Szász I.: Kisanna kertországban; Kovács I.: Hogyan kutassunk?; Schwatz I.: Mit mutat a nagyító?

A 6. osztályosok részére

Szederjei Á.: Erdőn, mezőn, vadvizeken; Borhidi A.: Az erdő élete; Fekete I.: Hu; Fekete I.: Vuk; Horti J.: Félelmetes rovarok; Vertse A.: Madárvédelem; Széchenyi Zs.: Ahogy elkezdődött; Komlódi M.: Amiről a lápok mesélnek; Turcsányi E.: A vizek akrobatái; Fekete I.: Tüskevár; Fekete I.: Kele; Vásárhelyi I.: A kételtűek és hüllők hasznáról és káráról; Varga D.: Herman Ottó.

A 7. osztályosok részére

Adamson I.: Oroszlánhűség; Brehm A.: Az egyenlítőől az északi fokig; Cousteau J.—Dumas F.: A csend világa; Akimuskin I.: Még a krokodilusnak is van barátja; Molnár G.: Jaguárországban; Szemere Z.: Hazai ragadozó madaraink; Rábai E.: Növénytermesztési kísérletek; Kocsis F.: „Csodálatos” élővilág; Szücs L.: A növényvilág csodái.

A 8. osztályosok részére

Tasnádi Kubacska A.: Ósállatok nyomában; Tasnádi Kubacska A.: Ósvilági utazás; Tasnádi Kubacska A.: Repülőszárkányok és gyíkmadarak; Gábori M.: Ősemberek, ásások; Ákos K.: Ismeretlen világ: Az ember; Schneider H.—Schneider N.: Hogyan működik a szervezetünk? Holdas S.: Az indiánok varázsitala; Weinstein P.: Hogyan lát az ember és az állat?; Petur L.: Egyszemélyes expedíció; Száva I.: Egyedül a halál ellen; Fedorowski G.: Felfedezések az orvostudományban; Kruif P.: Bacillusvadászok; Lewis Sinclair: Arrowsmith.

Az egyes művek a tantervet meghaladó ismeretanyagot is tartalmaznak. Ezek kielégítették a tanulók tananyagot meghaladó egyéni érdeklődését.

Felmerül: a művek meghatározása során az a probléma, hogy „olvashatnak-e a tanulók olyan műveket, amelynek egyes szavai olyan élőlényeket, biológiai jelenségeket és folyamatokat jelentenek, amelyeket a tanulók még nem ismernek”. E problémára a gyakorlat igazolása szerint igennel kell válaszolnunk. A művek érthetősége általában fontos. Ez az igény a mű egészére vonatkozik és nem pedig az egyes mondatokra, szavakra. Tapasztalatunk szerint az olvasás közben értelmükkel feldolgozzák a művek anyagát és ismereteket gyűjtenek a tanulók. Az ismeretlen szavak, fogalmak megértése következhet a mondat értelméből, a fogalmat követő magyarázó szövegből vagy esetleg lábjegyzetből stb. Így újabb és újabb fogalmakkal ismerkednek meg. Szókészletük ezekkel az újabb szavakkal gyarapodott, kifejező képességük fejlődött. E folyamat különösen a biológiai szakkifejezések elsajátítása szempontjából igen fontos.

A szakkörök homogén összetételűek voltak. Egy-egy évfolyam tanulói alkottak egy-egy csoportot. Ez lehetővé tette, hogy a foglalkozások anyaga és a tanterv között szoros koncentrációt hozzunk létre. Az órán szerzett ismeretek bővítése, képességek továbbfejlesztése ezen kapcsolat révén erőteljesen valósulhatott meg. E munkát segítette sajátos jellegével a szakköri foglalkozásokon megbeszélte irodalmi értékű alkotások.

Az olvasásra javasolt munkák ajánlása a szakköri foglalkozásokon történt. Az ajánlás lényegében az érdeklődés felébresztéséből, a mű elolvasása iránti vágy felkeléséből állt. Ezt egyik alkalommal a filmvetítés, máskor a foglalkozáson végzett megfigyelés vagy kísérlet és az irodalmi alkotás biológiai tartalma közötti kapcsolat tette lehetővé. Egy-egy alkalommal a mű teljes elolvasására, máskor pedig csak egy részletének megismerésére került sor. Jellemző tünet volt, hogy a tanulók teljes terjedelmében elolvasták azokat a munkákat is, amelyeknek csak részleteinek megismerését igényeltük. Ez az önálló olvasási igény kifejlődését bizonyítja.

Az érdeklődés felébredése, a mű elolvasása, a szerzett élmények a közlési vágy feszültségét keltették a tanulóknban. Erre lehetőséget a következő szakköri foglalkozás nyújtott. A foglalkozás anyagát úgy állítottuk össze, hogy annak egy részlete kapcsolatban állt az előző foglalkozás anyagával és az ajánlott irodalommal. E szerves koncentráció tette lehetővé az önálló olvasási igény kifejlődését.

A könyvek megbeszélése során az esetleges szakmai helytelenségek korrigálása egyik lényeges feladatunk. A problémák általában két forrásból származtak. Egyik és gyakoribb forrás a tanuló volt. Ismereteit meghaladó tények is előfordultak a művekben. Ezekre nem talált megfelelő magyarázatot és saját maga iparkodott azt pótolni. E magyarázatok a nem elégséges ismeretek miatt legtöbbször tévesek. Hasonló téves megállapítások származhatnak a felületes, pontatlan olvasásból is. Ezek helyesbítése viszonylag könnyű volt. A magyarázat tévedéseit a tanulók ismeretei alapján feltártuk és megcáfoltuk. A másik forrása a szakmai helytelenségeknek maga a mű. Ez ritkábban fordul elő. Az író egyes biológiai jelenségeket nem helyes vagy nem elégséges biológiai ismerete alapján iparkodik megmagyarázni. Ennél súlyosabb az a jelenség, amikor az olvasmányosság érdekében szakmai engedményeket tesz az író. Ekkor ír pl. „teknősbéká”-ról a teknős helyett és ruház fel emberi tulajdonságokkal, tudatos cselekvésekkel állatokat. Ezek korrigálása már nehezebb volt. Az olvasott mű dokumentum, bizonyító erejű a tanuló számára. „Így írta...”, „Így olvastam...” érveltek többször is a tanulók a vitában. Ezen tévedések helyesbítése az olvasott mű tekintélyének rombolása nélkül nem történhet meg. Ezért tartottuk szükségesnek, hogy az ajánlás előtt először a tanár ismerje meg a művet és vizsgálja meg a tanulókra gyakorolható hatás lehetőségeit.

A felsorolt művekből az élővilág egyes epizódjait ismerik meg. Igen értékes nevelési vonatkozásaik is. Az emberi erőfeszítés, szorgalom, következetes türelmes kutatómunka példái hatással vannak személyiségük fejlődésére is.



DR. RIESZ BÉLA

Szeged, Tanárképző Főiskola

Az osztályközösség struktúrájának vizsgálata a szociometria módszerével

Az osztályközösségnek és azon belül az egyes tanuló személyiségének megismerése előfeltétele az osztályfőnök és a pedagógus kollektíva eredményes nevelő tevékenységének. A nevelés a pedagógus részéről sajátos „anyagismeret” tételez fel, amelyet gyakran és helytelenül a nevelési elvek és eljárások ismeretére korlátoznak, feltételezve, hogy adott nevelési szituációban a cél és a módszerek ismerete elegendő feltétele a nevelésnek. Véleményünk szerint a nevelés eredményessége mindaddig vi-

tatható, amíg ténylegesen nem kerül sor az „élő anyag” megismerésére, és ezen komplex „anyagismeret” birtokában a nevelés hatásfokának mérhetőségére.

Az utóbbi évek pedagógiai irodalmában és szóhasználatában sajnos szinte anélkül vált közhellyé a „személyiség” terminológia, hogy a nevelői munka gyakorlatában valóban sor került volna a tanulói személyiség mint sajátos egyed megismerésére és formálására. Véleményünk szerint — bármely életkori szakaszban — nevelő munkánk hiányosságainak az az egyik forrása, hogy kevésbé ismerjük a „legmagasabbrendű anyagot”, mint ahogyan egy szakmunkás ismeri a megmunkálásra szánt anyagot. Kétségtelen tény, hogy a személyiség megismerése rendkívül bonyolult feladat, és széleskörű pedagógiai-pszichológiai tájékozottságot tételez fel, nem beszélve arról az idő-energiáról, melyet e feladat sikeres megoldására kell fordítani.

A marxista pedagógia személyiség-konceptiójának alapvető kérdése a *tanulói közösség és a tanulói személyiség viszonyának tisztázása*. A tanulói személyiségről szólva, *soha nem feledkezhetünk meg a közösségről*, a közösségben (család; iskola, társadalom) érvényesülő és a személyiségre ható szociológiai és társadalomlélektani törvényszerűségekről. Felfogásunkban a tanuló személyisége és az osztályközösség egy és ugyanazon kérdés két oldala, a kettő egymástól el nem választható. *Makarenko a pedagógiát elsősorban dialektikus jelenségnek fogta fel, és akik a maga mélységében ismerik munkásságát, ma is korszerűnek tartják közösségi elméletét és nevelői gyakorlatát, amely sajátosan „személyiségre szabott” volt, a közösségen keresztül az egyénre irányult.*

A gyermeki személyiséget nem lehet attól a szűkebb vagy tágabb közösségtől elszakítva vizsgálni, amelyben él, tevékenykedik és tevékenység közben formálódik. Az egyén a közösség sejtje, aki — figyelembe véve anatómiai-fiziológiai struktúráját —, elsősorban és döntően környezeti hatások következtében kialakuló és változó individuális tulajdonságokkal rendelkezik. A legfontosabb környezeti hatás, amely az iskoláskorú gyermeket éri, kétségtelenül az iskola nevelő hatása, amely *céltudatosságot, tervszerűséget és rendszerességet* tételez fel a gyermek sokoldalú kibontakoztatása érdekében.

Az osztályközösségben az osztályfőnök és a pedagógus kollektíva nevelő hatása mellett az egyes tanulók és a tanulói közösség hatása is érvényesül. Ez sajátos pedagógiai atmoszférát teremt, amely mind pozitív, mind negatív módon hathat a közösségi struktúra kialakulására, a tanulói személyiség fejlődésére. Éppen ezért feltétlenül célszerű és indokolt az osztálystruktúra objektív módszerekkel történő, megközelítően hiteles feltárása, a tanulók személyes kapcsolatainak a vizsgálata, amely közelebb visz bennünket az osztályközösség és az egyes tanulók megismeréséhez.

Véleményünk szerint a szociometria módszerének ismerete és szerepének megfelelő alkalmazása elősegítheti az osztályközösség teljesebb megismerését. A szociometria mint vizsgálati módszer alkalmazhatóságának kérdése még ma is vitatott a szocialista pedagógiában. Ez elsősorban azzal magyarázható, hogy a szociometria módszere a polgári szociológiában és pszichológiában több mint egyszerű kísérleti metódus. Moreno és követőinek értelmezésében a mikroszociológia vagy szociometria a társadalmi csoportok belső struktúráját tekinti kutatási tárgyának. A belső struktúra (mikrostruktúra) lényegében nem más, mint a különböző érzelmek összessége, melyeket az emberek egymás iránt táplálnak. Ugy véljük, hogy ezek az érzelmek a Moreno által javasolt kísérleti módszerrel feltárhatók és megállapíthatók, hogy honnan származnak, hogyan keletkeznek a „pszichológiai vonzalmak”, hogyan keletkezik maga a „mikrostruktúra”.

Moreno koncepciója valójában antimarxista, mivel a tökéletes társadalomban élő emberek gazdasági és politikai egyenlőtlenségének kérdését felcseréli a *pszichológiai*

viszonyok kérdésével, a szociológiai problémákat pszichológiai problémákkal váltja fel, és a szociometria módszerét *egyedüli* lehetséges módszernek tekinti. A polgári szociometria a személyiség vonatkozásában nemcsak idealista (a spontanitás az istén helyezte az emberbe), hanem reakciós is (mindig voltak, akik kevesebb „spontaneitással” és produktivitással rendelkeznek: „szociometriai proletariátus” stb.) éppen ezért *kell tisztáznunk, hogy kellő kritikával mikor és meddig használhatjuk fel a szociometria módszerét.*

Feltétlenül egyetértünk azzal, hogy a mi gyakorlatunkban a szociometriai módszer felhasználásának kritériuma a „szociometriai teszt” (Vorweg, M. 1964) leválasztása a marxizmustól idegen elméleti-ideológiai alapokról. Azaz „ha a szociometria pozitívumait leválasztjuk a mikroszociológiai konkolyról, úgy ez a módszer hasznossá válhat az emberek közötti kapcsolatok pszichológiai tanulmányozása szempontjából” (Duró L. 1968).*

E téma irodalmának áttekintése, valamint az általunk végzett szociometriai vizsgálatok alapján *a szociometria módszerének általános iskolai alkalmazhatóságára* vonatkozó véleményünket az alábbiakban összegeznénk:

1. A szociometrikus választási módszer az általános iskolában jól hasznosítható, ha nem tekintjük univerzális módszernek, és *a pedagógiai-pszichológiai módszerek sorában komplex-módon alkalmazzuk.* A szociometria adott helyzet megállapítására szolgáló, elsősorban diagnosztikai értékkel rendelkező módszer, amely egyrészt kiindulási alapot szolgáltat az osztálystruktúra vizsgálatához, másrészt rögzítheti egy nevelési ciklus során az osztálystruktúrában bekövetkezett változásokat:

1. sz. táblázat

AZ OSZTÁLYSTRUKTÚRA VIZSGÁLATA A NEVELÉS FOLYAMATÁNAK ADOTT CIKLUSÁBAN.

Pedagógiai—pszichológiai módszerek	+	Szociometria módszere	+	Pedagógiai—pszichológiai módszerek	+	Szociometria módszere
1.		2.		3.		4.
Az oktató-nevelő munka folyamatában: megfigyelés, beszélgetés, teszt, kísérlet, személyi lapok, személyiségrajz, (az osztályközösség és az egyes tanulók tevékenység közben történő tanulmányozása.)		Társas kapcsolatok és az osztálystruktúra szociometriai vizsgálata: matrix, szociogram; (a mennyiségi értékelés módszerei.)		A szociogram minőségi értékelése: a választási motiváció vizsgálata, az osztályközösségen kívüli környezeti hatások vizsgálata, személyiségre irányuló és az osztálystruktúra esetleges „átépítését” célzó nevelői munka, egyéb nevelési eljárások.		Az 1—4. közötti periódus során bekövetkezett változások rögzítése. A szociometriai mérték követő mennyiségi és minőségi értékelés.
IX—X. hónap.		XI. hónap		XI—V. hónap.		V. hónap

2. A kölcsönös rokonszenv és ellenszenv feltárása, a spontán érintkezési körök megállapítása, az egyes tanuló „státuszának” rögzítése önmagában nem sokat mond, ha a szociometriai vizsgálatot megelőző és az azt követő időszakban nem folyik *hatékony nevelői tevékenység* az osztályközösségben.

* A szociometria metodológiai, világnézeti és ideológiai vonatkozásait, valamint a mikroszociológia teljesebb marxista bírálatát lásd: Dannhauer H., 1964; Duró L., 1966, 1968; Harsányi I. 1965; Hiebsch H.—Vorweg M., 1967; Kolominszkij J. L. 1964, 1965; Kronstein G., 1964., valamint az irodalomjegyzék további műveinek vonatkozásai.

3. A spontán társas kapcsolatok kialakulásának és változásának *motivációit* feltétlenül tanulmányozni kell, elsősorban azért, hogy a tanulók közötti kezdeti „szimpátia-kötődés” érzelmi színezetét megőrizve, pozitív irányba mutató *tudatos kapcsolattrendszerré* válják a közösségi nevelés során.

4. A szociometria módszere alkalmas a tanuló társas kapcsolatainak a feltárására, de *nem alkalmas a közösség dinamikájának vizsgálatára, mint ahogyan személyiségvizsgálati módszereknek sem tekinthetjük*. Felfogásunk szerint a személyiséget viselkedésének és tevékenységének, *sokoldalú közösségi gyakorlatának* folyamatában kell vizsgálni.

5. A társas kapcsolatok minőségi értékelésénél nagyon lényegesnek tartjuk a *tanulók otthoni környezetének* (baráti körének) tanulmányozását. *A családi környezet és az iskola pszichológiai atmoszférája* sok esetben nem tudja ellensúlyozni az egyéb negatív környezeti hatásokat (nem beszélve arról amikor a gyermek a családon vagy az iskolán belül is környezeti ártalmaknak van kitéve!).

6. A szociometriai vizsgálat és a pedagógiai pszichológia valamennyi módszere *a pedagógus és a tanulói közösség meghitt, bizalmas kapcsolatát igényli*, mely kapcsolat egyben az eredményes oktató-nevelő munkának is előfeltétele.

II. Szociometriai vizsgálat.

A szociometriai vizsgálatok során alkalmazott teszt-kérdések nagyon sokrétűek ugyan, de lényegében a csoport (osztály) tagjai közötti rokonszenv vagy ellenszenv megállapítására irányulnak. A célnak megfelelően a *szavazólapok megszerkesztésének kötött szabályai vannak*: kedvező pszichológiai atmoszférát kell teremteni a vizsgálat során, hogy a tanulók *őszintén* válaszoljanak; a vizsgálat céljának tudatosításán kívül, világosan meg kell magyarázni a kérdéseket és hogy mit kívánunk tőlük (pl.: milyen szempontok alapján válasszanak első-, másod-, vagy harmadsorban; melyik választásnál kérjük tőlük indoklást stb.); a szavazólapon indirekt kérdéseket tegyünk fel; biztosítsuk a tanulókat a legteljesebb diszkrécióról; a választásoknak ún. „erős kritériumok” alapján kell történniük (munka, tanulás, játék); *a csoport valamennyi tagjának* ugyanazokat a kérdéseket kell feltenni.

A szociometriai vizsgálatnak nem egyedüli módja a kérdőív. Életkori sajátosságoktól és adott tevékenység vizsgálatától függően, más módon is adatokat kaphatunk a tanulók társválasztási szándékáról. Így például a megfigyelés módszerével, természetes kísérlet feltételei közepette megállapíthatjuk, hogy a játék-tevékenység közben egyes tanulók *kit választanak* társuknak; szünetben vagy kiránduláson *milyen csoportok* alakulnak ki; társadalmi munka során kik jelentkeznek egy brigádba és *kit választanak vezetőnek*; csapatjátékoknál kik azok akikkel *nem szívesen* játszanak együtt stb. Az ilyen jellegű empirikus tapasztalatokat kiegészítheti, megerősítheti a szociometriai vizsgálat egzaktabb formája a szociometriai szavazólap.

A szavazólapokon szereplő leggyakoribb kérdések a következők: „Ki mellett ülnél legszívesebben osztálytársaid közül?” „Az új ülésrend kialakításánál kik üljenek körülötted?” „Ki mellett ülnél: a) legszívesebben, b) kevésbé szívesen?” (ez esetben a negatív választás lehetőségével is élhetnek a tanulók, anélkül hogy a negatív választás káros következményekkel járna és ellenszenv-érzelmeket fejlesztene ki. Geréb Gy., 1962; Bugdann M., 1965; Duró L., 1968; Várhegyi Gy., 1963). Szélesebb körű kérdés: „Ki a legjobb barátod?”, amely már tartósabb kapcsolatot, mélyebb vonzalmakat tételez fel. *Az általunk végzett vizsgálat során* ezt a kérdést így tettük fel: „*Ki a legjobb barátod (otthon vagy az iskolában)?*” A megkérdezett 4. osztályos tanulók kb 50%-a otthoni társat választott legjobb barátjának, alátámasztva azt a véleményünket, hogy

a leszűkített társválasztási lehetőség nem ad lehetőséget a *ténylegesen létező* társas viszonyulások feltárására. Ezért az előbbi kérdéson kívül a következő választási variációkat alkalmaztuk: „Kik azok, akikkel szívesen barátkozol osztálytársaid közül?” „Jövőre kit választanál úttörő örsvezető helyettesnek?” „Ki segített neked osztálytársaid közül a tanulásban?” (több választási lehetőséggel első-, második-, harmadsorban). „Jövőre kit választanál padtársadnak?” „Ki a példaképed osztálytársaid közül?” (egy választási lehetőség).

Az említett kérdéseken kívül a *tevékenység jellegétől függően előforduló kérdések*: „Kivel játszánál szívesen egy csapatban?” „Kik azok akikkel szívesen dolgoznál egy brigádban?” „Kivel tanulnál együtt szívesen?”

Egyéb motiváción alapuló kérdések: „Vitás ügyeidben kit választanál társaid közül döntőbírónak?” „Kire mernéd rábízni titkaidat osztálytársaid közül?” stb.

Célszerűnek tartjuk, hogy a tanulók indokolják meg választásukat, mert így a szociometriai vizsgálat minőségi értékelésénél hasznos szempontokat kaphatunk a pozitív vagy negatív választási motiváció feltárásához.

2. *A szociometriai vizsgálat során nyert adatok mennyiségi összegezése* a minőségi értékelés és a későbbi nevelési eljárások elvégzésének kiinduló alapja. Ennek megfelelően a mennyiségi értékelés módszerei (Kelemen L., 1968. és szakirodalmi hivatkozása, valamint Cappel W., 1964.) közül azokat kell választanunk amelyek lehetővé teszik, hogy a célnak megfelelően viszonylag egyszerűen, ugyanakkor szemléletesen fejezzük ki az egyes tanulók helyét az osztálystruktúrában. Véleményünk szerint az osztályfőnöki munkában anélkül, hogy túlságosan leegyszerűsítsenénk a szociometriai értékelő technikát, egyszerűbb számításokat is eszközölhetünk. Az így nyert eredmények ugyan nem vehetők egybe a kifejezetten tudományos igényű vizsgálatok adataival („kölcsonősségi index”, „sűrűségi index”, „véletlenségi index”, „integrációs hányados”), de az iskolai gyakorlatban jól hasznosíthatók.

a) *A kölcsönös választások, illetve elutasítások rögzítése táblázat (matrix) formájában*

(Adott kérdésre . . . maximálisan három pozitív és három negatív választási lehetőséggel;

csökkenő pontszám értékeléssel:

első helyen választotta	= 3 pont; jelölése: + vagy -
második helyen választotta	= 2 pont; jelölése: + ₂ vagy - ₂
harmadik helyen választotta	= 1 pont; jelölése: + ₃ vagy - ₃

Vízszintes összegezés: ki választott, ill. utasított el?

Függőleges összegezés: kit választottak, ill. utasítottak el?

A 2. sz. táblázaton a tanulókat betűkkel jelöltük, de lehetséges a tanulók nevének kezdőbetűi vagy az osztálynévsor számozása szerinti jelölés is. A mátrixon megtaláljuk a pozitív és a negatív választások számát és a kapott pontszámot is. Hasonló módon összeíthatjuk több kérdés adatait is. Ez esetben célszerű csak az elsődleges választásokat feltüntetni.

A 3. sz. oszlopos formában készült grafikonon a mátrix adatait vetítettük ki a kapott pontszámokat figyelembe véve. Ez a grafikon főleg az egyes tanulók helyzetét emeli ki. Így például a negatív választások (elutasítások) oszlopa szembeütően felhívja a figyelmet „C”, „F”, „I” és „L” tanulókra. A szociometriai vizsgálat adatainak minőségi értékelésénél azonban fel kell figyelni „K” és „M” tanulókra is, akik mintegy „semleges” státuszt foglalnak el a grafikonon. Amennyiben a későbbi nevelői (sze-

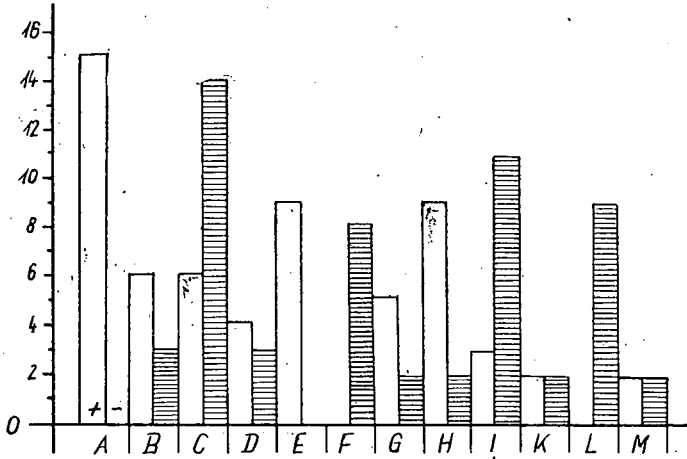
2. sz. táblázat

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	K	L	M	+	-	össz.
A		+ ₃			+		+ ₂		-				3	1	4
B	+		-			- ₂		+ ₂					2	2	4
C		-		+			+ ₂			+ ₃		- ₂	3	2	5
D	+		-		+ ₄	- ₂					- ₃		2	3	5
E	+ ₂		- ₂	+ ₃				+	-		- ₃		3	3	6
F									+				1	0	1
G	+ ₂		+			-							2	1	3
H		+	-		+ ₂				- ₂			+ ₂	3	2	5
I								- ₂					0	2	2
K			+		+ ₂		+ ₃		-			- ₂	3	2	5
L	+	+ ₂	-			- ₃		+ ₃		- ₂			3	3	6
M	+ ₂		-				- ₂	+		+ ₃	- ₃		3	3	6
össz.	6	4	7	3	4	4	4	5	5	3	5	2	28	24	52
Pont:															össz. pont
+ 3x	3	1	2	1	1	0	0	2	1	0	0	0	11		33
- 2	3	1	0	0	3	0	2	1	0	0	0	1	11		22
+ 1	0	1	0	1	0	0	1	1	0	2	0	0	6		6
	6	3	2	2	4	0	3	4	1	2	0	0	28		61/+/
- 3x	0	1	4	1	0	1	0	0	3	0	1	0		11	33
- 2	0	0	1	0	0	2	1	1	1	1	1	1		9	18
- 1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	3	0		4	4
össz.	0	1	5	1	0	4	1	1	4	1	5	1		24	55/-/
+	15	6	6	4	9	0	5	9	3	2	0	2	61		116/±/
-	0	3	14	3	0	8	2	2	11	2	8	2		55	
	15	9	20	7	9	8	7	11	14	4	8	4			116

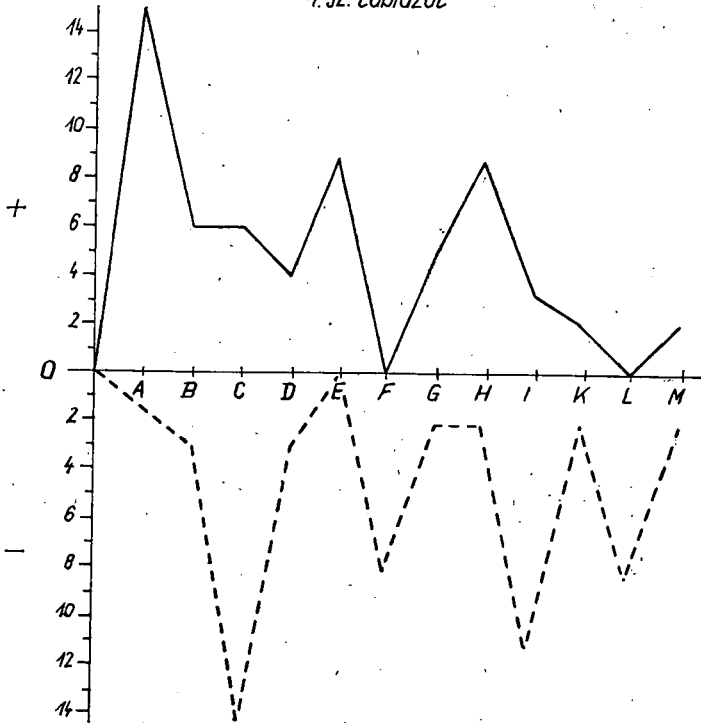
mélyiségre irányuló) munka során nem figyel fel az osztályfőnök „jellegtenségükre”, úgy fejlődésük rossz irányba is történhet az osztálytársak esetleges negatív hatása következtében. Erre a veszélyre hívja fel a figyelmet az 5. sz. táblázat, melyen jól látható, hogy „K” tanuló választása „C” tanulóra esett, aki egyébként a legtöbb elutasítást kapta.

A 4. sz. táblázat a csoportstruktúra, közösségi viszonyulás, társadalmi aktivitás stb. általános szintjét tükrözi. Ez a forma alkalmas arra, hogy későbbi időpontban megismételt szociometriai vizsgálat adataival összehasonlítást tehesünk és lemérhessük milyen változások következtek be a nevelői munka hatására. Ugyanakkor ez a grafikon is kifejezi az egyes tanulók helyzetét, pozitív és negatív vonatkozásban.

3.sz. táblázat



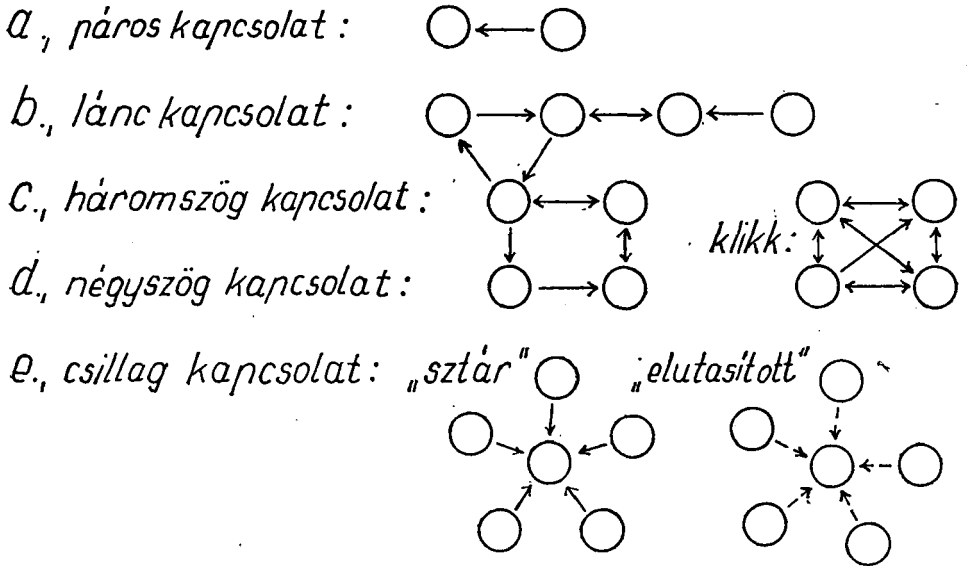
4.sz. táblázat



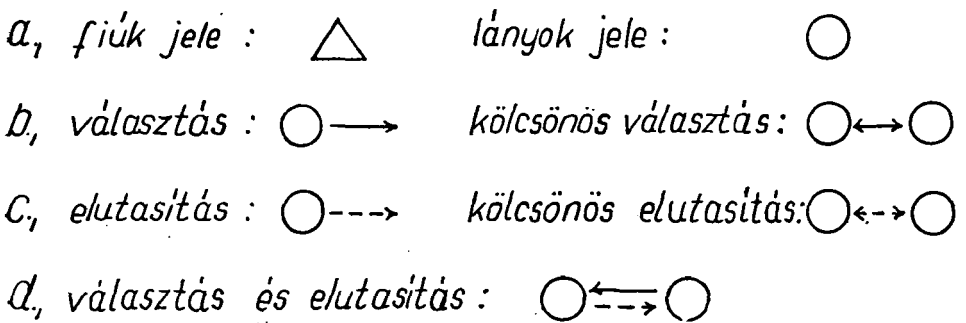
b) A társas kapcsolatok szociogram formájában történő jelölése

A szociometriai vizsgálat mennyiségi mutatóinak alapján elkészíthetjük az osztály tagjai közötti kapcsolatot tükröző szociogramot. Így a társaktól kapott és az általa adott választások és elutasítások alapján meghatározhatjuk az egyes tanuló szociometriai státuszát az osztálystruktúrában. A szavazatok számától és minőségétől függően a társas kapcsolatok rendszerében a tanulók lehetnek: „sztárok”, „elszigeteltek”, „elhanyagoltak” és „elutasítottak”, melynek megfelelően helyezkednek el a szociogram „centrumában” vagy a „peremén” (5–7. táblázat.)

1. A társas kapcsolatok jelölése: (vö. Kelemen L., 1968.)



2. Szerkezeti alakzatok:

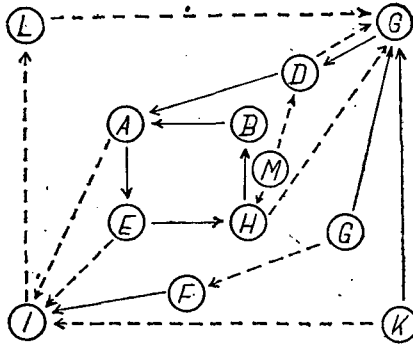


Az 5. sz. táblázaton található szociogram a mátrix alapján készült, de csak az elsődleges választások és elutasítások kivetítésével. Amennyiben a szociogramot összehasonlítjuk a grafikonokkal láthatjuk, hogy már az elsődleges választások és eluta-

sítások is megközelítő pontossággal körvonalazzák a csoportstruktúrát. A középpontban található meglehetősen zárt négyszög alakzat és az „elutasított” tanulók nagy száma arra utal, hogy legfeljebb kialakuló félben levő közösségről lehet szó, ahol első-

3. Csoport-, illetve osztályszociogramok:

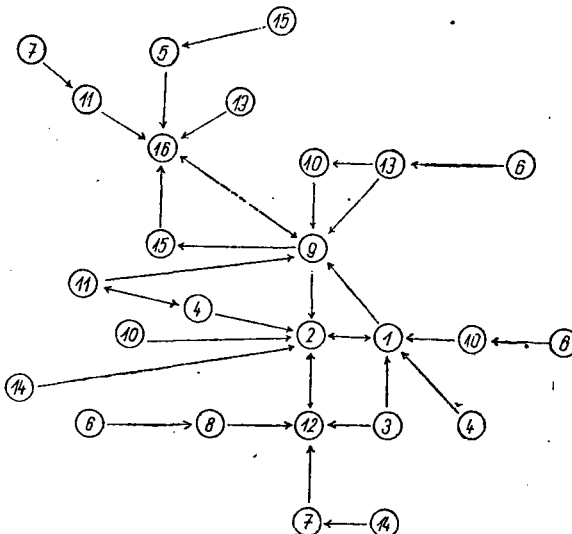
5.sz.táblázat



sorban „A”, „E” és „H” tanuló élvezzi társai szimpátiáját. A közösség kialakítása céljából a centrumban levő gyerekekkel számolva arra kell törekedni, hogy a többi tanulókkal is pozitív irányú kapcsolatok fejlődjenek ki és a négyszög alakzat ne váljék „klikké”, amely a csoporton belül külön életet él és mindenki mást elutasít.

A 6. sz. táblázat első-, másod-, és harmadlagos választások összesítéseként egy 8 osztály tanulóinak szociogramja. Ez az osztályszociogram már kialakult közösségre

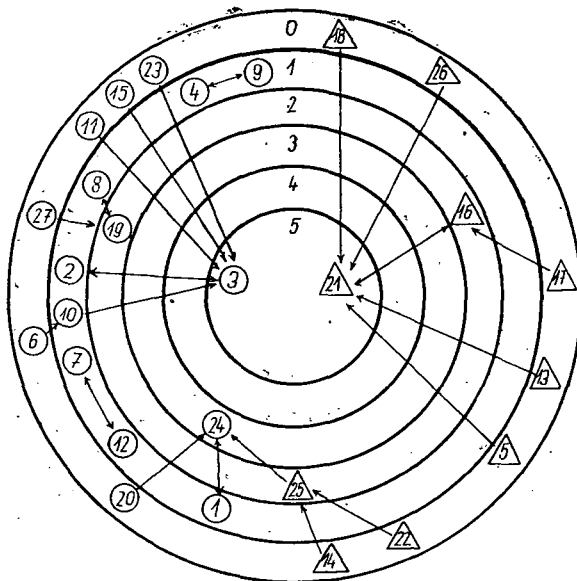
6.sz.táblázat



utal, ahol egy-két tanuló kivételével mindenkit választottak és a centrumban levő tanulók is több irányú kapcsolatban vannak társaikkal.

A 7. sz. táblázat körsémája nemcsak egy kérdésre adott válaszok kivetítésére alkalmas mint ahogyan ez jelen esetben történt („kit választanál padtársadnak?”), hanem felhasználható például a társválasztás és a közösségi aktivitás mennyiségi mutatóinak együttes ábrázolására is.

7.sz.táblázat



Az előzőekben utaltunk már arra, hogy a mennyiségi értékelés módszerei csupán adott időszakban rögzített tények megállapítására alkalmasak. A mátrix, a grafikonok és a különböző szociogramok megközelítő pontossággal mintegy „lefényképezik” a megadott csoportstruktúrát. A megismételt és a *kellően ellenőrzött* vizsgálatok egyrészt megerősíthetik a kiinduló vizsgálat tapasztalatait, másrészt a bekövetkezett változásokat is rögzíthetik.

Összegezésként a szociometriai módszert csak annyiban tartjuk hasznosnak az általános iskolai gyakorlatban, hogy *bizonyos szempontokat ad a minőségi értékelés számára*, mely értékelő-nevelő munka már túlnő a szociometria keretein és a folyamatosan végzett pedagógiai tevékenység szerves részét alkotja.



Műveltségünk eszközei és a pedagógiai elemzés

1.

Jókai Mór *És mégis mozog a föld* című regényét kezdi azzal a híressé vált képpel, amelyben Galilei megrúgja a földet, az mozogni kezd, és csupán egyetlen pontja, Magyarország marad változatlanul álló helyzetben. Társadalmunk, tudományos életünk fejlődése azóta elavulttá tette Jókai képét, így az kénytelen volt utolsó menhelyére, a pedagógiába visszahúzódni. Korunkban technikai, tudományos forradalomtól hangos a gyorsuló idő, hangjai eljutnak pedagógiai fórumokra is, a *pedagógiai közgondolkodás* azonban legfeljebb idézi az erre vonatkozó megállapításokat, következtetéseket alig igyekszik levonni belőle. Változatlanul arról beszélünk, hogy az iskolában a *tudományok alapjait* tanítjuk, pedig ez csak részben igaz már. Az általános műveltségre vonatkozó hagyományos elképzeléseinket csak szavakban cseréltük fel a *személyiség sokoldalú fejlesztésének* igényével, s lényegében még azt sem határoztuk meg: vajon a lassan teljesen áttekinthetetlen művelődési anyagból mit kell, és mit lehet az iskolának programjára tűznie. Nem is olyan rég a *didaktikának* egyik központi feladata volt, hogy meghatározza a művelődésnek azt a törzsanyagát, amelyet egy általánosan képző iskolában el kell sajátítani. Ez az általános műveltség azután egy életre biztosíthatta, hogy birtokosa művelt embernek tartsa és tartassa magát.

Ma már járhatatlan ez az út. Éppen ezért átértékelésre szorul az annyira szilárdnak hitt műveltség fogalmunk is. Erre már eddig is történtek kísérletek.* Lényeges azonban, hogy minden pedagógus végigjárja azt az utat munkájának tervezésekor, megszervezésekor és lebonyolítása közben, amely az iskola társadalmi céljától tantárgya helyének megjelölésén át a konkrét tanítási egység tanításában ráváró feladatok meghatározásáig vezet. A tulajdonképpeni *pedagógiai elemző tevékenységnek* lényegében ez az első lépése, enélkül tervszerű, tudatos nevelésről, oktatásról nem is beszélhetünk. Még kevésbé korszerűről.

A műveltségi anyag rohamos mennyiségi és minőségi fejlődése, gyors változásai szükségessé teszik egyrészt, hogy a hagyományos *statikus* műveltség fogalmunkat *dinamikussal* váltsuk fel, másrészt, hogy ne csak tartalmilag, hanem szerkezetileg is elemezzük azt.

Korunk műveltsége szerkezetileg három lényeges összetevőre bontható. Beszélhetünk a műveltség:

a) *eszközeiről*. Ezeknek alapos ismerete, elsajátítása azért szükséges, hogy a műveltség megszerzése reális lehetőséggé váljon a művelődni vágyó tanuló vagy felnőtt számára.

b) *alapjairól*. A társadalomtudományok és a természettudományok alapvető ismeretei tartoznak ebbe a szférába, ezeket az általános iskola felső tagozatában és a középiskolákban sajátítják el a tanulók.

c) *távlatairól*. Ez lényegében az állandó önművelésnek igényét kelti fel növendékeinkben, de ugyanakkor lehetőséget is nyújt számukra, hogy a különböző szakműveltségek közül kiválasszák azt a területet és irányt, amely egyéni képességeiknek és

* Kiss Árpád (Ped. Tanulmányok), Faludi Szilárd és Kerékgyártó Imre (Köznevelés) tettek e felé lépéseket.

érdeklődésüknek leginkább megfelel. A műveltségnek ez a szférája egyébként kimeríthetetlen, hiszen ma már egy szakterületen belül is specializálódásra van szükség, de ki kell alakítani azt a képességet is, hogy a rokonterületek között át lehessen váltani. (Látzólag divergens feladat: alapos áttekintés + specializálódás).

Az iskola legelső feladata, hogy a *műveltség megszerzése eszközeinek* birtokába juttassa tanulóit. Minden egyéb tevékenység eredménye ennek függvénye csupán. Ezt a célt szolgálja az általános iskola 1–4. osztályának egész munkája, az 1–8. osztályig folyó anyanyelvi és idegen nyelvi oktatás, a számtan, a testnevelés és a rajz tanítása. Ezeknek a tárgyaknak helyét és szerepét tehát ez határozza meg, így

1. az *alsó tagozat* alapvető feladata, hogy megtanítsa a tanulókat *írni, olvasni, számolni*. Képessé tegye őket *gondolataik értelmes közlésére*. Tanítsa meg őket *értelmesen tanulni*. Legyenek képesek környezetüket, az előttük lejátszódó eseményeket *megfigyelni*, a köztük levő *elemi összefüggéseket felismerni*. Alakuljanak ki bennük a közösségi élet alapvető szokásai. Ahhoz, hogy az egyes tárgyak, egyes órák speciális feladatait meghatározhassam, mindig ezt az általános, alapvető feladatot kell szem előtt tartanom.

2. Az *anyanyelvi oktatás* ezt a feladatot folytatja az egész általános iskolában. Nyelvtant, helyesírást, fogalmazást tehát nem azért tanítunk, hogy a nyelvtudomány elemeit sajátítsák el a tanulók. Feladatunk, hogy megtanuljanak *helyesen olvasni, írni, beszélni, fogalmazni*.

3. Helyenként a 3., másutt az 5. osztálytól kezdve azért tanítunk *idegen nyelvet* (oroszt vagy más nyelvet is), hogy később majd képesek legyenek szakterületükön a tanult nyelven információkat szerezni (fordítási készség) és hétköznapi szinten elbeszélgetni. Ebből következik, hogy nyelvtanításunknak igen jelentős praktikus célja, feladatai vannak.

4. A *matematika* ma már az élet minden területén nélkülözhetetlen ismeret. El-sajátítása tehát nemcsak a speciális érdeklődésű tanulók számára szükséges. Nem nélkülözhetik sem azok, akik az általános iskola után közvetlenül gyakorlati pályára mennek, sem azok, akik tudományos ambíciókkal folytatják tanulmányaikat. Ebből azonban az is következik, hogy tanításában nem elegendő néhány alapismeret mechanikus beemlégtetése ($1 \times 1 = 1$), a matematikai gondolkodás elemeit kell kifejlesztenünk a tanulóknak.

5. Szokatlanak tűnhet, hogy ebben a csoportban kapott helyet a *testnevelés és a rajz* is. Ezeket régen hol készségi tárgyaknak, hol kiegészítő foglalkozásoknak tekintették. A szocialista embereszményben azonban jelentős hely illeti meg a test edzettségét, egészségét is, enélkül a gyorsuló időben intellektuálisan is nehéz lenne helyt állni. Lényeges tehát, hogy a műveltség megszerzésének egyik igen fontos eszközét lássuk benne, amelynek ez az elsődleges feladata, s csak járulékos eleme a bajnokutánpótlás biztosítása. Ami pedig a rajzot illeti, a kibernetika, a technika forradalmának korában vitathatatlan, hogy az elemi rajzkészség a művelődés nélkülözhetetlen eszköze.

2.

A tanításra és módszereire vonatkozó *tapasztalati anyagot* direkt és indirekt úton gyűjtheti össze a nevelő. Ha saját gyakorlatának, eredményeinek, kudarcainak tapasztalatait elemzi, direkt úton jár. Ha viszont alaposan tanulmányozza a Tantervet, szaktárgyának kézikönyveit, a különböző módszertani írásokat, akkor indirekt módon szerzi tapasztalatait.

Az orosz nyelv tanára pl. évről évre nagy küzdelmet vívott a kiejtés tanításával. Az idegen nyelvek tanítása c. folyóirat több cikket közölt erről. Ezeket áttanulmányozta, és kiépítette magának azt az eljárást, amely munkáját könnyebbé és eredményesebbé teheti. Lehet azonban, hogy sajátos körülményei között az idegen szavak tanulása okoz problémát tanulóinak. Az eredményesség érdekében órától órára meghatározta azt az 5—5 új szót, amelyet el fog sajátíttatni, és több olyan mondatot szerkesztett, amelyekben ugyanez az öt szó más és más alakban előfordul. A következő órákon már arra is ügyelt, hogy a mondatokban tervszerűen ismétlődjenek az előző órák szavai is. Az állandó gyakorlás megkönnyíti a tanulóknak a szavak elsajátítását. Lehet, hogy számuk így valamivel csökken, a tanulók tudása azonban alaposabb, biztosabb lesz.

A matematika tanára Lénárd Ferenc írásait tanulmányozta, amelyekben a problémamegoldó gondolkodás kérdéseivel foglalkozik. Ezek segítségével alakította ki saját módszereit.

A központi dokumentumok természetesen mindig országos átlagot tartanak szemük előtt, ezért a saját tapasztalatokat, vagy új iskola esetén az igazgató és a kollégák tapasztalatait figyelembe kell venni, ha nem akar valaki biztos kudarchoz jutni. Képtelenség pl. a kézikönyvek óramintáit minden módosítás nélkül megvalósítani. Egyes iskolákban pl. nem számíthat a pedagógus arra, hogy a szavakat odahaza tanulják meg a gyerekek. Ilyen esetben a pedagógusnak az iskolában fokozottan kell megszerveznie a tanítás folyamata mellett a tanulását is.

Tapasztalatokon nemcsak a tanítási anyaggal kapcsolatos megfigyeléseinket értjük. Körükbe tartoznak azok az impresszióink is, amelyek a gyermekekre vonatkoznak. Különösen fontos ennek figyelembevétele épp ezeknél a tárgyakkal, hiszen már az alsó tagozatban találkozhatunk oktató-nevelő munkánk egyik legfőbb buktatójával, a *minimalizmussal*, illetve a *maximalizmussal*. Sajátos módon a két fogalmat egymástól elszigetelve szokták említeni és vizsgálni, holott a gyakorlatban a kettő elválaszthatatlan egymástól. Ott van maximalizmus, ahol minimalizmus is van, és fordítva, minimalizmust ott találunk, ahol maximalizmust láthatunk. Ha pl. már az alsó tagozatban teljes fogalmakat kíván a pedagógus kialakítani, a gyerekek nagy csoportja ezzel képtelen lesz megbirkózni, még a lehetséges eredményt sem fogják elérni. Sok tanuló jön úgy az iskolába, hogy előzőleg már megtanult olvasni, néha írni is. Ha nekik ugyanúgy kell végigjárniuk a betűalakítás iskoláját, mint azoknak, akik valóban csak akkor ismerkednek a betűk rejtelmeivel, iskolás éveik első heteiben megunják a rendszeres munkát. Az egyik tanulóknak nincs semmi gondja a cirillbetűk elsajátításával, a másik hihetetlen nehézségek árán birkózik vele. Van, akinek az egyik óráról a másikra 10 új szó sem sok, a másiknak 4—5 szó is megerőltető feladat.

Hasonló képet kaphatunk számtanban, sőt a testnevelésben és a rajzban is. A tanuló jövő évi tanulmányai szempontjából döntő, hogy pedagógusa észreveszi-e ezeket az egyéni különbségeket, és *differenciált foglalkozások* szervezésével át tudja-e hidalni őket. Szembe kell szállnunk azzal a hamis gyakorlattal, amely szerint az órákon többnyire azok szerepelnek, akik tudnak, s viszonylag kevesebb idő jut azokra, akiknek ott kellene gyakorolniuk, megtanulniuk az anyagot. A tanítási óra nem színpad, hanem műhely, benne tehát *nem szereplési, hanem munkálkodási lehetőséget* kell biztosítani a tanulóknak. Igaz, hogy ezzel csökken az óra lendülete, növekszik azonban eredményessége, értéke.

Nagy gondot kell erre fordítani a testnevelésben és a rajzban. Ellenkező esetben a gyermekek egyik csoportjában korán kialakul az „én ehhez ügyetlen vagyok” hamis szemlélete, s ezzel mentesítik magukat minden további erőfeszítéstől, amellyel pedig eredményeket érhetnének el.

Különös gonddal kell felfigyelnünk az *alsó tagozat minimalizmusára*. Ez csak részben tantervi kérdés (pl. szófajták), nagyobb részt az alkalmazott módszereken és követelményeken múlik. Az alsó tagozat évei alatt kell *megtanulni tanulni*. Ennek olyan fontos lépései vannak, mint

a) egy elolvasott egységet meg kell értenie a gyerekeknek,

- b) lényegét szóban vagy írásban reprodukálnia kell,
- c) emlékezetében legyen képes megőrizni lényeges mozzanatait,
- d) és az előzőleg tanult ismeretek rendszerébe illessze be azokat.

A túlzott formai kötöttségek, a mondatokra vagy szavakra tördelt feleletek igen sokszor gátat emelnek e követelmények teljesítése elé. A tanulók könnyen jutnak sikerekhez, s nem véletlen, hogy az 5. vagy a 6. osztály „buktató osztálya” válik számukra. Jellemző példát adott erre az az egyébként kitűnő alsó tagozati bemutató tanítás, amelyen a pedagógust azért marasztalták el, mert gondos előkészítés után tanítványai 10–12 mondatos fogalmazásokat írtak önállóan, holott a tantervi követelmények szerint csak 4–5 mondatot kellett volna írniuk, s abban az előkészítés mondatait kellett volna visszaadniuk. Az ilyen mesterséges visszaszorítások veszélyesek lehetnek, s könnyen igazolhatják azt az amerikai szerzőt, aki „Az iskola szerepe a gyermekek fafejűvé válásában” címmel írt tanulmányt. A tanterv követelményrendszere azt határozza meg, hogy azoknál magasabb mércét egyetlen pedagógus sem állíthat gyermekei elé. Nem kötelezheti őket arra, hogy ugorják át a 120 cm-t. De ha mind, vagy többségük játszva átugorja ezt az akadályt, arra sincs joga, hogy szárnyalásukat visszaszorítsa. Az élet úgyis differenciál, hisz az egyik iskolában nehéz munkával jutnak el a 4–5 mondatig is, a másikban a 10–12 sem okoz nehézséget. Oka: a pedagógus különböző munkája, de a tanulók különböző összetétele is lehet.

3.

A tapasztalati anyag összegyűjtése hosszú, a gyakorlati tevékenységgel párhuzamosan haladó folyamat. *A tények kiválasztása, a következtetések levonása* a tanév értékelésekor, illetve az új tanév előkészítésekor hárul feladatként a pedagógusra. Ilyenkor az elért eredmények tükrében keresi sikereinek, illetve kudarcainak okait, hogy a következő években a sikereket tudatosan biztosíthassa, a kudarcokat pedig elkerülhesse. Ünámitás, ha ehelyett beéri annyival, hogy gyenge osztályt adott kezére a sors vagy az igazgató. Egy közösség sohasem lehet gyenge, legfeljebb nem hozzá illő módszereket alkalmazott a pedagógus, s ezért vált képtelenné az országos közepes szintet az adott tantárgyban megütni. Ezt természetesen nem osztályzatokban, hanem a tantervi követelmények teljesítésének szintjében értjük. Ha egy kollektíva ilyen vonatkozásban közepes alatt marad (pl. jeles tanulói megbuknak a gimnáziumban), nem a gyerekekben van a hiba!

Hiba lehet, ha pl. elhanyagolta a helyesírás kellő mennyiségű és minőségű gyakorlását. Tanmenetszerűen haladt olvasmányról olvasmányra oroszról, de elkerülte figyelmét, hogy a gyerekek nem tudnak ragozni. Nem tanította meg a gyerekeket arra, hogy egy szövegből kiemeljék a matematikai feladatot, felismerjék, mit kell keresniük, s ehhez milyen ismeretek állnak rendelkezésükre. Egyoldalú labdázással nem alakította ki bennük az alapvető mozgáskultúrát, vagy csak témákat rajzoltatott, a szabadkézi rajz elemeit elhanyagolta.

A művelődés eszközeit nyújtó tantárgyak közös sajátossága, hogy bennük képtelenség az ismereteket „hernyóként araszolgatván” kialakítani. Sajnos, jelenlegi gyakorlatunkra gyakran ez a jellemző, leckétől leckéig haladunk az ismeretszerzés formálisan alkalmazott sematikus útján. Nem vesszük figyelembe, hogy készségek kialakításához különböző *éresi időre* van szükség. Lehet, hogy egy-egy különös képességű tanuló képes egyik óráról a másikkra beérlelni a tanultakat, jellemzőbb azonban, hogy ehhez hosszabb időre van szükségük a gyerekeknek. Van, aki versszakról versszakra megtanulja

a verseket, memoritereket, de nem ritkán elégtelenek sorát szerzi a gyerek, míg végre tudja a szöveget. Az eredmény, hogy tudja, de az elégtelenek visszavonhatatlanul ék-telenkednek az osztályozó naplóban. Hasonló a helyzet a matematikában, sok gyermek lassan fogja fel az újat, sok gyakorlás árán jut el megértéséig, de a lecke feladása utáni napon már felelnie kell belőle. Még bajnokok is többszöri kísérlet után ugorják át a lécet, művészeknek előtanulmányok után készül el alkotásuk. Egyedül a tanulóktól kívánjuk a naprakész, azonnali tudást, és büntetjük, ha egy ideig csak akadozva megy nekik. Még inkább érvényes ez idegen nyelv tanulásánál. Mindebből az következik, hogy egy-egy tanítási egység feldolgozásakor rendszeresen ellenőrzünk kell az elsajátítást, de ezt az ellenőrzést nem szabad összetévesztenünk az anyag elsajátításának, tudásának számonkérésével.

A „beskatulyázás”, ez a tipikus pedagógiai betegség épp abból ered, hogy a tanulókat idő előtt tipizáljuk. Az egyikről megállapítjuk, hogy „nem tud”, „ügyetlen, két balkezü vagy ballábú” (testnevelés, rajz), ahelyett, hogy törődésünkkel a nem tudástól a tudásig, az ügyetlenségtől az ügyességig vezetnénk el. Ez ismételten a *différenciált foglalkozások megszervezésére* irányítja ezekben a tárgyakban a figyelmet, ami persze nem jelentheti, hogy ez lenne ezeknek a tárgyaknak kizárólagos tanítási módja.

De gyakorlaskor pl. szükségszerűvé válhat, hogy a jó helyesíróknak önálló feladatokat adjunk, és néhány gyengébb eredményűvel foglalkozzunk közvetlenül, hogy velük is megértessük a tulajdonnevek vagy a múlt idő helyesírását. Matematikából az egyik csoportnak 4—5 önálló feladatot jelölünk ki, ezek megoldásáról később számolniuk be, mi pedig azalatt egy-két gyenge matematikussal közösen oldunk meg előbb egyszerűbb, majd fokozatosan nehezebb példákat. Nem említettem alsó tagozatos példákat, de értelemszerűen vonatkozik mindez az ottani munkára is, mert pl. amikor az ó betűt tanítom, azokkal, akik már tudnak írni, o-val kezdődő szavakat gyűjtetek. Néha több csoportra is fel kell osztanom a közösséget. A tanulás egyéni üteméhez legjobban programozással alkalmazkodhatnánk, központi programok hiányában ezt jelenleg még nem kívánhatjuk meg senkitől.

A módszerekre vonatkozó következtetések levonása előtt különösen azt kell behatóan elemeznünk, vajon kellő időt fordítottunk-e tanításunkban a *gyakorlásra*. A gyakorlás a szakmódszertanok legtöbbször emlegetett, s mégis leginkább elhanyagolt területe. Nem véletlen, hogy hatásukra a gyakorlatban igen sok a vadhajítás: a gyakorlás teljes elhanyagolásától formális megvalósításáig különböző hibákkal találkozhatunk. A gyakorlás nem jelenti ugyanis feltétlenül már elvégzett cselekvések gépies ismétlését. Néha, pl. a testnevelésben, rajzban erre is szükség lehet. Ugyanígy egy-egy új betű írásának tanulásakor. Az esetek többségében azonban teret biztosíthatunk az önállóságnak, s főképp az egyáltalán nem gépies, hanem gondolkodva megvalósításnak is. Matematikában pl. ügyelnünk kell arra, hogy a feladatokban ne csak a szám- adatok változzanak azonos szövegben. Jelentsen a megoldás problémát a tanulóknak abból a szempontból is, hogy felismerjék: ugyanazt az összefüggést kell érvényesíteniük. (Egy szoba hosszának, szélességének, magasságának adataiból számítsuk ki területét, köbtartalmát. De: egy szobába 20 láda fér be. Ezután a láda adatait adjuk meg, abból következtessenek a szobára! Már ismert szavakból állítsunk össze szöveget, ezt fordítsassuk a tanulókkal. Teremtünk életszerű helyzetet, pl. egyikük a tolmács, neki kell tehát magyarról oroszra, illetve oroszról magyarra fordítania, amit a másik kettő mond.) Máskor épp ellenkezőleg, abból eredhet a hiba, hogy teljesen száműztük a gépies gyakorlást. Középsiskolák gyakran panaszkodnak pl., hogy egyes tanulók az általános iskolában nem szokták meg, hogy egy-egy névszót vagy igét elragozzanak. A gyakorlás lényege, hogy megtanult ismeretek különböző alkalmazási lehetőségére teszi képessé a tanulókat.

Nagyon sok értékes időt rabol el oktatásunkban a *felesleges magyarázkodás*.

Téved, aki azt hiszi, hogy ez csak az alsó tagozatra jellemző. Ott valóban veszélyes mértékeket ölt néha, mert egy-egy fogalom kibontásához annyi kérdés és felelet hangzik el, hogy közben csak a lényeg, maga a fogalom vész el. Sokszor a legjobb magyarázat a tényközlés. Ez ige, ez domb, összeadás vagy egyenes vonal. A XX. század gyermeke már nemcsak azt nem szereti, ha az almát megrágnak helyette, azt is nehezen viseli, ha pépes formában nyújtják neki az ismereteket. Előző este épp a Deltát nézte a tévében, most meg gügyögünk neki. A pedagógus feladata, hogy a gyermek szemével és eszével gondolja át előre a sorra kerülő anyagot, s úgy próbálja megtalálni, annak megértésében mi okozhat nehézséget neki. A nehéz pontokon lépjen közbe egyszerű magyarázataival, de a magyarázatot sohase tévessze össze valamilyen előzetes leckefelmondással.

Ne fordítsa le nekik előre az olvasmányt, csupán a nehezebb kifejezéseket adja meg. Birkózzanak meg a feladattal a gyerekek! Ne oldja meg helyettük a számtan feladatát, csak kellő helyeken irányítsa gondolkodásukat. Rajznál, testnevelésnél pedig minden magyarázatnál többet ér néhány felhívó szó után a bemutatás.

Szólnunk kell végül a *koncentrációról* is, amely ezekben a tárgyakban különösen jelentős szerepet játszik. Koncentráción természetesen nem kizárólag azt értjük, hogy az egyik tárgy ismeretanyaga előkészíti, megalapozza a másikat. Ilyen szempontból aligha beszélünk a testnevelésről ebben a vonatkozásban, pedig igen lényeges, hogy a helyes testtartásra, az egészség védelmére valamennyi órán gondoljanak pedagógusok és gyermekek. Igen lényeges, hogy az anyanyelv nyelvtana előkészítse az idegen nyelv tanulását, de nem kevésbé jelentős, hogy mindegyik tárgyan erejének, akaratának összpontosítását, kifejtését követeljük a tanulóktól. Fontos, hogy a helyesírásra, fogalmazásra minden óráh ügyeljenek, de hasonló súlya van annak is, hogy azonos szokások alakuljanak ki a gyermekekben.

4.

A tényleges elemzést a pedagógusnak kell elvégeznie, ehhez csak elveket, szempontokat adhattunk. Egy-egy elemzés szűkebb vagy tágabb területre támaszkodhat. Az igazgatót például feltétlenül érdekli, miképp áll egész iskolája. Nyugodt ugyanis csak akkor lehet, ha a művelődés eszközeit szilárdan sajátítják el a tanulók. Minden más hiányosság pótolható később is, ha azonban ezekben a tárgyakban hiányos alapokat szerez a gyermek, egész életében keserű munkával kell arra törekednie, hogy utolérhesse önmagát. Egy általános iskola tevékenységének eredményességét éppen ezért ezekben a tárgyakban kell vizsgálni, számonkérni. Elemezni lehet azonban egy évfolyam (valamennyi 5. osztály), egy osztály vagy egy tanuló eredményeit is. Az elemzéshez elegendő alapot adhat egy év közti vagy év végi *eredményvizsgálat* (felmérés, feladatlapos vizsgálat stb.). Ennek segítségével megállapíthatjuk, hol tart az iskola, majd hozzá viszonyítva egy-egy osztály, végül azon belül egy tanuló a tantervi követelmények teljesítésében, (helyesírásban, fogalmazásban, számtanban stb.). Az eredményvizsgálat helyzetképet ad, ebből kell azután nevelői gyakorlatunk egyes mozzanataira visszakövetkeztetnünk, hogy az eredmények, hiányosságok okait elemzően feltárhassuk. Az orvos számára a jó diagnózis az alapfeltétele, hogy betegét meggyógyíthassa. A pedagógus számára csak az alapos elemzés biztosítja, hogy a jövőben jobban, eredményesebben végezhesse tevékenységét, mint eddig. Végső soron minden elemzésnek ez a célja. Így tehetjük meg az utat mindig előre a tantervi feladatok elemzésétől a közvetlenül előttünk álló konkrét feladatok kijelöléséig.

Az osztályfőnök koordinációs tevékenysége

Az osztályfőnöki funkció: kulcspozíció.

Az elnevezés utal annak fontosságára, valamint az iskolai nevelésben elfoglalt helyére, feladataira, a többi nevelési tényezővel való viszonyára is.

Közismerten nem könnyű ellátni az osztályfőnöki teendőket. E bonyolult, komplex tevékenység egyik részeként vesszük röviden szemügyre a koordinációs munkát.

*

A társadalmi munkamegosztásban mindenfajta munka valamilyen szervezett formában, *szervezeti* keretben történik, s ezt a szervezetet irányítani, *vezetni* kell. A modern társadalom bonyolult és egyre bonyolódó termelési rendszereiben egyre kevésbé lehet ösztönösen megszerezni a szervezési és vezetési jártasságot. Önálló tudománnyá erősödik, amit a vezetőknek, a termelésben részt vevőknek meg kell tanulniok. Nem véletlen a szállóige: „A vezetés a legrégebbi művészet és a legújabb tudomány.”

A nevelést már régen nem a nevelő—tanuló kettős jelenti. A személyiségfejlesztés nagyüzemi módon történik: kollektívák és hatásaik rendszerében él és tevékenykedik a leendő felnőtt. A céltudatos nevelőmunka korántsem marad egyes pedagógus külön-külön feladata, hanem egyének és közösségek egyszerre és sok irányból, egymással szoros összefüggésben hatnak. A nevelésnek tehát *szervezett formája van*, s megfelelő irányítást, *vezetést igényel*. Azaz, a szervezési, vezetési ismeretek meghonosítása az iskolában is szükséges. Ilyen szempontból külön üdvözlésre méltó két könyvünk is foglalkozik már az iskolai vezetés kérdéseivel, jóllehet, csak az igazgató szemszögéből.* Bár hadd mondjuk meg, hogy a pedagógiai tevékenység maga is nagymértékben szervezés és vezetés, csak valahogyan a köztudat ezt nem nagyon emlegeti.

Tisztázzuk: a *szervezés* voltaképpen módszer valamilyen szervezet, folyamat, eljárás—létrehozására. A *vezetés*—ugyancsak módszer a már létrehozott szervezet lehető legjobb működtetésére. A *koordináció* szervezés- és vezetéselméleti fogalom.

Röviden tekintsük át a vezetői tevékenység funkcióit:**

Előkészítő	Végrehajtó	Ellenőrző
f u n k c i ó k		
tájékozódás	döntés	áttekintés
tervezés	utasítás	ellenőrzés
szervezés	koordináció (összehangolás)	minősítés

Koordinációval a termelés és a társadalmi élet minden területén, üzemekben, szervezetekben, hivatalokban találkozunk. Általában három típusát ismerjük: *szabályozott* (automatikus), *szabályozott-operatív*, valamint *szabályozatlan* koordinációt. Automatikus koordináció pl. a különböző szervek együtt intézési kötelezettsége (pénzügyi láttamozások), vagy bizonyos munkafolyamatok különböző szervek által végzett mű-

* Kiss Gyula: Az igazgató a pedagógusközösségben. Ped. Szakszervezet, 1966; A szocialista iskolavezetésről, Tankönyvkiadó, Bp. 1969. Szerk: Kiss Gyula.

** Vö.: Szabó László: Vezetésről vezetőknek. Kossuth, Bp. 1966.

veletei. Szabályozott-operatív összehangolásra sajátos szervek hivatottak: vezetőségek, állandó bizottságok, illetve ezek együttműködései (pl. értekezleteken). Szabályozatlan koordináció különböző szervek esetleges együttműködése esetén található.

Az osztályfőnök munkájában levő koordinációt inkább a második, a szabályozott-operatív típushoz sorolhatnánk. Szabályozott, mert törvény (Rendtartás) rögzíti mind az osztályfőnök, mind a többi nevelési tényező munkakörét és feladatait. Ugyanakkor operatív is, mivel nem csupán pl. évenként megismétlődő munkafolyamatokat végeznek. Az év eleji, félévi, év végi; de naponként megismétlődő, olykor automatikussá váló tevékenység mellett igen sok az egyedi, külön, sajátos megoldást kívánó eset (fegyelmik, rendkívüli teljesítmények stb.) Ilyen értelemben az összehangolás — legalábbis annak automatikus formája — nem úgy valósul meg az iskolában, mint például egy üzemben vagy hivatalban. A „munkadarabot” tekintve ez természetes is.

A táblázatból nem nehéz felismerni, hogy a vezetés⁴ valamennyi mozzanata kisebb-nagyobb mértékben megtalálható az osztályfőnöki munkában is. Sőt, egyetlen funkció sem gyakorolható önmagában, a többi nélkül. Valamennyit végigvizsgálni hosszadalmas lenne, így csak egyet veszünk szemügyre. Mit biztosít a koordináció az iskolában az osztályfőnök hatáskörében?

Tömör összefoglalással: az információk, az elvi elemek, a tervek, a folyamatos munka és a nevelési eredmény egységét; az osztályával kapcsolatban álló erők munkájának tartalmi és időbeli összhangját, valamint az osztályfőnök saját munkájának belső arányait.

Egyrészt tehát *ésszerűsítés* saját munkánk, de a többi nevelési tényező szempontjából is. Mégiscsak nagyobb tudatosságot és precizitást jelent úgy hozzáfogni év elején az osztályközösség fejlesztéséhez, hogy valamennyi nevelési erő — kollégák, szülői munkaközösség stb. — munkája egymásra épülve indítható, valamennyire számíthatunk, mintha csak egyedül viselnénk az osztály minden gondját-baját. A koordináció másrészt *pedagógiai feladat* is. A tanulók fejlődése szempontjából sem mindegy, hogy az órákon, a különböző foglalkozásokon, vagy egyéb alkalmakkor nyert gondolatok, ismeretek, benyomások, élmények időnként, s lehetőleg rendszeresen összegeződnek-e, azaz megtörténik-e ezek belső koordinációja? Ilyen szempontból az összehangolás az osztályfőnöki munka tartalmát is jelenti, és fontos tennivaló.

Most röviden sorra vesszük azokat a nevelési hatóerőket, amelyeket az osztályfőnök koordinál.

Az *iskolán belüli* nevelési tényezők legtöbbször az osztályfőnök maga is tagja, részese, vagy éppen vezetője, így munkájukat és nevelő hatásukat képes koordinálni.

Az osztályban tanító *nevelők* kollektívájának munkája a leghatékonyabb, de igen sok a hibalehetőség, ha az egyes kollégák munkája, hatása koordinálatlanul érvényesül. A többféle, olykor ellentmondó intézkedés a tanulókat más-más magatartásra indítja. Ilyenkor sokfajta reflexláncolat keletkezik, de egyik sem párosul a minden oldalú meggyőződéssel, nem erősödik meg, nem válik magatartássá. Többek között ez is oka sokszor az osztályban a jó „közszellem” hiányának, az erkölcsi értékrendszer nem kielégítő fokának.

Az *úttörőszervezet* — rajközösség, őrsök, gyermek- és ifivezetők — nevelő hatása közismert, mégis mennyi munkabeli, főleg módszertani probléma nehezíti az eredményes nevelést.

Folytatván a felsorolást, hatóerőkként értelmezzük továbbá a *szülői munkaközösséget*, a *napközi otthont*, és a *szervezett gyermek tevékenységi formákat* (szakkörök, sportkör stb.).

Az *iskolán kívül* is rendszerezni tudjuk azokat a tényezőket, amelyek a tanulókkal kapcsolatban vannak, és amelyeknek koordinálása lehetséges és szükséges is. Ilye-

nek az *intézmények* (úttörőház, művelődési házak, könyvtárak stb.); a tanulók *egyéni elfoglaltságai* (zene, balett, sportegyesület); néhány *speciális* állami szerv (Nevelési Tanácsadó, Gyermek- és Ifjúságvédelmi Intézet); végül az alkalmi társadalmi *rendezvények* (amelyeknek sora igazán vegyes lehet az ünnepek koszorúzási alkalmaitól a felvonulásokon és utcabálokon át a „házimurikig”).

Mit jelent tehát a felsorolt nevelési tényezők munkájának koordinációja?

Mi az, amit az osztályfőnök összehangolás címén tehet?

Mindenekelőtt az állandó *információcserét*, egymás tájékoztatását. Hiába végeznék feladatát bármelyik nevelési tényező precízen (szmk, úttörő, napközi stb.), ha ez a munka elszigetelt lenne, ha egyik kéz nem tudná, mit mível a másik? Az információk kicserélése közben lehet csak azt a szemléletet kialakítani (pl. a szülők között is), hogy a tanulók nevelése közös ügy, hogy mindenki erőfeszítése szükséges hozzá. De az információ segíti egymás munkájának megbecsülését, és információ szolgáltatja a kifejtett nevelőmunka *eredményeinek* adatait is, — kinek-kinek alapot a további neveléshez.

A tájékoztatáson túl konkrétan a *tervezésben* valósulhat meg a koordináció. Sajátosságainak és lehetőségeinek megfelelően valamennyi tényező elkészíti pedagógiai tervét. De az összefogó, irányító erő az osztályfőnök. Egyrészt ő informálja valamennyi hatóerőt az osztály neveltségéről, az eredményekről és a feladatokról. Másrészt pedig azonos célú feladatokra sajátos tevékenységet terveztet. Például az udvarias viselkedés kialakítását az osztályfőnöki órák mellett az úttörőraj tervében is szerepeltetheti; a pályaválasztás kérdéséről osztályfőnöki órán, rajzfoglalkozáson is beszélgethetnek, de a szülői munkaközösség is szervezhet egy-egy akciót stb.

Felsorolunk néhányat az iskolán belüli nevelési tényezők közül, amelyekben *lehetőség és szükség*es a koordináció.

Az osztályban tanító *nevelőközösségben* ki kell alakítani a tanulókkal szemben támasztott követelmények mértékét mind a tananyagot, mind a magatartásmódot illetően. A tantárgyak közötti tartalmi és logikai kapcsolat megteremtése, a házi feladatok mértéke összehangolást igényel. Ugyancsak ezt igényli a tanulók magatartásával kapcsolatos követelmények egységesítése. Tisztázni kell olykor például a köszönési formákat, meg kell határozni és ki kell alakítani a tanulók óra előtti viselkedési rendjét. Ugyancsak szükséges ismerni egymás tárgyaiban például a fogalomalkotások legtipikusabb meneteit, s azokat összhangba hozni sajátunkéval; ugyanúgy közel hozni egymás óravezetési technikáját (órakezdés, befejezés, feleltetés stb.). Koordinációt igényel az osztály fejlettségének, neveltségének megítélése, ebből pl. év eleji tervezéskor a feladatok kihámozása, konkrét megállapodások.

Az *úttörőrajjal* ugyancsak van összehangolási lehetőség. Az osztályfőnök két olyan nevelési rendszer munkáját koordinálja, amelyeknek nevelési módszerei több tekintetben eltérnek ugyan egymástól, de hatásuk iránya azonos: ugyanazon gyermekkollektívák kommunista szellemű nevelése. Az osztály (raj) vonatkozásában az osztályfőnök a legfontosabb tényező. Pedagógiai képzettsége és hivatali beosztása adja számára a különleges feladatot, az összehangolást. S e szempontból közömbös, hogy egyben ő a rajvezető is, vagy sem. Legfeljebb ebben az esetben könnyebb az egyeztetés.

E tekintetben a koordináció programbeli és személyi lehet. Program szempontjából például az osztály közösségi életét a raj szervezeti kereteire érdemes — és kell — építeni. A két munkaterv készítése alkalmával érdemes megvitatni, milyen akciók, tevékenységi formák alkalmasak osztály-, melyek rajkeretben egy-egy nevelési feladat megvalósításához? Az úttörő akciók élményeit tervszerűen felhasználhatjuk osztályfőnöki órákon is; világnézeti, hazafias nevelési feladataink egy részét osztály-

keretben, más részét rajközösségben hajtuk végre, stb. De a koordináció része az is, hogy akciók, feladatok végzésébe, vezetésébe, megoldásába bevonjuk a szaktanárokat, úttörővezetőket, szülőket. És összehangolás kérdése, hogy a rajban működő úttörővezetők mennyire tájékozottak a gyermekkollektíva nevelési — tanulmányi, viselkedési, világnézeti stb. — problémáiban, mennyire „kollégák”, mennyire beavatottak?

A *szülői munkaközösség* működtetésének célja elsősorban a tanulók nevelésének segítése, de szorosan mellette felnőttnevelési, tudatformálási feladatok is vannak. Az iskolai munkákban való közreműködésnek pedig szinte megszámlálhatatlan formája és módja lelhető fel, az iskolai igényeknek és lehetőségeknek megfelelően.

Az iskolai nevelésben való közreműködése — amelyet koordinálni kell — indirekt és direkt lehet. Az indirekthez sorolhatjuk például a gondozást, a gyermekek tanulási feltételeinek megteremtését; közreműködést különböző szervezési munkákban (beiratási, vagy családlátogatási) munkákban. A nevelőmunkában való közvetlen közreműködésnek is megszámlálhatatlan formája van. Ilyenek: a rendezvényeken vállalt felügyelet, üzemlátogatások szervezése, szakkörvezetés, szemléltető eszközök készítése, a politechnikai oktatásban való részvétel, úttörő foglalkozások vezetése stb., stb.

A *szülői munkaközösség* tevékenységét voltaképpen a felsoroltakhoz hasonló tevékenységformák adják, amelyek aztán még bővülnek a szülők képzésének feladataival. A koordináció lényegileg már akkor megtörténik, amikor a SZM munkaterve készül, és az osztályfőnök annak készítésében közreműködik. Azaz: a vezetőséggel megvitatja az osztály nevelési feladatait, és ezek végrehajtása érdekében kéri a szülők közreműködését, munkatervbe foglalják a várható segítséget. Például közismerten időszerű és sok munkával jár a hátrányos helyzetű, valamint a veszélyeztetett tanulók körülményeinek felderítése, ügyük intézése, a tanulók pályairányításának folyamatos szervezése. Mindezeknek egy-egy lényeges részét gondozásra az SZMK-ra bízunk, illetve bevonjuk megoldásukba. Mindezzel könnyebbedik az osztályfőnöki munka, s ami lényegesebb: a tanulók látják hasznát.

A *napközi otthon* és a különböző *szakkörök*, csoportok a tanulók bizonyos százalékát foglalkoztatják. Azoknak személy szerint biztosítják nevelőhatásukat, de áttételesen az osztályközösségre is befolyással vannak. Koordináció ezek tekintetében is szükséges és lehetséges. Elsősorban tartalmilag. Az egyes tanulók személyiségfejlődésének figyelemmel kísérésével, azzal, hogy számítunk nevelőhatásukra. Szándékosan küldünk ide tanulókat, vagy ugyancsak pedagógiai megfontolásból tartunk vissza másokat. Mind a napközi otthon vezetőjével, mind különböző szakkörök, munkacsoportok vezetőivel közben is konzultálunk, közösen irányítjuk a tanulók fejlődését. Az iskolán kívüli nevelési erők hatásaira ugyancsak számítanunk kell. Koordináció itt is szükséges. Vagy úgy, hogy nevelési lehetőségeiket már év elején betervezzük — úttörőház, művelődési ház, szakköreire, rendezvényeire küldünk tanulókat —, vagy év közben, alkalmasszerűen számítunk hatásaikra (alkalmi rendezvények, magántanulmányok stb.).

A koordináció-alkalmait, fórumait áttekintvén, első helyen kell említenünk az *iskolavezetést*. Az iskola — s benne az osztályfőnök — elé állított feladatok az iskolai (igazgatói) munkatervben benne vannak. Ez a vezető fórum az iskolai nevelési tényezőket mozgásba hozza. Igazgatói szinten is vannak koordinációs feladatok: ez a munka is megindul. Az osztályfőnök voltaképpen bekapcsolódik ebbe a folyamatba, és osztálya, az iskolaközösség egy része szempontjából folytatja a hatásokat, a hatóerők munkájának összehangolását. A kiinduló állapot tehát az iskolavezetés által kialakított iskolai összkép, valamint saját osztályának neveltségi szintje adja.

Az *osztályfőnöki munkaközösség* az a testület, amely épp a koordinációs munkában tudja tagjainak a legtöbb tanácsot adni. Maga is koordinációt végez, amikor

a különböző osztályközösségeket szervezi iskolaközösségi szintre, amikor az iskola-vezetés elképzeléseit, terveit, előírásait egységes értelmezésben gyakorlattá alakítja, terveket sző, javaslatokat készít, határozatokat hoz stb. Ezek is a koordináció formái: az osztályközösségek iskolaközösségbe való beillesztése vezetői szinten itt kezdődik.

A tantestületi értekezlet — akár iskolai, akár az osztályban tanító nevelőké — alkalmas fórum az összehangolásra. A problémák felvetése, elemzése, vélemények, elképzelések, kérések hangzanak el, megállapodások születnek itt —, az osztályfőnöknek tehát igen alkalmas fórum a koordinációra.

*

Az osztályfőnök az iskolai nevelés rendszerében nem egyedüli személyiségformáló erő. Pedig tapasztalható olyan felgófás, hogy az osztályfőnök felelős mindenért, ami az osztályban történik; egyedül neki kell végeznie a tanulók jellemformálását; hogy „mindennel kell foglalkoznia” stb. Nem kevés nevelőnk éppen ezek miatt vonakodik az osztályfőnöki munkától.

Az osztályfőnöki teendők ellátása valóban nem könnyű és nem kényelmes feladat. De könnyítési, ésszerűsítési lehetőség található. Illetve: legtöbbször az a nevelő „vész el nyakig” az osztályfőnöki teendőkben, aki nem tud tervezni, szervezni. Nem tekinti és nem látja át a rendelkezésre álló nevelési erőket, ezek lehetőségeit, nem tudja őket mozgásba hozni. Sőt, nem egyszer idegenkedik ezektől, mert külön feladatot, megterhelést lát bennük. Ilyenkor valóban elkeserítően soknak tűnik a tényleg nem kevés feladat és annak hamis látszata, hogy végrehajtásához „csak egyedül vagyok”.

A koordináció technikailag egyszerűen hangszerelés, úgy, hogy minden hangszer a megfelelő időben, erősséggel és hangot adjon, s közösen pedig tökéletes harmónia jöjjön létre. Voltaképpen fokozott információcserét kell megvalósítani valamennyi nevelési tényező között. Őnálló „intézkedésre” (utasítás?, parancs?, „egyéni döntés?”) szinte nincs is szükség, hiszen valamennyi nevelési tényező mozgásban, munkában van. Tehát nem elsősorban serkenteni kell a nevelési erőket, nem „kitalálni” számukra a tennivalókat. Ehelyett a nevelőmunka folyamatát kell elemezni, közösen megvitatni, és együtt megtalálni a helyes megoldást, amiből ki-ki képes saját feladatát kielemezni, megtervezni és eredményesen végezni.



DR. KISS GÉZA
Tanárképző Főiskola, Pécs

Hazafiságra nevelés és nemzeti hagyományaink ápolása történelemtanításunkban

A felszabadulás óta eltelt negyedszázadban a hazafias nevelés igényével 1950-ben találkozunk először. Közoktatásügyi kormányzatunk egyik rendelete már ekkor azt kívánta az általános iskolától, hogy

„...tanulóifjúságunkat Népköztársaságunk öntudatos, fegyelmezett állampolgárává, a dolgozó nép hűséges fiává, a szocializmus építőjévé nevelje — a közösség, a nép, a haza önzetlen szolgálatának, a munka szeretetének és megbecsülésének, a nemzeti függetlenség, a dolgozók nemzetközi harca érdekében való önfeláldozásnak és bátorságnak szellemében,” [1]

A hazafias nevelés céljainak egészen új megfogalmazása volt ez, melyhez a felzabradulás, majd a népi demokratikus fordulat után beálló gazdasági, társadalmi változások szolgáltak alapul. Ekkor fogalmazódott meg a hazafiság új, korszerű fel fogása, a szocialista patriotizmus, mely a munkásosztály érdekei és világnézete alapján kezdettől fogva összefonódott a proletár internacionalizmussal.

Az 1950-es évek elejének elméleti és politikai hibái miatt azonban hamarosan zavarok keletkeztek a hazafiság és proletár nemzetköziség értelmezésében is. A hazafiság kérdése 1953-tól kezdve gyakran volt tárgya a politikai fejlődésünkkel párhuzamosan ideológiai, világnézeti vitáknak. A hazafias nevelés szükségyszerűségét azonban nem vonta kétségbe senki. Változó hangsúllyal ugyan, de állandóan szerepelt az oktató-nevelő munkánkkal szemben támasztott követelmények között.

Néhány év óta ismét nevelő munkánk homlokterébe került a hazafiság problematikája és ezzel együtt a hazafias nevelés kérdése. A hazafias neveléshez kapcsolódó feladatok megoldása nem új dolog nevelőink számára, de ahhoz, hogy nevelő munkánk a megnövekedett követelmények színvonalára emelkedjék, az eddiginél nagyobb tudatosságra, nemzeti hagyományainknak a korábbinál szélesebb körére és szigorú következetességre van szükségünk.

Mindenekelőtt néhány gyakran használt fogalmat kell szemügyre vennünk. A szívünkben élő haza képét csodálatosan fejezik ki *Radnóti Miklós* nemes veretű sorai:

„Nem tudhatom, hogy másnak e tájék
mit jelent
Nekem szülőhazám itt e lángoktól ölelt
kis ország, messzeringó gyermekkorom
világa
Belőle nőttem én, mint fatörzsből gyöngé
ága
s remélem testem is, majd e földbe
süpped el.”

Maradandó e sorok szépsége, de a haza fogalma örök időre meg nem határozható. Más volt ez a táj, mások a szokások és a kultúra a feudalizmus lassú ritmusú századaiban, s nagyot változott akkor, amikor a kapitalizmus gyúrta-formálta a saját igényei szerint a tájat és az embert. Negyedszázada immár, hogy gyorsuló tempóban alakul tovább a haza arculata. Új vonások válnak dominálóvá s merülnek el rendre a történelemben a korábbi századok ismérvei, a táj arculatát meghatározó, vagy a társadalom polarizáltságát tükröző jelenségei.

A rendre következő korváltásokat figyelembe véve a haza fogalmán azt a gazdasági, társadalmi, politikai és kulturális környezetet értjük, melyben egy nép él és dolgozik. Ebben benne van a terület fogalma is, de a haza alkotó elemei közül mégis legfontosabb a társadalmi-politikai rendszer, mert elsősorban ez határozza meg az összes többi tényező tartalmát és fejlődését. Az adott korszak leghaladóbb társadalmi-politikai viszonyai melletti állásfoglalás viszont mindig a hazaszeretetet, az igazi hazafiságot tükrözi. Ezért kapcsolták össze már demokratikus hagyományaink legkiválóbb hordozói is a „haza és haladás” fogalmát. Ezért írhatta le *Ady* is az alábbi sorokat:

„A hazafiság valami olyan sine qua nonja az embereknek és a társadalomnak, hogy még fogalomná sem kell sűríteni... A közös kultúrában s közös társadalmi munkában álló becsületes emberek mind azok. Hazafiak, ha úgy tetszik. Aki ellensége a haladásnak, az emberi szellem feltétlen szabadságának, hazaáruló, ha örökösen nem tesz is egyebet, mint a nemzeti himnusz éneklé.” [2]

A hazafiság korszakunkban is a társadalmi haladáshoz való viszonyt jelzi és a szocializmus egyértelmű szolgálatát követeli. A demokratikus hazafiság ismérveit

magáénak valló, de ahhoz viszonyítva mégis minőségi változást jelentő szocialista hazafiság alap gondolata az, hogy

„...korunkban a tartós nemzeti felemelkedés útja a szocializmus; a szocialistává fejlődő nemzet vezetője pedig a munkásosztály és forradalmi marxista pártja. A kapitalizmus elleni harcban és a szocializmus felépítésében valamennyi ország proletariátusának közösek az érdekei, minden nemzet proletariátusa csak akkor tudja betölteni nemzeti hivatását, ha más nemzetek proletariátusával internacionalista szövetségben egyesül. A szocialista hazafiság tehát egyrészt a legnemesebb patriotizmus, másrészt proletár internacionalizmus. E két oldal benne szervesen összetartozik, kiegészíti és feltételezi egymást.” [3]

A szocialista hazafiság kialakításával kapcsolatos feladataink végrehajtását napjainkban jelentősen megkönnyíti nemzeti hagyományaink körének kiszélesedése. Ezek a dogmatikus politikai koncepció idején csupán demokratikus hagyományaink egy-egy részét és függetlenségi küzdelmünket foglalták magukba. Az évek óta zajló történelmi vita hozzásegít bennünket történelmünk illúzió nélküli reális látásához és ahhoz is, hogy az eddigieknél jóval bővebb válogatásban állítsuk haladó hagyományainkat a szocialista nevelés szolgálatába. [4]

A hazaszeretetre nevelés néhány problémája

„A hazaszeretetet egyike a legmélyebb érzelmeknek, mely elkülönült hazánk évszázados fennállása során gyökeresedett meg.” (Lenin) Kialakítása és elmélyítése minden nevelő legnemesebb feladata és alapvető kötelessége.

A szocialista hazafiságra való nevelés két évtized alatt szép eredményeket ért el hazánkban. Eredményeit a szocializmus építésében elért sikerek éppúgy bizonyítják, mint az elvi és módszertani cikkeken lecsapódott sok-sok tapasztalat.

Napjainkban az új, magasabb igények jelentkezése idején jól szerkesztett tankönyvek és segédletek, a nemzeti hagyományainkat feldolgozó szak- és szépirodalom bő áradása segítik az igaz hazafiság megteremtésére irányuló szándékot. Jelentős előrehaladást ért el iskoláink személyi állományának szakmai-módszertani kulturáltsága is. Az előrehaladás azonban nem fedheti el előlünk a máig nyúló problémákat.

A problémák egyik csoportja közvetlenül a nevelőkhöz, másik része a hosszú gyakorlat által konzervált téves nézetekhez, vagy esetleg a szakmai módszertani képzettség bizonyos fogyatékosságaihoz kötődik.

Tantestületi vitákon itt is, ott is elmondják kartársaink a szocialista patriotizmus követelményeit, bátran bírálják a múlt nacionalizmusát. Látszólag minden tiszta és világos. A problémák mélyebb boncolását azonban gyakran gátolja valami félelem, hogy az elmondandókat esetleg nacionalista ízünek találják. Gyakran tapasztalható valami szemérmes visszahúzódság is, mintha a hazafiság nem lenne korszerű, a mai pedagógus számára... Neveltetésünkénél, egyéni beállítottságunknál fogva lehet bennünk nacionalista beütés, de látnunk kell azt is, hogy az igaz hazafiaknak mindig volt erejük, hogy harcoljanak saját nacionalizmusuk ellen. A reális történelmszemléletre figyelmeztetnek bennünket *Radnóti Miklós* 1944-ben írt sorai:

„Hisz bűnösök vagyunk mi,
akár a többi nép.
S tudjuk miben vétkeztünk,
mikor, hol és miképp...”

A nacionalizmus elleni harc helyes formája nem az, hogy hallgatunk a „kényes” kérdésekről. Az sem, hogy a hibás nemzetiségi politika jóvátételére leszállítjuk évszázados eredményeink értékét. A magyar nép és haza szeretete nem nacionalizmus, ami

ellen harcolnunk kell. Ha a magyar nép szerepét olyan földön mutatjuk be, mely a történelmi fejlődés megállíthatatlan menete következtében ma nem tartozik hazánkhoz, — az nem irredentizmus. Múltunkat tennénk szegényebbé, ha lemondanánk történelmünk egyes fejezeteiről, az egész elidegeníthetetlen részéről. Akkor járunk el helyesen, ha magunkban is tudatosítjuk, hogy a magyar nép más népekkel együtt élt ezen a földön és nemcsak nacionalista emlékei vannak a közös múltnak, hanem pozitív élményei és eredményei is. [5]

A másik probléma, amelynek megoldása sokat lendítene a hazafias nevelés ügyén is, — a nevelő munka tudományossága és az általános iskolás korú tanulók életkori sajátosságai közötti látszólagos ellentét. Nem lehet eléggé elítélni azt a gyakorlatot, mely az oktató-nevelő munka színvonalának emelése címén a gazdasági-társadalmi törvényszerűségek ismertetésére, elvont politikai tanulságok levonására és bemagoltatására korlátozódik. Ez a módszer azonban nem az általános iskola tipikus hibája.

Nagy számmal vannak viszont olyan tanárok, akik jóhiszeműen, tanítványaik életkorára gondolva vulgarizálják a történelmet és ezzel, meghamisítván a valóságot, már a kialakulás kezdeti stádiumában megnyomorítják tanítványaik történet szemléletét. Ennek a gyakorlatnak az eredményeként születnek a korból kiszakított „hősök”, a semmit mondó üres frázisok.

Tudomásul kell vennünk, hogy tanítványainknak

„...már a legfiatalabb korban is helytálló ismereteket kell nyújtanunk. Az ismeretek kapcsán a tények és a belőlük levont általánosítások világnézeti fontosságát egyaránt hangsúlyoznunk kell. A megfelelő tényanyag hiánya megalapozatlanná teszi az általánosításokat. Az ilyen tudásra nem épülhet szilárd világnézet.” [6]

Ez a figyelmeztetés korántsem jelenti azt, hogy tanítványainknak kizárólag csak olyan ismereteket nyújthatunk, melyek számukra tudományosan is megalapozottak. A tudományos megalapozást mindig a tanulók fejlettségi szintjén értelmezzük s elkerülhetetlen, hogy olyan állítást is előlegezzünk számukra időnként, melyet az adott szinten nem lehet tudományosan igazolni.

A tudományosság igényét hangoztatva mindig gondolnunk kell arra, hogy a történelem kiemelkedő szereplőit, gazdasági-társadalmi folyamatait ezen a fokon csak szemléletesen mutathatjuk be. A gyakorlat azonban sokszorosan igazolja, hogy a társadalom törvényszerűségeinek még elemi szemléleti fokon történő feltárása is, fontos tényezője a helytelen nézetek elleni harcnak. [7]

A hazafiság kialakításának gyakorlatáról szólva példáinkat a XVI—XVII. századi történelmünkéből vettük. Részben azért, mert a tudományosság és életkor követelményeinek összehangolása a VI. osztályban a legnehezebb, részben pedig azért, mert tanítványaink

„a hazaszeretet lángoló izzású tüzét szemlélik a korszak hőseinek életében, tetteiben.” [8]

Minden tanár tudja, hogy ez a kor a magyar nemzeti öntudat modernkori fejlődésének kimeríthetetlen rezervoárja, de arra már kevesen gondolnak, hogy ugyanez a kor

„a maga érzelmileg fűtött hazafias pátoaszával az osztályok felett álló haza, az osztályelleneteket háttérbe szorító, mindenkire kiterjedő egységes nemzet megtévesztő és hamis képzetait hagyományozta az utókorra.” [9]

Meglepő talán, de a legnagyobb gondot e korszak tárgyalásakor éppen a haza és hazafiság fogalmának korszerű bemutatása jelenti. A parasztságnak pl. birtoka nem lévén, nem volt önálló hazája, se beleszólása az ország dolgaiba. A feudális rend

uralma nem jelentette a hazát számára, amiért érdemes lett volna harcolni. Ennek ellenére életre, halálra védte otthonát az országra rontó ellenség ellen. Elismerte a török is, hogy elszántan harcoltak feleségükért és gyermekeiért. Az otthon, a család, a szűk életlehetőség jelentette a hazát a paraszt számára, de az egész országot magába foglaló haza fogalmával a XVII. század végén is csak szórványosan találkozhatunk a paraszti világban.

A népi hősiesség vitathatatlan, de buktatót állít legjobb szándékaink elé is az idealizálás, a pozitív vonások egyoldalú kiemelése. Ezt a hibát akkor követjük el, ha pl. a végvári katonát elvont, színtelen hősnek rajzoljuk és nem embernek, aki csodára képes túlerőben levő ellenség ellen, helytáll a nélkülözésben, de ha másképpen nem tud megélni, kifosztja a falvakat. A valóság megmutatása mit sem von le harcainak eredményéből, mert nélkülük a háború pusztítása elnyelte a falvakat (pl. az Alföldön), s ezen túl az ellenség erejét állandóan örölve védték a „maradék” hazát. Nincs szükségünk olyan magyarázatra sem, hogy a falvakkal elsősorban a végváriak között élő nemesek voltak kíméletlenek, mikor a falvak a hajdúkra panaszkodnak,

A hazafiságra nevelés szempontjából annak nincs semmi haszna, ha unalomig hangoztatjuk a nép szerepét a török- és a Habsburgok elleni harcban, ha nincsenek konkrét bizonyítékaink arra, hogy hogyan nőtt a nép küzdelme nagyszabású ellenállássá, hogyan morzsolta az ellenség erejét, saját pusztulásán keresztül védelmezve a hazát. Csak jól válogatott tényanyag felsorakoztatásával érhetjük el, hogy a nép hazaszeretete magával sodró példa helyett csak szólamyszerűen, mélyebb tartalom nélkül él ez tanítványainkban. [10].

Az általános iskolai tanár akkor is szembe találja magát a hazafiság problémájával, ha a volt uralkodó osztály kiemelkedő tagjait kell bemutatni tanítványainak.

A haza a feudális birtokos számára általában birtokát, jogait, a hatalomba való részesedést jelentette. Cselekedeteikben ritkán tudtak túlemelkedni birtokaik körén. Ebből a szempontból nézték a világ folyását. Csak kevesen voltak, akiknek az „édes haza, szerelmes haza” ennél többet jelentett volna. Nádasdy Tamás számára viszont, aki dunántúli birtokos volt, nemcsak a Dunántúl volt a haza, hanem Erdély is, melyben nemcsak a fogarasi uradalmat, saját birtokát látta, hanem Magyarország megmaradásának biztosítékát is.

„Ha a török egyszer leigazza Erdélyt és a Tiszától Erdélyig terjedő részeket — írja —, csekély gonddal és fáradsággal Magyarország maradékait is kezére kerítheti.” [11]

Ugyanígy vagyunk Bocskaival vagy a császár oldalán álló Esterházy Pál nádorral is. Az ő számukra a haza és a nemzet fogalma a szűkebb értelemben vett szülőföld jelentésén túl már az egész hazát jelenti s ugyanakkor meghatározott politikai szándékot, törekvést is takar. [12]

Amikor megállapítjuk, hogy az uralkodó osztály egy részének haza tudata gazdagabb volt, mint a jobbgyságé, azt is le kell szögeznünk, hogy az a hazatudat osztály jellegű, jobbggy ellenes volt és e téren nem volt lényeges különbség kuruc és labanc között. Erre azért kell felhívunk a figyelmet, mert vannak kartársaink, akik a hősoket — minden korban — csak egy síkban tudják elképzelni és rögtön zavarba jönnek, ha a történeti élet sokféleségével találkoznak. Itt van mindjárt Zrínyi, a szigetvári hős, a hazafias helytállás ragyogó példája.

A hazára törő ellenséggel nem ismert mást, mint a harcot életre halálra. Önként vállalta, hogy „az édes és végső pusztulásra jutott hazának hűségesen, állhatatosan s vidám ábrázattal” „vére ontásával, sőt feje veszedelmével szolgáljon.” Hős volt, de ugyanakkor korának szülőte is: féktelen és erőszakos XVI. századi nagyrúr.

Hogy árnyaltabban lássuk a nemesi hazafogalom osztályjellegét, villantsuk még

fel egy századdal későbből Bónis Ferenc alakját. Ő is mártír. Zrínyi Péterekkel egy napon végezték ki Bécsben. A „Bónis Ferenc keserve” c. költeményben — a haza nyomorúságáról szólva, a halál küszöbén — így ír magáról:

„Sérelmes sebedet én gyakran kötöztem
Borral és olajjal szívesen öntöztem
Javaiddal magam sohasem töltöttem
Sőt a magamét is néha ráköltöttem”.

Egy nagyszerű hazafi számvetését és utolsó üzenetét tolmácsolják ezek a sorok. Tiszteletünkön és megbecsülésünkön nem fog csorba esni, ha azt is tudjuk erről a majorkodó, robotoltató középnemesről, hogy a rendkívüli szolgálatot megtagadó jobbágyot kemény téli időben

„rútul szidalmazván levonatta, s igen megverette, annak utána felvitette a várba s vasba verette, azután is egy néhányat veretett meg, ha mindjárt el nem mentek.”

Úgy gondoljuk ez a forrás sem rontja a halállal bátran szembenéző hazafi képét, csak kiegészíti, „a színtelen olajnyomatot hús-vér emberré teljesíti.” [13].

Ha a példák sorát napjainkig folytatnók, akkor is csak azt tudnánk mondani összefoglalóul, hogy ha nemzeti hagyományaink értékeit valóban hasznosítani akarjuk a hazafiságra nevelés érdekében, akkor mindig összekapcsoltan kell kezelnünk a haza és haladás, haza és osztályérdek kérdéseit.

Ugyanerre figyelmeztetnek kortársunk *Váci Mihály Elégia* c. költeményének utolsó sorai is:

„Tudod-e
milyen öntudat kopár öröme
húz-vonz, hogy e táj nem enged és
miféle gazdag szenvedés taszit ide?
Anyjához tér így a gyermek,
kit idegenben ütnek-vernek.
Igazán
csak itt mosolyoghatsz, itt sírhatsz
magaddal is csak itt bírhatasz, ok lélek!
Ez a hazám”.

FELHASZNÁLT IRODALOM

- [1] Közköztudásügyi Minisztérium 1220—10/1950., valamint 1280—10/1950. sz.
- [2] Ady Endre: A nacionalizmus alkonya. Vál. cikkek és tanulmányok. Szépirodalmi Kiadó. 1954. 113. o.
- [3] Ágoston György: A kommunista erkölcs tartalma és az erkölcsi nevelés feladatai. Tankönyvkiadó. 1962. 78. o.
- [4] Bővebben: A nacionalizmus-vita történelemtanári szemmel. Történelemtanítás. 1969. 1. sz.
- [5] Sinkovics István: Hogyan nevel hazaszeretetre középkori történetünk? Felsőoktatási Szemle. III. évf. 12. sz. 550. o. alapján.
- [6] Horváth Lajos: A világnézeti nevelés időszzerű kérdései. Tankönyvkiadó. 1963. 97. o.
- [7] Horváth Laios: I. m. 143—144. alapján.
- [8] Tanári kézikönyv az általános iskolai 5—6. osztályos történelem tanításához. 335. o.
- [9] Benczédi László: A haza és nemzetfogalom alakulása a késői feudalizmus korában. Századok. 1967. 6. sz. 1459. o.
- [10] Sinkovics István: Hogyan nevel hazaszeretetre középkori történetünk? Felsőoktatási Szemle. III. évf. 12. sz. alapján.
- [11] Sinkovics István: I. m. alapján.
- [12] Benczédi László: I. m. Századok. 1967. 6. sz. 1359. o.
- [13] Bónis Ferenc példáját: Benczédi, i. m. 1361. o. alapján.



Műszaki szakkörök szervezése és az oktatás módszerei

A szakkörök szervezéséről és az oktatás rendjéről — bár eléggé szűkszavúan — az iskolai Rendtartás rendelkezik. Ebből idézem: „A tanulók tantervi anyagon túlmenő szakirányú érdeklődésének kielégítésére az úttörő-, illetőleg KISZ-szervezet szakköröket hozhat létre az iskolában. E szakkörök jellegéről, számáról — az igazgatóval történő előzetes egyeztetés alapján — az úttörőcsapat, illetőleg a KISZ vezetősége dönt. Jóváhagyja a szakkörök munkatervét és ellenőrzi munkájukat. Az ifjúsági szervezet által létrehozott szakkörök vezetését a *nevelőtestület tagjai* vagy *iskolán kívüli személyek* látják el a csapatvezetőség, illetőleg a KISZ iskolai vezetőségének *felkérése* alapján.” (Rendtartás 9. §. (5) bek.)

Eddig a Rendtartás. Rendelkezése általános, jellegű és mindenféle szakkörre vonatkozik. Megjegyezni kívánom, hogy ezúttal kizárólag a *technikai szakkörökről* lesz majd szó.

Az iskolai élet bizonyos mértékig uniformizálja az ismereteket. A tanóra keretek nem adnak elég lehetőséget az egyéni érdeklődés kibontakozásához. Erre pedig feltétlenül szükség van. Ezt az igényt az órán kívüli szervezeti formák — így elsősorban a szakkörök — hivatottak biztosítani!

Technikai szakkörökről lévén szó, talán úgy tűnhet, hogy ezeknek fő feladata a gyakorlati foglalkozáson elsajátított műveletek gyakorlása. Ez az álláspont nem lenne helyes! A jól szervezett műszaki körök természetesen figyelembe veszik a gyakorlati foglalkozás műveletrendszerét, de *nem ismétlik meg* a Tantervet! Tartalmuktól függetlenül nagyon fontos szerepet tölthetnek be a gyermekek *technikai gondolkodásának, konstruáló képességének* fejlesztésében. És úgy érzem, hogy a szakköröknek *ez az elsőrendű célja!*

Már most le kell szögeznünk: a szakkörök szervezésében és vezetésében *ugyanazokra* a pedagógiai, módszertani, munkaszervezési elvekre támaszkodunk, mint iskolai oktató-nevelő munkánk folyamán. A szakkörök tematikája mégis sokkal kötetlenebb: nagyobb hangsúlyt kap a *tanulói önállóság, tágabb teret a kezdeményezés, és több segítséget az életpálya-keresés.*

A szakköri munka feladatai, módszerei.

A nevelőtestületek feladata a tanulók minél alaposabb felkészítése az életre. Ez társadalmi igény, amelynek megvalósítása során születnek az iskolareformok, nevelési elgondolások, módszerek.

Ehhez a folyamathoz az úttörőszervezet igyekszik minden segítséget megadni. Egész nevelőmunkáját *sokoldalúan képzett, aktív, közösségi embertípus* megformálásának szolgálatába állítja. A sokoldalú képzést — a szakirányultsággal együtt — szolgálják a próbák, és a különböző szakpróbákra épülő szakkörök is. A szakkörök — mivel önkéntes alapon szerveződnek, gyakorlati jellegű tevékenységet folytatnak és tág teret adnak az egyéni érdeklődésnek, hajlamnak — értékes nevelőmunkát képesek és hivatottak végezni.

Eme fontos szerep felismeréséből következik, hogy a gyermekek *minél nagyobb tömege számára* meg kell teremteni a szakköri tagság feltételeit! A szakköri tagság

nem lehet a jó tanulók kiváltsága! Már az általános iskolában biztosítani kell, hogy az átlagos képességű tanulók is részt vehessenek olyan munkában, amely hozzájárul képzett és művelt emberré válásukhoz!

A tömegesítés elve nincs ellentmondásban a színvonal biztosításának követelményével. A szakkörökbe a gyermekek önkéntesen, egyéni hajlamaiknak megfelelően jelentkeznek és nyernek felvételt.

Az általános iskolában az órán kívüli nevelőmunkát az úttörőcsapat szervezi és irányítja. Ez feltétele az összehangolt, egységes nevelésnek. Ilyen értelemben természetes, hogy a szakkörök is csak akkor végezhetnek eredményes és jó munkát, ha tevékenységüket beillesztik a csapat nevelési programjába és a maguk szakterületén hozzájárulnak annak megvalósításához.

Nevelési feladatok

Nevelési vonatkozásban első helyen áll *a tudományos világnézet* alapjainak lelakása a szakkör tevékenységének megfelelő területen.

A technikai ismeretek nyújtása és a gyakorlati munkák végzése során számos alkalom kínálkozik a természettudományos gondolkodás megalapozására. A megfigyelések, a kísérletek közben erősíteni kell a gyermekekben azt a tudományos meggyőződést, hogy a természetben minden jelenséget valamilyen magyarázható ok, törvényszerűség idéz elő.

Nevelőmunkánk központjában a tanuló *erkölcsi nevelése*, kommunista jellemnek formálása áll. A szakkör ideális eszköz ennek a célnak megvalósítása tekintetében. Változatosan, a gazdag lehetőségeket kiaknázva kell a különböző nevelési feladatokat megoldani.

A szakkörök a pajtásokat megismertetik *a szellemi és fizikai* munkával, az alkotás örömeivel. Saját munkájukon, erőfeszítésükön keresztül meg tudják becsülni mások munkáját, eredményeit.

A szocialista társadalom tagjaitól magasfokú öntevékenységet, aktivitást követel. Ezen a vonalon is nagyszerű bevezetés a szakköri munka! A szellemi és fizikai tevékenység csak akkor jelent valódi aktivitást, ha kiküszöböljük a mechanikus, fantázia nélküli cselekedtetést. Lényeges, hogy a gyermekek feladataikat *saját elgondolásaik*, terveik alapján oldják meg! A vezető a munkához csak feltétlenül szükséges útmutatást és tanácsot adjon. Meg kell tanulnia a háttérből irányítani, ezúton adva teret a gyermek önálló tevékenységéhez.

Fontos, hogy az aktivitás indítéka, motiválója a közösség szükséglete legyen. Nem mindegy, hogy milyen célokat állítunk gyermekeink elé! Vajon magának készítené valamit, vagy eszköze a közösséget fogja szolgálni?

A közösségért kifejtett munka a közösségi élet *alapja és célja*. Az úttörőközösség megköveteli a szakkörtől, hogy mindig olyan célokat állítson a tagok elé, amelyek egyúttal az órs, a raj, a csapat érdekeit is szolgálják.

A technikai feladatok megvalósítása nem történhet meg *az esztétikai és testi nevelési* lehetőségek alkalmazása nélkül. A tárgy minden tekintetben legyen esztétikus, a megvalósítás folyamata pedig feleljen meg a gyakorlati órákon is alkalmazandó előírásoknak. (Helyes testtartás, szép mozdulatok, ritmika stb.)

Figyelembe kell venni a gyermekek *testi adottságát, képességeit*. Számolni kell fokozott mozgásigényükkel, amely levezetési alkalmat keres. A játék beiktatása ilyen vonatkozásban igen ügyes megoldás. Néha kirándulások is szerepelhetnek a szakkör programján. A technikai szervezetekben külön nagy gondot kell fordítanunk a bal- esetek megelőzésére.

Oktatási és képzési feladatok

Az elméleti és gyakorlati munkát a szakkörökben a tanítási órakénál magasabb szinten lehet vezetni. Ezt az a körülmény teszi lehetővé, hogy a tagok *egyéni hajlamaiknak és érdeklődésüknek* megfelelően vesznek részt bizonyos speciális tevékenység-sorozatban.

A szakköri munka nemcsak a színvonal tekintetében tér el a tanítási órától. Különbözik attól *tartalmában* is. Az itt folyó gyakorlati tevékenység kapcsolódik ugyan egy-egy tanítási órához, épít az ott szerzett ismeretekre, de nem lehet azoknak folytatása, vagy éppen az elmaradt részek pótlása! A szakkörnek *egy szakterületen* kell az átlagosnál többet nyújtani. Ezt akkor éri el, ha a jó képességű pájtásoknak olyan színvonalas foglalkozásokat biztosít, ahol egyéni hajlamaikat, vágyaikat fejleszthetik, kielégíthetik. Amíg egy tanórán fizikai, kémiai, biológiai törvényszerűségeket ismernek meg a tanulók anélkül, hogy azok gyakorlati alkalmazására részletesebben sor kerülhetne, addig a szakkörökben ezekre az ismeretekre építve gyakorlati, kísérletező, alkotó munkát végeznek.

A manuális készségek mellett a tagoknak ismerniük kell az egyes jelenségek *tudományos magyarázatát* is életkoruknak, fejlettségüknek megfelelő színvonalon.

Szoros kapcsolatban kell lenniük a szakköröknek *a termelőmunkával, az élettell!* Látogassanak üzemeket, hívjanak meg ifjú szakembereket. Kísérjék állandó figyelemmel a kérdéses tudományág fejlődését, legújabb eredményeit. Mindezeket úgy kell megvalósítani, hogy a mozgató rugó a gyermekek öntevékenysége legyen.

A szakkörök ily módon segíthetik a korszerű nevelés, a politechnikai képzés célkitűzéseit. Változatos tartalmukkal, vonzó módszereikkel hozzájárulnak a gyermek alkotókészségének kibontakoztatásához, tehetségének fejlesztéséhez. Kedvet ébresztenek az egyes szakmák iránt és ezzel megkönnyítik a tanulók pályaválasztási gondjait. Ma már sok munkahelyen dolgozik olyan fiatal, aki valamelyik iskola, vagy úttörőház szakkörében kedvelte meg azt a munkát, amit később hivatásának választott.

A szakköri munka tervezése

A szakköri munka megtervezésekor szem előtt kell tartani *a célokat, feladatokat*, valamint *a munka sajátosságait*.

A technikai szakkörök az iskola politechnikai képzését kiegészítő tevékenységet folytassanak. Neveljenek műszaki, természettudományos gondolkodásra, a munkához szükséges fegyelemre, pontosságra. A tagokat serkentsék állandóan jobb tanulásra, ismereteik folytonos bővítésére.

A technikai szakkörökben játékokat, használati tárgyakat, gépeket, kísérleti darabokat, szemléltető táblákat, működő modelleket és egyéb hasonló eszközöket készítenek gyermekeink. Ennek megfelelően az úttörőcsapatok motorszerelő, elektrotechnikus, fa- és fémtechnikus, űrhajó, repülő, hajó, autó, vonatmodellező, foto, műanyagfeldolgozó és egyéb hasonló típusú szakköröket szervezhetnek. A felsorolás természetesen nem hiánytalan, hiszen a helyi adottságoknak megfelelően még nagyon sokféle technikai szakkört lehet létrehívni.

A szakköri munka tervezésekor számolni kell azzal, hogy *milyen korú gyermekek* lesznek a munkálkodó közösség tagjai? A kör *munkacsoportjaiba*, mint az egészen belüli kisebb egységekbe, lehetőleg azonos felkészültségű tanulók kerüljenek.

Már ötödikes tanulók is lehetnek tagjai a közösségnek. Természetesen jó ezeket a kezdő tagokat külön csoportokba szervezni.

A program általában *egy évre* szól, de lehet több esztendőre is tervezni. Azok

számára, akik a második, illetve az azt követő években is bekapcsolódnak a munkába, a vezető egyre magasabb igényű feladatokat dolgoz ki. Az évről évre fokozódó követelmények teljesítése során eljuthatnak tanulóink 8. osztályos korukra a saját tervezésű modellek építéséhez, a szó igazi értelmében vett *önálló munkához!*

A vezető — a szakkör éves anyagának összegyűjtése és a helyi adottságok figyelembe vétele alapján — elkészíti a *munkatervet*. Ez megjelöli a szakjellegű célokat *összejövetelei egységekre* bontva. Feltünteti a szakköri munka teljes anyagát és programját. Megjelöli a különböző rendezvények, látogatások időpontjait.

Nagyon fontos, hogy a terv minden tekintetben megvalósítható, kivitelezhető legyen!

A szakkör tagjai *kapjanak szerepet* a terv elkészítésében! A tervet jó előre össze kell állítani és a tagok között vitára kell bocsátani. A tagok javaslatait, véleményét — a lehetőséghez mérten — számításba kell venni. Lényeges, hogy év közben mindig maradjon idő és hely az aktualitások megtárgyalására. A tervezés során erre is gondolni kell.

Az elmondottak szerint minden szervezetnek más-más terve lesz. Az elkészített programot az úttörőcsapat vezetősége hagyja jóvá. Az elbírálás legfőbb szempontjai: a célkitűzések összhangban vannak-e a csapat céljaival? A szakpróbák megtervezése megfelelő-e?

A szakkör összejövetelei

Az összejövetelek általában kéthetenként két-két órás időtartamúak. Lényeges, hogy e megmozdulások ne jelentsenek tanulóinknak nagyobb megterhelést a napi feladatok végzése mellett. Ha van rá lehetőség, heti találkozók is szervezhetők. Az első foglalkozás szeptember közepén, az utolsó május közepén legyen. Vannak szakkörök, melyek nyáron át is tarthatnak rendszeres találkozókat. Ezek a kivételek közé tartoznak. Egyébként jól bevált gyakorlat, hogy a szakköri tagok a nyári szünet idejére is kapnak feladatokat.

Az összejövetelek terminusában még év elején állapodjanak meg a tagok. Vegyék számításba a szombat délutánokat és vasárnapokat is, ezzel is kifejezésre juttatva a szakköri munka mozgalmi jellegét.

Az összejövetelek helye a célnak minden tekintetben megfelelő legyen. Technikai szakkörökről lévén szó, vagy külön erre a célra berendezett teremre van szükség, vagy a gyakorlati foglalkozás műhelyeire. Mindkét megoldás jó, a lényeg az, hogy a kellő felszerelés és munkálkodási lehetőség biztosítva legyen! Sok esetben a szakköri foglalkozások *kilépnek az iskola épületéből* és úttörőházban, kultúrházban kapnak működési engedélyt.

Technikai szakköröknél nem hanyagolható el a munkavédelmi eszközök beszerzése. Mentőláda megfelelő felszereléssel, gépi berendezéseken a védőszervelévények a vonatkozó előírások szerint.

A szakkör helyisége tehát jól felszerelt, biztonságos legyen, de ugyanakkor feleljen meg *az esztétikai követelményeknek!*

Még néhány szót a szakkör *létszámáról*. Technikai csoportok ideális létszáma: 10–15 fő. Előírás szerint 10-nél kevesebb nem lehet, a felső határ 25 személy.

A szakköri összejövétel lefolyása

Az összejövetelek lehetőleg változatos formában nyerjenek lebonyolítást. A találkozók sem tartalom, sem külsőségek vonatkozásában ne legyenek egyformák. A lehetőségek ügyes variálása a szakkörvezető kedves kötelessége. Minden mozzanat természetesen *a tartalomnak* legyen alárendelve!

Az alábbiakban egy olyan javaslatot mondanék el, amely csupán egy a sok lehetőség közül és azt a célt szolgálja, hogy gondolatokat ébresszen a konkrét megvalósítás folyamatában!

Az első összejövetel *az ismerkedés* jegyében zajlik le. Jó, ha erre eljön egy-két régi szakköri tag is, akik az elmúlt évek élményeiről, tapasztalatairól tartanak kötetlen formájú beszámolót. Ez valamiféle *motiválása* a megkezdett munkának. Olvashatnak ilyenkor régebbi történeteket az eseménynaplóból.

Ezután következhet a vezető *program ismertetése*. Itt a szakpróbák anyagának tartalmi részére is ki lehet térni. A tagok megválaszthatják az ifjúsági vezetőt és a tisztségviselőket. Az első gyűlés befejező mozzanata: a személyi adatok felvétele, tagdíj megbeszélése.

A következő összejövetelek tartalma már a szakkörök sokféle profiljának megfelelően nagyon sokféle lehet. Nagy általánosságban talán annyit: a jelenlegi gyakorlat nagyon hasonlít a műszaki órák formáságaihoz. Így: jelentéstétel, anyag- és szerzőszámkiosztás a felelősök részéről, az állandó munkahelyek elfoglalása. Ezt követheti — a speciális tartalomtól függően — a vezető irányításával az új anyag feldolgozása, megfigyelések, tapasztalatok megvitatása, a művelettervek közös megbeszélése, majd a feladatok egyenkénti vagy csoportos megvalósítása.

A szakköri foglalkozás e részében aktív munka folyik. Mindenki tevékenykedik, meghatározott feladatot kap. Lehetőleg egyetlen tag se legyen passzív szemlélő! A vezető a szükség szerint segíti, irányítja, tanácsokkal látja el a dolgozó pártásokat.

A foglalkozásokon általában szünetet nem tartanak. Ez hátráltatná a munka végzését. A befejezés előtt megbeszélik, értékelik a végzett munka eredményeit. Utána megbeszélik a következő találkozás programját. Végül a felszerelési tárgyakat, szerzőszámokat elrakják és a munkadarabokat is elteszik.

A fenti formákon kívül a vezető még sokféle *más felépítésű* foglalkozást is szervezhet: szakköri estet, versenyeket, üzemlátogatásokat, tanulmányi kirándulásokat, kiállításokat és egyéb speciális tartalmú rendezvényeket.

A szakkörvezetés általános problémái után néhány mondatban foglalkozunk még azokkal *a konkrét formákkal*, amelyeket az általános iskola felső tagozatában megvalósíthatunk.

A különböző iskolák lehetőségei nagyon sokféle megoldást kínálnak, és ezeknek maradéktalan leírása szinte lehetetlen. Mégis lássunk egynéhány szakköri formát, hogy ezeknek ismeretében ki-ki a legjobb utat választhassa a saját működési területén.

MHSZ szakkörök

A Magyar Honvédelmi Szövetség modellező szakkörei az általános iskolák kedvelt szervezeti formái. Tartalmi szempontból két területen működnek: *hajó- és repülőmodellezés* vonalán. A gondosan megtervezett és elsörendű anyagból készülő munkadarabokat a gyermekek szakszerű irányítás mellett építik. A tevékenység kiválóan alkalmas arra, hogy a tanulók megszokják a minden tekintetben pontos, szép anyagalakítást. A darabok külseje nagyszerű lehetőséget biztosít az esztétikai nevelés megvalósítására. Tapasztalati tény, hogy a modellező munkában résztvevő tanulók eredményesebb tevékenységet folytatnak a gyakorlati foglalkozás óráin is.

Famegmunkáló szakkör

A szükséges technikai fogásokat egyszerű használati tárgyak és játékok készítése közben sajátítják el a tanulók. Nem mesterséget tanulnak, csupán annyi ismeretet és ügyességet igyekeznek szerezni, amennyire egy sokoldalú embernek szüksége van.

Munkájuk végzéséhez az alapot a gyakorlati foglalkozásokon tanult ismeretek adják, tehát célszerű az ilyen szakköröket 6—8. osztályos gyermekekkel szervezni.

Fémmezmunkáló szakkör

A fentihez hasonló felépítésű. Anyaga a fém, lehetőleg minél több fajtája. A munkadarabot közösen vagy egyénileg tervezik és igyekeznek minél több szakfogást elsajátítani. Mint mindenütt, itt is nagyon ügyelnek a szakszerűsége, a készített tárgyak külső és belső esztétikumára. Ez a szakkör 5—8. osztályos tanulókat fogadhat.

Elektrotechnikus szakkör

Ez a forma elsősorban a nyolcadikosoknak ajánlható. Elméleti ismeretek nélkül a manuális munkák végzése nem lenne célszerű és tudatos folyamat. Olyan tanulók viszont, akik a fizikának megfelelő fejezeteit már elsajátították és kedvet éreznek ehhez a területhez, igen eredményesen tevékenykedhetnek. Sok esetben egy-egy szakvonal felé való irányulás az ilyen munka.

Híradó szakkör

A tanfolyam célja, hogy a pártások el tudjanak készíteni a csapat, vagy az iskola számára egy-egy híradó eszközt, melyet szükség esetén maguk kezelhetnek. A foglalkozások tematikáját körülbelül az alábbiak szerint állítják össze:

az áram fogalma, különböző hatásai, az áramkör lényege, morze-zümmögő, morze-billentyű, csengők és távbeszélők szerelése, morze-abc, ennek gyakorlása, morze-jelek vétele és adása hallás után.

Ha a programban szerepel a morze-abc megtanulása és gyakorlása, akkor célszerű a foglalkozásokat hetenként — esetleg többször is — tartani. Így a tanulás, illetve gyakorlás eredményesebb lesz!

Motorszerelő szakkör

Cél: a belsőégésű motorok megismerése működés, szerelés, vezetés vonatkozásában. Így a programnak feltétlenül tartalmaznia kell a következőket:

a két- és négyütemű motorok működési elve; a hazánkban ismeretes motor-kerékpárok és gépkocsik fontosabb jellemzői; a KRESZ szabályok; segéd- illetve kismotor-vezetés; közlekedési jelzőtábla modellek készítése.

A szakkör feladatait a tantermi foglalkozásokon kívül ősszel és tavasszal a szabadban szervezett vezetési gyakorlatokon lehet megvalósítani.

Fotó szakkör

Nagy közkedveltségnek örvendenek a fotó-körök. Céljuk: a természetben található szép felismerése és szakszerű megörökítése; az elkészített felvételek minőségi kidolgozása. Az első az esztétikai nevelés területén hasznos eszköz, a második a fizikában és kémiában tanult ismeretek egy részének frappáns gyakorlati alkalmazása. A szakkör működéséhez feltétlenül jó felszerelésre van szükség, de nagyon érdemes ezzel a témával foglalkozni, mert ma már a fotózás különböző folyamatainak ismerete hozzátartozik a műszaki alapműveltséghez! Ügyszólván nincs olyan szakterület, ahol ne használnák. Nagyon helyes tehát, ha gyermekeink e tekintetben a lényeges tudnivalókkal tarsolyukban indulnak el az általános iskolából!

Komplex munkák szakköre (Ezermester szakkör)

A cél: különböző szertárfejlesztési tárgyak, eszközök készítése, valamint tanuló-kísérleti felszerelések gyártása. A cél természetéből adódik, hogy itt a tagságnak mindig komplex feladatokat kell megoldania. Ebben a szervezési formában bőséges alka-

lom nyílik a konstruáló képesség és a technikai gondolkodás fejlesztésére. Sok önálló feladatot kell megoldani a tanulóknak, ezért helyes, ha ezt a formát hetedik-nyolcadikban szervezzük. A szakkör működése — ha a fentiek szerint történik —, sok hasznot jelenthet az iskolának és még többet tanítványainknak!

Bélyeggyűjtő szakkör

Első pillanatra furcsának tűnik talán, hogy ezt a technikainak nem látszó formát is idesorolom. Ez azonban nem tévedés. A legújabb elképzelések szerint a filatélisták az anyag elrendezésére szolgáló eszközöket maguk igyekeznek előállítani és ebbe a munkába minél több egyéni elgondolást, ötletet belevinni! Ilyen értelemben ennek a szakkörnek a munkájában is fellelhető igen sok technikai elem: a különböző rendezők, tárolók, szortírozók, dobozok kialakítása lényegében a papírmegmunkálás igényesebb formáit jelenti, sőt helyet kaphat e téren a finomabb fa- és műanyag is. Ilyen módon a bélyeggyűjtő szakkörök munkája — ahol elsősorban az esztétikai nevelés lehetőségeivel operálunk —, nagy mértékben bővül a technikai műveletsorok irányában. Érdemes megemlíteni, hogy sok technikai tartalmú bélyeg bizonyos technika-történeti ismeretek rögzítésére is alkalmas. És ez sem megvetendő mozzanat.

Végül még egyet. A fent felsorolt és a nem említett szakkörök minden változatában napról napra erősödik az a mozgalom, amelyet *olvasómozgalom* néven emlegetünk. Ennek lényege: *minél több szakkönyvet a gyermekek kezébe!* A szakirodalom felkutatásával, annak megismerésével tanítványaink látóköre jelentős mértékben bővül és ez a körülmény nagy segítség a sokoldalú emberformálás folyamatában! Feltétlenül élnünk kell vele!

Rövid tanulmányomban ízelítőt szerettem volna adni abból a nagyon sokszínű oktatási-nevelési formából, amelyet szakkörök néven emlegetünk. A tartalom sokfélesége, a kivitelezési lehetőség számtalan módja miatt talán kicsit félünk tőlük. Ez nem helyes. Ha átgondoljuk a képzés, képességfejlesztés terén adódó értékes megoldásokat, be kell látnunk, hogy ezzel a formával operálnunk kell, a szakkörök-kínálta lehetőségeket ki kell használnunk! És ha sikerül eddig eljutnunk, akkor e gondolatok papírra vetése nem volt hiábavaló.



FIATAL NEVELŐK FÓRUMA

MINŐSÉGI CSOPORTOKKAL VALÓ MATEMATIKAOKTATÁS ELŐKÉSZÍTÉSE AZ 5. OSZTÁLYBAN

Hozzászólás a Módszertani Közlemények 9. évfolyam 3. számában Mészáros László cikkéhez.

Budapest egy külvárosi iskolájában tanítok, így az osztály összetétele igen heterogén, 65%-ban fizikai dolgozók, 25%-ban értelmiségi dolgozók gyermekei.

27 fős osztályból kb. 3—4 tanuló igen gyenge, 5—6 tanuló elégséges, a zöme közepes, 5—6 tanuló jó, 3—5 tanuló jeles, 1—2 tanuló kiváló képességű.

Hogy osztályon belül lehetőség nyílna egyidejűleg foglalkozni megfelelő szinten minden tanulóval, csak két módon lehetséges, vagy a tanulókat két osztályba soroljuk. — Az egyikbe (legyen ez az *a* osztály) a gyenge, elégséges, közepes tanulók kerülnének, míg a másikba (legyen az a *b* osztály) néhány közepes, jó, jeles, kiváló képességű. A másik megoldás: Maradjon egy-egy osztály heterogén összetételű, de a matematika órákon a csoportos differenciál oktatási módszert alkalmazzuk.

Iskolánk vezetősége az utóbbi mellett döntött.

Mint fiatal pedagógusnak, nekem jutott az a feladat, hogy ezt a módszert megvalósítsam. Iskolánkban, jellege miatt is a számtan órákon a csoportos foglalkozások a jellemzők.

A fent említett cikk írója 7. osztályban kezdte el a módszert. Feltehető a kérdés, hogy melyik osztályban legcélszerűbb bevezetni, illetve a minőségi csoportokkal való munkának előkészítés nélküli bevezetése nincs-e hátrányos hatással.

Azt előre kell bocsátani, hogy a csoportos foglalkozást nagyon elő kell készíteni. Érvényesülni kell a fokozatosság elvének. A tanulóknak nem lehet egyik óráról a másikra azt mondani: jövő órán így és így ültek.

A tanulóknak is látnia kell, hogy a módszer előnyére válik. Természetesnek kell venni, hogy ő. ebbe a csoportba tartozik, s nem a másikba. A csoportos foglalkozás során az óra menete eltér a hagyományos

órák menetétől, hogy sikeres legyen az óra, a tanulókkal meg kell szoktatni azokat a feltételeket, amelyet — a csoportos foglalkozású óra megkövetel. Nem túl késő ez már hetedikben? — Mi úgy gondoltuk, hogy már ötödikes tanulókkal kezdjük el a csoportos foglalkozásokat. Bizonyos időt szánjunk az előkészületekhez, szoktatáshoz, s csak ezután alkalmazzuk a csoportos foglalkozást. Helyes volt-e a határozat és hogyan vittük végre? A bevezetést három részre lehet osztani — alapfokú előkészítés — differenciált előkészítés — differenciált szoktatás.

Alapfokú előkészítés:

Szeptember, októberben, az osztályt alapfokú előkészítésben részesítettem. Az osztály ülésrendje változatlan maradt (ahogy az év elején az osztályfőnök kijelölte), így heterogén padosorok voltak. Az alapfokú előkészítés abban állt, hogy egy-egy padosor más-más számokkal, de ugyanolyan típusú feladatot kapott. Pl.:

$$1 \text{ padosor } 132+35=$$

$$2 \text{ padosor } 324+43=$$

$$3 \text{ padosor } 473+15=$$

(Nincs tizedes átlépés!)

(Három-, meg kétjegyű tagok.)

Az alapfokú előkészítést gyakorló órákon alkalmazzam. Az új ismereteket nyújtó órán, hagyományos módszert alkalmazzam.

Oktoberben már bizonyos differenciálódás volt, vagyis egy-egy oszlop, bár ugyanolyan erősségű, mégis a gyermekek számára teljesen eltérő feladatokat adtam. Pl.:

1. padosor

Mérd meg a pad hosszát, szélességét mm pontossággal és add össze azokat!

2. padosor

Mérd meg a pad hosszát, magasságát mm pontossággal és add össze azokat!

Egy-egy tanuló már mást csinált (egyik magasságot — másik szélességet mért), de mindenki még ugyanabban a témában, ugyanolyan „erős” feladatot kapott.

Oktober végén, mivel a tanár már job-

ban megismerkedett tanulóival, az alapfokú előkészítést befejezheti, elkezdheti a differenciált előkészítést.

Differenciált előkészítés:

November, december hónapok alatt történhet. Ennek lényege a tulajdonképpeni a csoportok tagjainak, megválasztásának előkészítése.

Ismerve a tanulókat, a gyakorló órákon a következőképp történhet a differenciált előkészítés.

Egy-egy tanuló a kiadott feladatokat hamarabb elvégzi, mint a másik. Ekkor ezeknek adunk még egy-egy feladatot. Ha ez rendszeresebbé válik, akkor a feladatokat már így is feladhatjuk: X, Y, Z, Q tanuló megoldja a 131., 132. feladatot, mivel A, B, C tanulók úgyis hamarabb lesznek készen, még oldják meg a 133. feladatot. *Ugyanannyi idő alatt egyik tanuló több, másik tanuló kevesebb feladatot old meg.*

Így egyes tanulók érzik, hogy többet kell nekik dolgozni, mások még többet, míg a gyengébb tanulók a kívánt időre próbálják teljesíteni a számukra előírt feladatot.

Ezt természetesen házi feladatoknál is lehet alkalmazni. Sőt, szorgalmi feladatoknál felhívni a figyelmet: „A, ugye fogsz a szorgalmival is törődni!”

Decemberben már nemcsak ugyanannyi idő alatt különböző mennyiségű feladatok differenciálják a tanulókat, hanem a feladatok minősége között is kell, hogy mutatkozzon különbség.

Jobb képességűeknél gondolkodtatóbb feladatok, jó, közepes képességűeknél következtetéssel megoldható feladatok, a gyengéknél egyszerű szöveges feladatok szerepeljenek.

A második félévben tértünk rá csak a csoportok kialakítására. Egy-egy csoportban 5—5 gyerek ült. Egy tanuló volt a csoportvezető. Hét csoportot alakítottunk ki, nehogy a tanulók abba a hiszembe essenek, hogy ez az egyesek, kettesek, hármasok...

ötösök csoportjai. A csoport két egymással összetolt padban ül. 4-en a padban. A vezető a pad szélén. A csoportok kialakításával egyidejűleg elkezdtük a differenciált szoktatást.

Differenciált szoktatás:

Olyan szoktatási elemeket tartalmaz, mely a csoportos foglalkozás jó lefolyásának feltétele. Így:

1. A csoportvezető ellenőrzi a házi feladatokat, jelentést tesz a tanárnak.

2. Csoportvezető ellenőrzi a csoport munkáját, hiba esetén jelenti a tanárnak.

3. Csoportmunka esetén, a csoport minden tagja felel a jó eredményért, ezért megbeszélhetik a feladatot először közösen. Majd önállóan megoldják.

4. Csoportok különböző minőségű és mennyiségű feladatot kapnak, minden csoport csak a sajátját végzi el.

5. Helyes eredményű csoportmunkát a csoportvezető jelenti.

6. Csoportkérdés esetén, ha valamelyik tanuló rosszul válaszol, először mindig saját csoporttársa javíthat.

Látható, hogy több mint egy félévnek kell eltelnie, ha alapos felkészüléssel kezdjük a csoportos foglalkozást. Hetedik második felére fejeznénk be az előkészületet, ami már elég késő, hisz csak másfél évig használhatjuk e jó módszert. Míg, ha ötödikben ilyen előkészület után februárban már csoportos órákkal folyhat az oktatás, s három és fél évig hasznosíthatjuk.

Az év végi eredmény bizonyítja, hogy ilyen előkészülés és csoportos órák mennyire előnyére válik a tanulóknak. A törtek nehéz ismereteit, velük való műveleteket, mértani alapfogalmakat minden tanuló hibátlanul elsajátította, 26 tanuló közül 4 kiválóan, 5 jelesen, 9 jó, 5 közepes, 3 elégséges eredménnyel.

Úgy érzem, eredményes módszer a matematika oktatása minőségi csoportokkal.

Appel György tanár,

Budapest XVI., Békés I. Általános Iskola



A TÉNYEK ELEMZÉSE ÉS A PROBLÉMAMEGOLDÓ GONDOLKODÁS

A tanuló és a tanár számára az oktatási folyamat egyik legnehezebb mozzanatát jelenti a tények elemzése. A tanulótól megköveteli szellemi erőinek maximális felhasználását, a tanár számára pedig szükségszerű és elengedhetetlen feladat, hogy megteremtse a tanulók számára a megfelelő feltételeket a problémák feladásával, a serkentés változatos módjainak alkalmazásával, és az irányítás biztos kézben való tartásával.

Az ismeret elsajátításának feltétele, hogy a gyermek megértse, helyesen értelmezze a felvetődött, vagy eléje állított problémát, vagyis világosan lássa a felfogott és elsajátított tényeket és a bennük levő összefüggéseket.

Az elemzések során nem szabad elszakadni a konkrét tényektől. Ezekből indulunk ki és következtetéseink során mindig figyelemmel kell lenni a szemléleti valóságra.

A megértés önmagában azonban még nem jelenti azt, hogy a tanulói aktivitásban eljuttunk a legmagasabb szintre. Hiszen meg lehet érteni egy problémát úgy is, hogy a nevelő tárja fel az összes összefüggést és a tanuló csak pusztán befogadja az új ismeretet. Magasabb az értéke az olyan megértésnek, amikor a gyermek erői megfeszítésével, szinte önállóan jut el a megoldáshoz. Igaz ez a megállapítás:

Más egy problémát megérteni és más ugyanazt a problémát megoldani. A következtetések, módosítások, állásfoglalások nagyobb erőfeszítést követelnek, mint a megértés. [1]

A megértésben megmutatkozik a gondolkodás mozgása, a dolgok lényege és összefüggései felé. A megértés feltételezi a gondolkodást, ez viszont magában foglalja a megértést.

A megértést tehát elsősorban a már ismert dolgok és fogalmak viszonyainak, lényegének és kapcsolatának felderítése, tisztázása jellemzi.

A problémamegoldás jellemzője az ismeretlent feltáró, újat kereső, kutató gondolkodás.

Természetesen a kétféle gondolkodási fajta az oktatási folyamatokban nem különíthető el mereven egymástól, kölcsönösen kapcsolatban vannak és kiegészítik egymást. [2]

Ezért az elemzési készség kifejlesztése alapvető feltétele úgy a fogalomalkotó, mint a problémamegoldó gondolkodásnak. Az elemzések aktív megvalósításában nagy segítséget nyújt, ha ismerjük az utóbbi évek gondolkodáslélektani kutatásai nyomán feltárt *gondolkodási fázisokat és fáziskapcsolatokat.*

Ismeretük ugyanis megkönnyíti, hogy olyan pedagógiai helyzeteket teremtsünk, amelyben tanítványaink önállóan, öntevékenyen és alkotó módon vesznek részt az egyes problémák megoldásában.

Természetesen a nevelő tervszerű és tudatos irányítása nélkülözhetetlen ahhoz, hogy a körülményekhez viszonyított legnagyobb aktivitás a legnagyobb eredményességgel párosulhasson.

Hangsúlyozni szeretném, hogy az óra céljától, az anyag jellegétől, a tanulók fejlettségi szintjétől függ az, hogy az egyes gondolkodási fázisokban milyen jellegű és nagyságú tanári segítségre és irányításra van szükség ahhoz, hogy a tanulók a lehető legnagyobb fokú aktivitással és eredményességgel dolgozhassanak.

A tanulói aktivitás megvalósítása az elemzésben

Az elemzés nemcsak az igen eltérő tantárgyaknál, hanem még a rokontárgyaknál is különböző nehézségeket jelent a tanulók számára. Például, a fizikai jelenségekben könnyebben tudjuk felfedezni az okokat és az összefüggéseket, mint a kémiában, ahol a valóságos folyamatok a közvetlenül érzékelhető mögött játszódnak le.

Ézért elengedhetetlen például a kémia órákon — főként kezdetben — a tanár közvetlen, részletes és állandó irányító tevékenysége az elemzési mozzanatokban.

Ennek a bonyolult feladatnak egyik helyes megoldási módjaként ismertetem egy kémia

A MÉSZKŐ. 8. OSZTÁLY

Tanította: Dr. Székely Istvánné, gyakorló iskolai tanár

1. Rendtartó intézkedések.

2. *Dinamikus óra* kezdés: az egyik tanuló a cseppkő keletkezéséről tart előadást.

A „kiselőadáshoz” az osztály tanulói tartalom és előadásmód szempontjából szólnak hozzá.

3. Számonkérés:

a) Szóbeli számonkérés:

1. tanuló: A kalcium-karbonát előállítás, előfordulása.

2. tanuló: A kalcium-karbonát oldódása szénsavban, kemény és lágy víz.

b) *Osztályfoglalkoztatás*: kérdések:

Hogyan állítható elő kalcium-karbonát?

Milyen kémiai átalakulás ez?

Mit nevezünk helyettesítésnek?

Hogyan állíthatunk elő még kalcium-karbonátot?

Itt milyen kémiai átalakulásról beszélünk?

Mit nevezünk cserebomlásnak?

A természetben hol találkozunk kalcium-karbonáttal?

Kristályos formája? Hogyan nevezzük a mindennapi életben a kalcium-karbonátot?

4. Célkitűzés:

Beszélgessünk ma a mészkőről részletesebben!

5. Az új anyag feldolgozása:

a) A mészkő bomlása sav hatására.

1. kísérlet:

Sósavval leöntött mészkődarabkát csipesszel lángba tartunk.

Megfigyelés: a láng színe megváltozik.

T: Öntsünk erre a darabka mészkőre sósavat és tartsuk a lángba! Figyeljük meg a láng színét!

t: Téglavörösre festi a lángot.

T: Mit jelent ez?

t: Kalciumfém van benne.

T: Hogyan különböztetjük meg a Na és a Ca vegyületeit?

t: Lángfestésnél a Na élénk sárga, a Ca téglavörösre festi a lángot.

2. kísérlet:

Kémcsőbe tett mészkődarabkára híg sósavat öntünk...

T: Vizsgáljuk tovább! Milyen kalcium vegyület ez a darabka kő? Tegyünk egy darabkát a kémcsőbe és öntsünk rá sósavat. Mit tapasztalunk?

t: Pezseg.

T: Mit jelent ez?

t: Gáz fejlődik.

3. kísérlet:

T: Vizsgáljuk meg, milyen gáz fejlődik! Égő gyújtópálcát tartunk a kémcsőbe. Mi történt?

t: Az égő gyújtópálca elaludt.

T: Akkor milyen gáz fejlődött?

t: Széndioxid.

T: Mit állapíthatunk meg a mészkőről?

t: Azt, hogy kalciumkarbonát.

T: Miért?

t: Mert sósav hatására elbomlik és CO₂ szabadul fel.

A kiselőadás időtartama:
2—3 perc.

Módszer:
önálló felelés.

Módszer:
beszélgető.

Módszer: közlés.

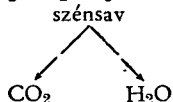
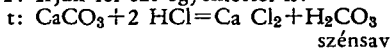
A tanár és a tanulók által párhuzamosan végzett kísérlet.

A jelenség elemzésében aktívan vesznek részt a tanulók.

Itt a figyelem irányítása lényeges.

A tanulók tevékenységének motiválása.

T: Írjuk fel ezt egyenlettel is!



T: Milyen kémiai átalakulás ment itt végbe?

t: Cserebomlás, de nem közömbösítés.

Sósav hatására a mészkőből széndioxidgáz szabadult fel.

A felszabaduló széndioxid és a karbonát atomcsoportból származik.

A mészkövet alkotó kalcium-karbonát és sósav egymásra hatásokor kalcium-klorid és szénsav keletkezik. A szénsav azonnal szén-dioxidra és vízre bomlik.

b) *A mészkő bomlása hő hatására.*

1. kísérlet:

T: Azt mondjuk, hogy a tojás héja is kalcium-karbonát! Vizsgáljuk meg, hogy valóban az-e?

Hogyan történik a vizsgálat?

t: Tojás héját kémcsőbe tesszük és öntünk rá sósavat!

T: Mi történt?

t: Pezseg, tehát gáz fejlődik.

T: Milyen gáz, már tudjuk!

t: Szén-dioxid gáz fejlődött.

T: Mit állapítunk meg ebből?

t: Azt, hogy karbonát.

T: Vizsgáljuk tovább! Nézzük meg, milyen karbonát!

2. kísérlet:

T: Fogjunk csipeszbe egy darabka tojáshéjat, öntsünk rá pár csepp sósavat és tartsuk lángba.

Mit tapasztalunk?

t: A lángot téglavörösre festi.

T: Mit állapíthatunk meg?

t: Kalciumfém van benne.

T: Tehát milyen vegyület?

t: Kalcium-karbonát.

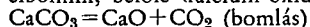
T: Izzítsuk tovább! Mit látunk?

t: Fehér por keletkezett.

T: Ez a fehér por a kalcium-oxid, vagy égetett mész.

Írjuk fel a végbement folyamat egyenletét!

t: A tojáshéj anyagát alkotó kalcium-karbonát erős izzításra elbomlik, belőle kalcium-oxid és szén-dioxid keletkezik.



A mészkő izzításakor ugyanaz a folyamat megy végbe kb. 900 °C hőmérsékleten, mint amelyet kicsiben a tojáshéj izzításakor tapasztalhattunk. A mészkő magas hőmérsékleten való hevítésekor kalcium-oxidra és szén-dioxidra bomlik. Ez a bomlási folyamat hő hatására jön létre, ezt tehát a mészkő hő okozta bomlásának nevezzük. Terméket, a mészégetéskor keletkezett kalcium-oxidot *égetett mésznek* nevezzük.

3. kísérlet:

A kiűzített tojáshéjat kevés desztillált vízbe tesszük és színtelen fenoltalein oldatot cseppentünk hozzá....

T: Elemezzük részletesen a tapasztaltakat! ... stb.

Az új anyag feldolgozásának, illetve a probléma megoldásának útja az előzőekben ismertetett órán a következő volt:

— először egy-egy részfolyamatot elemeztek, majd

— az egész jelenség megfigyeltetésén keresztül került sor a probléma megoldására, vagyis a teljes folyamat összefüggéseinek a feltárására.

A gondolkodásbeli tanulói aktivitás széles körű megvalósítása mellett is marad még feladat az elemzés során a nevelő számára. Feladata, hogy úgy irányítsa a tanulók gondol-

A tanár végzi a tanulók bevonásával.

Az elemzésekben való aktív közreműködés nyomán a tanulók önállóan állapítják meg az összefüggéseket.

Módszer:

beszélgetés.

A tanulók és a tanár párhuzamosan végzik a kísérletet.

Módszer:

beszélgetés.

A kísérlet elemzését a tanulók aktív együttműködésével végezték.

kodását, hogy a lehető legkisebb kitérőkkel és buktatókkal biztosítsa a helyes logikai menetet.

Konkrét oktatáslélektani vizsgálatok ugyanis azt mutatják, hogy a gondolkodási folyamatok nem követik tisztán a formális logika törvényeit.

A gondolkodási folyamat magában foglalja az egyénben végbemenő teljes gondolkodási folyamatot kerülő útjaival, tévedéseivel együtt. Ebből a folyamatból utólagosan kiemelhetjük azokat a fázisokat, amelyek törés nélkül a megoldáshoz vezetnek. Az így kiemelt fázisok egymásutánja adja a gondolatmenetet, ezek a gondolkodási folyamat logikai mozzanatai. [3]

A logikai mozzanatok tehát benne vannak a tényleges gondolkodási folyamatban. A gondolkodási folyamat azonban lényegesen változatosabb, gazdagabb, de ugyanakkor elmosódottabb és homályosabb is, mint a csupán logikai mozzanatokot kiemelő gondolatmenet.

A gondolkodási folyamatokban általában kerülők útján jutunk el a problémák megoldásához, az új fogalmak megértéséhez. Így a pszichológiai folyamat és a gondolatmenet logikai mozzanatai között nagy eltérések mutatkoznak.

A nevelő fontos feladata tehát a problémamegoldó gondolkodás fejlesztésében, hogy a helyes logikai menetet szem előtt tartva úgy irányítsa a tanulók gondolkodását az elemzések során, hogy lehetőleg kevés kitéréssel, ugyanakkor optimális erőfeszítést végezve jussonak el a helyes eredményekhez.

A tanulók tevékeny részvételének fontossága az összehasonlításban

Az elemzések során a tanulók a legkülönbözőbb módon egyszerűbb és bonyolultabb gondolkodási műveleteket végeznek. Mivel a problémamegoldás szempontjából egyik alapvető fontosságú gondolkodási művelet az *összehasonlítás* és az iskolai gyakorlatunkban ennek alkalmazásában gyakran találkozunk hiányosságokkal, ezért ezzel a művelettel kapcsolatos problémákat szeretném még a továbbiakban áttekinteni.

Már a tényanyag kiválasztásánál is felhasználják a tanulók az összehasonlítást. Hiszen rendszerint ennek a segítségével történik meg a különböző dolgok és jelenségek közül a megfelelő elkülönítése. A tényanyag kiválasztása után sem szűnik meg az összehasonlítás jelentősége. Ugyanis az összehasonlítást a későbbi mozzanatok során is gyakran kell alkalmaznunk. Például a kiválasztott tárgyakat, jelenségeket egymással összehasonlítva tárhatjuk fel a problémamegoldás szempontjából fontos azonosságokat, illetve különbségeket.

Az összehasonlításban akkor lesznek aktívak növendékeink, ha tudatosá tesszük előttük, hogy a feladat megoldásához ez a mozzanat szükséges, vagyis a megoldás útjának ez egyik nélkülözhetetlen lépéscsoportja.

Tanításaink során gyakran észlelhetjük, hogy az összehasonlítás során felvetődő új problémák további munkára, tevékenységre serkentik a tanulókat.

Az összehasonlításnak, mint gondolkodási műveletnek nemcsak a természettudományos tárgyak tanításában van fontos szerepe, hanem alapvető fontosságú a humán tárgyak tanításában is. Például nélkülözhetetlen az irodalomtörténeti, történelmi stb. összefüggések, kapcsolatok feltárásában is.

Ügyelnünk kell azonban arra, hogy például a történelmi események összehasonlítása a bonyolult és igen áttételes összefüggések következtében általában több nehézséget jelent, mint a szemléletesen jobban megközelíthető természeti jelenségek összehasonlítása. Ezért a társadalomtudományi tárgyak tanítása során különös gondossággal kell előkészíteni a növendékeket az összehasonlítási műveletek elvégzésére.

Az összehasonlítási gondolkodási műveletekkel el kell juttatnunk tanítványainkat a dolgok, jelenségek elkülönítéséhez, a lényeges tulajdonságaik, a fogalmi jegyek világos kiemeléséhez.

Ha ez nem történik meg, és a lényeges jegyek helyett a lényegteleneket emelik ki a tanulók és állítják a középpontba, akkor tevékenységük nemcsak eredménytelen lesz, hanem a sikertelenség nyomán csökken tevékenységi készségük.

Nem vezethet megfelelő eredményre az összehasonlítási tevékenységünk — bármennyire is a lényeges jegyekre irányuljon —, ha nem tudjuk a tanulók előtt világossá tenni az összefüggéseket. Ennek oka rendszerint az elégtelen előkészítés, vagy az összehasonlítás helytelen, esetleg elégtelen irányítása. Az irányításban gyakran követik el azt a hibát, hogy a tanár nem adja meg az összehasonlítás alapját, szempontjait.

Gyakori jelenség az is, hogy menet közben nem kapnak elegendő irányítást a tanulók,

így mellékösvényekre tévednek. Hosszabb folyamat esetén sok esetben nem rögzítik eléggé a részeredményeket, így az összefoglalás csak lassan, nehézkesen történik meg.

Ezek a problémák, nehézségek is azt támasztják alá, hogy a nevelő helyes irányító tevékenysége nélkül nem valósítható meg a tanulók aktív részvétele a tények elemzésében.

FELHASZNÁLT IRODALOM:

- [1] Lénárd Ferenc: A megértés neveléslélektani vizsgálata. Tanulmányok a megértés lélektanából. Tankönyvkiadó. Bp. 1959.
- [2] Kelemen László: A 10—14 éves tanulók tudásszintje és gondolkodása. Akadémiai Kiadó. Bp. 1963.
- [3] Lénárd Ferenc: Gondolkodási fázis, gondolkodási művelet, gondolatmenet. Pszichológiai Tanulmányok II. Akadémiai Kiadó. Bp. 1960.

Dr. Zukoivits Imre
Tanárképző Főiskola, Pécs

TÁRSTANÍTÓ VAGY MOSTOHAGYEREK?

Szeretek olvasni.

Gyerekkorom óta ünnepeink elmaradhatatlan ajándéka a könyv. Testvérem és én is mindig megtaláltuk a karácsonyfa alatt, a születésnap tortája mellett. Szüleim csodálatos érzékkel választották ki mindig a nekünk legmegfelelőbb, számunkra legérdekesebb könyvet. Ma is, ha tanácstalan vagyok (hiszen a „könyvek száma végtelen”), tőlük kérdezem: mit olvassak? Tanár apám óriási szaktudása, anyám ítélőképessége és mindkettőjük olvasottsága mindig biztos alapul szolgál arra, hogy értékes művet vegyek a kezembe.

Szeretek olvasni. A színjátékok magam rendezem, én vagyok a dramaturg, a díszletező — csupán a történet változik. Gyakran fő- és epizód szerepeket is vállalok. Személyes ismerősömnek érzem az Öreg halászt, az Aranyketrec doktor bácsiját; vagy a Hóországból Komakót. Együtt utazom az olasz riporternővel, s én is felpróbálom a hindu nők szaróját: nekem jól áll-e?

Szeretek olvasni.

Rendtartásunk 68. §-a meghatározza az általános iskolákban és a gimnáziumokban működő könyvtárak szerepét. Külön említi a nevelői könyvtárakat, és külön szabja meg az iskolai ifjúsági könyvtárak feladatát:

„... megszilárdítani és bővíteni a tanulók tantárgyi ismereteit, segíteni önművelésüket, valamint rászoktatni őket a rendszeres olvasásra.”

Ezt a feladatot a Tanterv is célul tűzi a magyar irodalom tanítása során:

„... szeretesse meg az irodalmat, hogy a tanulók rendszeres olvasókká váljanak, gyönyörködni tudjanak az irodalmi alkotásokban, és fejlessze irodalmi esztétikai ízlésüket.”

Az eddigiekből világosan kitűnik, hogy az

iskolai ifjúsági könyvtáraknak milyen fontos, jelentős szerepet kell elfoglalniuk oktató-nevelő munkánkban. Sajnos, a gyakorlatban nem mindig kapja meg a könyvtár az őt megillető helyet és ebből komoly nehézségek adódnak.

Kinek a feladata a Rendtartás és a Tanterv e célkitűzéseinek a megvalósítása? Elsősorban — természetesen — a magyarszakos tanárok dolga ez, de alapos, rendszeres munka vár az ifjúsági könyvtár vezetőjére is. Milyen nagy a felelőssége tehát annak a pedagógusnak, aki „magyaros” és „könyvtáros” is egyszerre?! Vegyük tehát alaphelyzetként azt az esetet, amikor a személyi feltétel rendben van. S most nézzük: milyen gátló tényezők állnak az eredményes munka útjában? Néhány tárgyi feltétel hiánya óriási akadályt gördíthet a Rendtartás feladatainak megvalósítása elé.

Ilyen gátló tényező pl. a *könyvvállomány*, amikor az ifjúsági könyvtárosnak nincs beleszólása abba, hogy milyen új könyvekkel lehet gyarapítani a kölcsönözhető kötetek sorát! Ennek érdekében időnként könyvjegyzéket küldenek az iskoláknak, amelynek alapján választhatunk a megvásárolható könyvek között. Ez a helyes. Azonban olyan eset is előfordul, amikor központilag intézett könyvtárfejlesztés címén olyan műveket küldenek az iskolák könyvtárainak, amelyekből esetleg már egy vagy több példány birtokukban van. Talán nem is olyan kereset mőről van szó — így tehát nem minőségi könyvigényt elégít ki ez az adminisztratív intézkedés, csupán a könyvek számát gyarapítja. Sőt: az is előfordulhat, hogy ugyanezt a könyvet másik iskola könyvtára örömmel fogadná, így azonban hozzájuk egy példányban sem jut el. Hogyan lehetne ezen a helyzeten változtatni? Véleményem szerint úgy küszöbölhetnénk ki a hibát, ha

ilyen esetekben is a könyvtáros véleményét kérnék! Hiszen ő ismeri könyvtára könyveit — és az igényeket is iskolájában.

Másik gátló tényező — amely a könyvkölcsönzést nehezíti — az a tarthatatlan helyzet, amikor az iskolai könyvtárnak *nincs megfelelő helye*. (Bárcsak múlt időben szólhatnánk erről a témáról!) Folyosón, szertár sarkában húzódik meg a rozoga szekrény, amelynek — talán értékes — tartalma volna hivatott a tanulók érdeklődését felkelteni a könyvek iránt. Azt hiszem, vitathatatlan, hogy ilyen esetben a legelkeesebb pedagógus sem tud — még könyvréhes — kitalálni sem olyan közvetlen hangulatot kialakítani, amelynek következménye a több olvasás és a könyv megszeretése lenne. Erős akaraton múlik csupán, hogy ezt a problémát megoldjuk. Ha valóban komolyan vesszük a könyv szerepét, és nem csupán adminisztratív feladatmegoldásnak tartjuk a könyvkölcsönzést, akkor minden iskolában találni kell egy olyan zugot, ahol a nyugodt kölcsönzés, a kölcsönzött könyvekről való közvetlen beszélgetés feltételei biztosítottak. Legideálisabb lenne erre a célra egy kis szertár, ahová a szekrényen kívül egy-két asztal is befér, néhány székel.

Sok esetben akadályt jelent a könyvtárosok *tájékozatlansága*. Az Országos Pedagógiai Könyvtár rendszeresen megjelenő folyóirata segíti a könyvtárosok munkáját (Iskolai Könyvtárosok Tájékoztatója). Ezt jó-hiszeműséggel, lelkesedéssel pótolni nem lehet! A jó tapasztalatok, érdekes kísérletek átvétele komoly eredményt jelenthet munkánkban. Miért kísérletezzünk, amikor egy-egy területen már járható úton haladhatnánk? Helyes lenne, ha a Tájékoztatót mind az iskolaigazgató, mind a nevelői és ifjúsági könyvtárak vezetői rendszeresen elolvasnák, időnként felhívnák egymás figyelmét az érdekesebb cikkekre. Így alaposabban megismernénk egymás munkáját, figyelmesebben — és egyáltalán — elolvasnánk a szakfolyóiratokat, és ezáltal jobb munkát végezhetnénk.

A *kölcsönzés idejének* megállapításakor minden iskolában akadnak nézeteltérések. Egyik nap úttörőfoglalkozás, másik napon karéneke, harmadikon sportkör, ezután 6. órájuk is van a tanulóknak — mikor legyen tehát a könyvkölcsönzés? Nehéz dűlőre jutni, sok „sakkozást” kíván az olyan időpont megállapítása, amely a tanulóknak és a pedagógusoknak is megfelelő, amikor lehetővé válik olyan időt választani, amely a zavar-talan könyvkölcsönzést lehetővé teszi.

Helytelen módszer az, amikor az ifjúsági könyvtár működése abban merül ki, hogy

csupán a kötelező irodalmak elolvasásához segíti hozzá a tanulókat.

! Kérdés: betöltheti-e az iskolai ifjúsági könyvtár a magyartanítás mellett, azt a társadalmi szerepet, amely az olvasás megszeretetését tűzi célul — és amelyet kedvezőbb körülmények között jelenthetne? Nem akarok itt most arra kitérni, hogy egyes kartársak a könyvtárosi megbízatást „szükségtelen túzi célul”-nak tekintik, terhes társadalmi munkának, ahol elég annyi, ha valaki jól „adminisztrálja” magát. Biztosra veszem, hogy számuk egyre csökken — abban a mértékben, ahogyan nő a pedagógusokban a hivatástudat.

A következőkben vázolni szeretném azt a néhány módszert, amellyel iskolánk ifjúsági könyvtárát hét évig vezettem — a leszűrt tapasztalatok szerint eléggé eredményesen.

1. Szervezés

Az első esztendőben néhány tanulót vettem magam mellé, segítőknek. Egy 8. osztályos, a többi 5—7. osztályos tanuló volt. A következő években mindig újabb 2—2 tanuló kerülhetett a könyvtárosok közé, az 5. osztályból. A kölcsönzés és a könyvek helyrerakása terén komoly segítséget jelentenek. Az esetleges aggályokkal szemben megjegyzem: leltárihiányunk nem volt, könyvvállományunk csupán a selejtezéssel csökkent. Természetesen a kiválasztott tanulókkal külön foglalkozni kell, lassanként bevezetni a kölcsönzés, a „magánleltár” munkájába (ezt a hivatalos leltározás előtt minden esztendőben elvégezzük, s így sokkal könnyebb dolgunk van.).

2. Leltározás

Az iskolai leltár alapján a könyvek is leltári számot kapnak. Ezt a könyv borítólapjára, a fedőlapra, a címlapra is ráírjuk, azonkívül a könyvek gerincén kis cédula mutatja a leltári számot.

3. Katalógus

Új könyvek beszerzése alkalmával nem írhatjuk át az egész leltárt, hogy a műveket bizonyos szempontok szerint katalogizáljuk. Ezért minden könyvről 3 cédulát is készítettünk. (Az újabb kiadásokban már készen megtaláljuk ezeket: 12,5×7,5 cm-es kartonlap, rajta a könyv szerzőjével, címével.) Számunkra ezek a legfontosabb adatok. A régebbi könyvekbe rajzlapból kivágott papírlapok kerülnek. Ezeket a cédulákat szétosztjuk. Az *egyik sorozatot* szerzők szerinti ábécé sorrendbe rendezzük. A *másik cédulasorozatot* témák szerint csoportosítjuk. A mi témáink: kötelező és ajánlott irodalom, fiúk számára érdekes művek, lányokat érdeklő könyvek, utazások, ismeretterjesztő írások, versek „egyéb”. Alsó tagozatos olvasóink részére külön csoportosítottuk a meséket, képekonyveket. Amikor új könyv érkezik,

a két cédulát a megfelelő helyre beillesztjük, s így leltározás és a leltári könyvben való keresgélés nélkül is bármikor pillanatok alatt megtudhatjuk: melyik szerző melyik műve, milyen sorszám alatt, hány példányban található meg könyvtárunkban. A cédulák elkészítése nem jelent sok munkát (csupán az első leltározásnál). A kartonlapok alsó részére jegyezzük be pl. a „köt. irod.”. „ajánlott irod.” vagy egyéb tartalmi, műfaji meghatározást. A lapok felső részén a leltári szám található. Ez a módszer a „nagy” „rendes” könyvtárak leegyszerűsített cédulakatalógusa, és tapasztalatom szerint nemcsak a könyvtárosok, de az olvasók is kiismerik magukat benne. Ezáltal a kölcsönzés könnyebb lesz. Másik haszna: előkészít a községit, városi könyvtárakban való eligazodásra, a könyv szerzőjének megfigyelésére, a rendszerességre, az alaposabb tájékozódásra — a könyvvel való barátságra.

A *harmadik kartonlapra* is felírjuk a könyv legfontosabb adatait (szerző, cím, leltári szám). Ez a lap kb. 15×11,5 cm (a rajzlapot ilyen nagyságúra könnyű egyenletesen szétvágni). Ezt — az előzőektől ellentétben — hosszánban vonalazzuk meg, és a könyvbe helyezzük. Használatáról később még beszélünk.

4. A kölcsönzés csak ezután következik.

Ennek első állomása:

a) *Beíratkozás*

A beíratkozott tanulókat felírjuk egy füzetbe, sorba, sorszámozva. Egy másik füzetbe — vagy ennek az előzőnek a másik részébe — osztályok szerint csoportosítva is bejegyezzük nevüket. Az első csoportosítás megmutatja: hány olvasója van könyvtárunknak. A második csoportosítás osztályok szerint ad felvilágosítást. A füzetbe való bejegyzéssel egyidejűleg minden tanuló kap egy olvasójegyet. Erre felírjuk nevét, osztályát és sorszámát. Az olvasójegyeket is magunk készítettük, rajzlapból, természetesen a könyvtár év eleji megnyitása előtt annyi rajzlapot vonalazunk meg, hogy az első napokban ennek hiánya ne okozzon fennakadást. (Mérete megegyezik a könyvbe tett cédulák méretével.)

A kölcsönzés előtt még beszélgetünk az olvasóval, hogy ne okozzon nehézséget, hanem szórakoztató, élményszerű legyen:

b) *A könyv kiválasztása*

A válogatásnál elsőrendű követelmény, hogy a pedagógus ismerje alaposan mind tanítványai érdeklődését, mind pedig az ifjúsági könyvtár állományát. Azt nem mondhatjuk, hogy csak gyerekeknek való könyvet adjon a kezükbe, hiszen az iskolai ifjúsági könyvtárakban nem lehet helye olyan könyvnek, amely általános iskolai tanulóknak nem adható oda! Ennek elbírálá-

sára pedig — még a könyvtár megnyitása előtt! — a könyvtáros és az igazgató hivattott, akik komoly nevelési kérdésnek kell, hogy tekintsék az új (és régi) könyvek megfelelő helyre való helyezését. Ha szükséges minden nehézség nélkül emeljük ki a könyvet az ifjúsági könyvtár könyvei közül, és tegyük a nevelői könyvtár állományába.

Általában tanácsként megjegyezzük, hogy kezdő olvasóknak mesét, egyszerűbb történeteket ajánljunk (pl. Mórát) ezután javasoljunk érdekesebb, komolyabb könyvet (pl. fiúknak Vernét, lányoknak Pötyös vagy Csíkos könyveket), hogy a könyv szórakozást nyújtson a kölcsönzőnek. Ezzel elérjük, hogy máskor is szívesen jön — és így már „bent van a mi utcánkban”, azaz barátkozni kezd a betűvel. Később, fokozatosan mind szélesebbre tárhatjuk előtte a látóhatárt: nyugodtan adhatunk Jókait, Katajevet, Dickenst, lassanként egy-egy Őveges-könyvet, útleírást. „Csodálatos élővilág”-ot, az érdeklődési körének megfelelő ismeretterjesztő könyvet is.

Amennyiben értelmes, sokat és jól olvasó segítséget választunk tanulóink közül könyvtárosnak, akkor az már saját tapasztalatai alapján is ajánlani fogja a jó könyveket — és ez is komoly segítséget jelent munkánkban. Ezután jutunk csak el a kölcsönzés adminisztratív teendőihez.

c) *Könyvkiadás*

A sorszám szerint elhelyezett könyvek közül levesszük a polcra a kiválasztottat. A kölcsönzőlapot kiemeljük, erre felírjuk a szükséges adatokat: a kiadás idejét, az olvasási határidőt (általában egy hét) a tanuló osztályát. Utána a tanulóknak nyújtjuk a lapot, aki aláírja nevét a megfelelő helyen, olvashatóan. Ezáltal olvasójegyébe bejegyezzük a könyv számát, a kiadás idejét és az olvasási határidőt. Amint ezzel készen vagyunk, a kölcsönző viheti a könyvet és az olvasójegyet. A könyv kölcsönzőlapját egy dobozba állítjuk, ezeket az egyik segítő könyvtáros sorszám szerint rendezi. Kölcsönzés alkalmával az előző héten kivitt, azóta elolvasott és nem rongált állapotban levő könyveket visszavesszük. Természetesen csak az kaphat újabb könyvet, aki vigyázott a nála levőre! Kevés adminisztrációt igényel.

d) *A könyv visszavétele*

A tanulótlól átvesszük a könyvet és az olvasójegyet. A dobozból kiemeljük a könyv kölcsönzőlapját. Erre és az olvasójegyre is ráírjuk a visszahozás dátumát és az átvéendő kézjegyét. Ezután a könyvbe betesszük a kölcsönzőlapot és a kijelölt könyvtáros vizsgálja a szekrénybe, a helyére.

A több éves tapasztalat azt bizonyítja, hogy ezzel a módszerrel az adminisztratív intézkedések tanulóként alig félpercet igé-

nyelnek. Több időnk marad tehát a könyv kiválasztására, a beszélgetésre. A kölcsönzést gyorsan, zökkenőmentesen meg tudjuk oldani, a könyvtáros tanuló segítségével egyidejűleg több olvasót is kiszolgálhatunk.

A kölcsönfüzet kitöltése nagyon sok nehézséggel jár. Az egyik legtöbb gondot okoz az az eset, amikor egy osztályból több tanuló szeretne könyvet cserélni. Adataik ugyanabban a füzetben vannak. Meg az sem végezhet gyorsan, akinek határozott kívánsága van, hogy milyen könyvet kér. Várnia kell és a sok felesleges várakozás elveszi a kedvét, ritkábban jön. Nekünk pedig az a célunk, hogy minél több tanulóknak minél több könyvet olvasson — hogy felnőtt korukban is rendszeres szellemi táplálékuk maradjon a könyv, nélkülözhetetlen és szórakoztató időtöltés.

Milyen előnyei vannak könyvkölcsönző rendszerünknek?

1. Ha egy könyvet keresünk, a cédulakatalógusban megnézzük a leltári számát. A szekrényben nincs a helyén a könyv? A dobozban levő kölcsönzőcédulák között megtaláljuk. Az adatokból azt is megtudjuk, hogy melyik tanulóval van, hányadik osztályos diák kölcsönözte ki, mióta van nála és mikor jár le.

2. A *kimutatások* elkészítéskor az olvasók számát a füzetben — osztályok szerint is — ránézéssel megállapíthatjuk.

3. Melyik könyvnek van *sikere*? A kölcsönzőjegyet kivesszük a könyvből és máris látjuk: mely korosztály olvassa legzívebben — s egyáltalán olvassák-e azt a bizonyos könyvet. Amelyiknek sok olvasója van, annak a könyvnek egy esztendőben két kölcsönzőlapot kell vonalaznunk.

4. A tanuló *megszokja a rendet*: vigyáz a könyvre, időben visszahozza, mert csak így kaphat új olvasnivalót. Azonkívül hozzászokik, hogy aláírásának értéke van: könyvet kölcsönözhet érte, bizálmunkát bírja.

5. Mint az előbbieken már említettük, hozzászokik a „felnőtt” könyvtárak kölcsönzési módszeréhez a tanuló, eligazodik a nagy katalógus-rendszerben.

Hogyan növelhetjük az olvasók táborát?

Elsősorban úgy nevelhetünk olvasókat, ha iskolánk könyvtárában „jó” könyveket találunk tanulóink, amelyek megfelelnek a hármas követelménynek: bővítik ismereteiket, alakítják világnézetüket és értékes szórakozást nyújtanak. (Gyerekeknel egyelőre ez a harmadik feltétel kerül előtérbe.) Az álta-

lános iskolás tanulóknál a szórakoztató olvasmányosság elengedhetetlen feltétele annak, hogy valaki betűszeretővé váljék. Néhány éve sikerrel alkalmaztuk iskolánkban az olvasómozgalmi versenyt. A hivatalos KISZ-esek részére kiadott programot általános iskolás tanuló számára leegyszerűsítettük és konkretizáltuk. Így elértük azt, hogy egy esztendőben 40 tanuló szerezt meg a bronzjelvényt, a következő évben az ezüst —, majd 8. osztályban az aranyfokozatot. A jelvényeket büszkén viselték hiszen tudták, hogy ezért komoly munkát kell végezniük, de olyan munkát, amely számukra érdekes, szórakoztató volt. (Azért nevezem munkának, mert beszélgetések során minden tanulóval ellenőriztük: valóban elolvasták-e a kijelölt műveket.) — Nagyon jó lenne, ha ismét lehetőség nyílna az olvasómozgalmi jelvények megszerzésére. (Természetesen megint csak úgy, hogy szigorúan betartanánk az önkéntesség elvét — mind a résztvevő tanulók; mind az ellenőrzést vállaló pedagógusok részéről, hiszen csak így van sikere!).

Könyvtárunk szorgalmas olvasói részére színes, rajzos könyvjelzőket készítettünk. „Az Ifjúsági Könyvtár szorgalmas olvasója” felirattal. Ez apróság ugyan; de a tanulók nagyon örülnek neki, és anyagi befektetésre sincs szükség. (Csupán arra, hogy a rajztanár a segítségünkre legyen.)

Van-e eredménye a munkánknak?

Úgy érzem, erre a kérdésre igennel kell felelnünk. Hogy nehéz? Hogy nincs időnk rá? Várjunk türelemmel! Egyszer talán majd az ifjúsági könyvtárosoknak is jut egy óra kedvezmény! S addig? „...folyvást küszködni kell...” Nem felsőbb utasításra, hanem a lelkiismeret és a hivatásszeretet parancsára. Ez forintokban ki nem fejezhető eredményt jelent: az oktatás, a nevelés, a magyartanítás eredményesebbé tételét — társitanítónk: a könyvtár segítségével. Elérjük majd, hogy a betű, amelyet tanulóink kisgyermekkorban a kezünk alatt megszeretnek, folytatni fogja ott, ahol mi az iskolában abbahagytuk: mindig tanítani fogja az embert.

Szeretek olvasni.

Gyermekeim ünnepeinek elmaradhatatlan ajándéka a könyv. Mindkét kisleányom megtalálja a karácsonyfa alatt, a születésnap torta mellett. Férjemmel együtt igyekszünk kiválasztani mindig a nekik legmegfelelőbb, számukra legérdekesebb könyvet.

Szeressünk olvasni.

K. Pornai Éva

Aszódi

A TANULÓK ÖNÁLLÓ ÉS DIFFERENCIÁLT MUNKÁJÁNAK SEGÍTÉSE A FELADATMEGOLDÁS LÉPÉSEINEK PROGRAMOZÁSÁVAL

Matematika-oktatásunk jelenlegi határfoka azért nem kielégítő, mert tanulóink iskolában töltött idejüknek csak kis töredékében vesznek részt aktívan az ott folyó munkában. Ez módszereink fogyatékosságából adódik. „Aktív gondolkodási munkát követelünk a tanulóktól, de nem tanítjuk meg őket erre a munkára, nem tervezzük meg és nem szabályozzuk az egyes anyagrészek elemzésének eljárásait.”*

A tanár legtöbbször csak a feladatmegoldások eredményét nézi, de nem vizsgálja, hogyan jutott el ahhoz a tanuló, mi okozta a nehézséget. Ezért nem tud hatásos segítséget nyújtani. A hibás feladatot újra megoldják elejétől végéig, miközben esetleg észrevétlenül átsiklanak éppen azon a mozzanaton, ahol a tanuló hibázott. A gyermekek többsége ugyanis nem képes egy több lépésből álló logikai folyamatot első látásra áttekinteni. Nem tudja kiemelni, mi az, amit a konkrét feladat megoldásában nem ért. Az egész érthetetlennek látszik előtte. Nem elég csak alkalmat adni az önálló munkára, úgy kell segítenünk tanulóinkat, hogy minden gyermek megcsinálja annyit, amennyire képes, sőt gondoskodnunk kell a folyamatos ellenőrzésről is, hogy minden tanuló éljen is a lehetőséggel.

Valamennyi tanuló önálló munkáltatása csak abban az esetben fog sikerülni, ha a feladat megoldási menetének részműveletekre tagolásával (programozásával) a gyermek számára az egész logikai folyamatot kézzelfoghatóvá és így elsajátíthatóvá tesszük, a nevelő számára pedig biztosítjuk az állandó ellenőrzést (visszacsatolást). Eljárásunk legfontosabb jellemzőit az alábbiakban foglalhatjuk össze:

a) Amikor a megoldás menetét a feladat természetének megfelelően olyan apró mozzanatokra bontjuk, amelyeket a leggyöngébb tanuló is megért, nemcsak a konkrét megoldási eljárást tesszük világossá, hanem általánosságban is tudatosítjuk, hogy az ilyen feladatokat milyen lépésekkel kell megoldania.

b) A feldolgozás menetében lépésről lépésre biztosított „visszacsatolás” nemcsak a nevelőnek ad információt: Hogyan jutott a tanuló a téves eredményhez? Mi az, ami egyes tanulóknak, vagy esetleg az osztály többségének még nehézséget okoz? Milyen segítségre van szükség? Hol tart az osztály? — hanem a tanuló előtt is megvilágosodik:

* D. N. Bogojavlenskij: Hogyan alakíthatjuk ki a tanulók értelmi tevékenységeinek eljárásait gondolkodásuk fejlesztése és tanulóink aktivizálása érdekében?

Mi az, amit nem értek?

c) A lépésenkénti ellenőrzés egyénenként fedi fel minden tanuló munkaszeretetét, igyekezetét, munkatempóját. Emellett a leggyöngébb tanuló is sikerélményhez juttatjuk, mert ha a gondolatmenetet egészben végigvezetni képtelen is, feltétlenül lesz olyan részművelet, amelyekkel sikeresen birkózik meg.

d) Biztos alapot kapunk a tanulók differenciált foglalkoztatásához.

e) Az osztály színvonalától, a feladat nehézségétől függően, vagy ha a tanár információt akar szerezni vagy valamely részismeret szintjéről (mértékismeret, kerekítés, egyszerűsítés stb.), szaporítja a lépések számát, közbeeső kérdésekre is választ kér. Másrészt, ha az eredmények kedvezőek, több lépést összevontan végeztethetünk el, nagyobb teret engedve a tanulói önállóságnak. Soha ne tévesszük szem elől a célt: végeredményben minden tanulókat arra a fokra kell eljuttatnunk, hogy algoritmusok és nevelői irányítás nélkül teljes egészében is képes legyen önállóan megoldani a feladatot.

f) Tanulóink jelentős része hajlamos arra, hogy a több lépéssel megoldandó feladatot ne egészében tekintse át, hanem az egész munka megtervezésének mellőzésével, öletszerűen hozzákezd valamelyik részművelethez. Eljárásunk a feladatmegoldási folyamat részműveletekre tagolásával növeli ennek a „beállítódásnak” a veszélyét. Ennek megelőzése érdekében az óra előkészítő részében megköszönünk és ellenőriznünk kell azokat a korábban szerzett ismereteket, amelyek a feladat megoldásához szükségesek. Nem elégedhetünk meg a feladat szövegének közlésével, a szemléltetési lehetőségek (modell, bemutatás, rajzos ábrázolás, meglévő tapasztalatok felelevenítése stb.) kihasználásával el kell érniünk, hogy azt gyermekeink a valószínűleg megfelelően maguk elé tudják képzelni. Végül a munkaprogram megállapítását a megoldási terv felírásával tekinthetjük befejezettnek.

Az ilyen órára való felkészülés a nevelőtől külön munkát nem igényel. Csupán a kérdéseket kell előre megterveznie, amit a hagyományos órára való felkészülésnél sem hanyagolhat el. A kérdések összeállítása, az algoritmusok helyes megállapítása nagyon lényeges. Hosszantartó magyarázkodás helyett határozottan megszövegezett kérdésekre van szükség, amelyeknek néhány jellemző vonását különösen alá kell húznunk:

a) A részfeladatok adnak lehetőséget a tanulóknak önálló munkára. b) Minden esetben egyértelmű választ kívánjanak meg. c) Mielőtt a programot összeállítjuk, pontosan

meg kell állapítanunk, mire akarjuk megtanítani a tanulókat, milyen jártasságokat, készségeket akarunk kialakítani és a teendőket a tanítási célnak megfelelően kell megszervezni.

A gyakorló, de különösen az ismétlő órák hatásfokát egyaránt emelhetjük a feladatok ilyen feldolgozásával. Példaképpen egy órát mutatok be, amelynek célja:

„Készségfejlesztés henger alakú tömör és üreges testek súlyának, csövek ürtartalmának kiszámításában, fordított szövegezésű feladatok megoldásában.”

1. A munka előkészítése osztályfoglalkozás keretében történik:

a) A leggyöngébb tanulókat felszólítjuk, hogy a kezükbe adott tárgyakon, modelleken mutassák meg:

Milyen méréseket kell elvégeznünk ahhoz, hogy a henger felszínét, illetve térfogatát kiszámíthassuk? Megbecsüljük az adatokat, majd elvégeztetjük ezeket a méréseket.

Értelmeztetjük:

Mi a különbség a henger felszíne és térfogata között?

b) Fejben megoldandó feladatok: Kerekítsd ezresekre 62 672-t!

Hány köbméter 56 000 cm³?

Hány négyzetdeciméter 5 m² 40 cm²?

Egy 50 m³-es tartályba hány hl víz fér?

A vas fajsúlya 7,8 — ird utána a mértékegységet!

Mennyi a súlya egy 5 dm³ térfogatú és 3 kp/dm³ fajsúlyú hengernek?

Mennyi a súlya egy ugyanilyen anyagból készült ugyanilyen térfogatú kockának?

Milyen mélyre kell ásunk a 6 m² alapterületű silógödör, hogy 18 m³ befogadására elegendő legyen?

Mennyi az r² értéke, ha r=0,5 m?

Az óra e szakaszában csupán az ellenőrzésben térünk el a szokásos formáktól. A kérdésekre választ nem egy-egy tanulóktól kérünk, hanem az egész osztálytól oly módon, hogy a feleletet minden tanuló leírja a füzetébe. A táblára felírt helyes megoldásokkal való összehasonlítás alapján megállapítjuk hányan válaszoltak jól és a tanulók a „jó” (kipipálják) és „rossz” (aláhúzzák) megoldásokat egyaránt jelölik a füzetükben.

2. A feldolgozás a problémakitűzéssel indul, ami jelen esetben azonos a feladattal: Hány 25 tonnás tartálykocsi tudná elszállítani azt az olajat, ami a Barátság kőolajvezeték egy 30 km-es darabjába fér, ha a cső átmérője 50 cm és az olaj fajsúlya 0,8 kp/dm³?”

a) A feladat elképzeltetése és megértetése céljából bemutatunk egy csődarabot és megállapítjuk, milyen adatok szükségesek annak kiszámításához, hogy mennyi folyadék fér a csőbe. Hasonlóképpen elképzeltetjük

és értelmeztetjük a feladat egyéb kikötéseit is. Ezek után adjuk az utasítást: „Írjátok fel a megoldási tervet! (x=V, y: 25).

b) Írjátok fel a megoldáshoz szükséges adatokat és végezzétek el a felhasználáshoz szükséges átalakításokat! — lesz a következő lépés. (d=50 cm, ebből r=25 cm=0,25 m; m=30 km=30 000 m; 0,8 kp/dm³=0,8 Mp/m³) Itt értelmezzük a tonna és a Mp fogalmakat.

c) Írjuk fel a henger térfogatának kiszámítási képletét! (V=r²πm).

d) „Helyettesítsük be a számadatokat!” (V=0,25·0,25·3,14·30 000 m³).

e) „Becsléssel állapítsuk meg a térfogat közelítő értékét!” (V=60 000 m³).

f) „Végezzük el a számításokat!” (V=58 875 m³).

g) „Számítsátok ki az olaj súlyát!” (G=47 100 Mp).

h) „Végezzük el az utolsó műveletet, számítsuk ki a szükséges vagonok számát és válaszoljunk a feltett kérdésre!” (x=1884 db 25 Mp-os vagon tudná elszállítani az olajat).

Az óra eleji foglalkozáshoz hasonlóan minden tanuló beírja válaszait a füzetébe, elvégzi a számításokat. Majd lépésenként összehasonlítják a táblára felírt adatokkal, így ellenőrzik és értékelik a teljesítményeket.

3. Azok a tanulók, akik hibátlanul dolgoztak, nem szorulnak további támogatásra. Egyik célunk éppen ezek kiszűrése volt. Számukra nyugodtan adhatunk olyan feladatokat, amelyekkel teljesen önállóan oldanak meg. Érdekesebbé és hasznosabbá tesszük számukra a munkát, ha az előző gondolat továbbfejlesztésével ilyen feladatokat adunk: Számítsátok ki a megfelelő adatok becsülésével, majd mérésével a bemutatott vasból levő csődarabok súlyát!

Hány vagon volna szükséges ha az eredeti feladatban megjelölt csődarabban 0,4 kp/dm³ fajsúlyú folyadék folynék?

Ha a cső keresztmetszete az eredeti 50 cm helyett 0,25 m lenne? stb.

A többi tanuló továbbra is együtt dolgozik a nevelővel. Megbeszéljük az egyéni és típus hibákat, majd olyan egyszerűbb feladatokat oldanak meg, amelyek ezeket koncentrálják a tanulók figyelmét. Ezt követően ezeknek a tanulóknak is adunk önálló feladatot, hogy ellenőrizzük munkánk eredményét. Amíg ők önállóan dolgoznak ellenőrizzük a másik csoport teljesítményét.

4. Összefoglalásképpen a tanulók megállapítják, hogy a feladatot milyen lépésekben oldották meg. Mozzanatról mozzanatra haladva indokolják munkájukat. Sorra veszünk az előfordult hibákat, megbeszéljük, mire kell ügyelniük a további munkában. Végül összegezzük az óra didaktikai céljá-

nak megfelelő megállapításokat „Hogyan számítjuk ki henger alakú tömör és üreges testek súlyát?” stb. Természetesen kiemeljük és tudatosítjuk a példaszövegekből adódó nevelési tanulságot is.

Az elmondottak eljárásunknak a művelti vonatkozásait emelték ki, azonban az anyag ilyen feldolgozása a tapasztalat szerint a tanulók gondolkodó képességének fejlesztését is jobban szolgálja, mint a hagyományos eljárás, mert azzal, hogy a gyermek számára a maga egészében beláthatatlan utat a gyermek képességeihez mért lépésekre bontja, tudatosítja is a szükséges gondolkodási műveleteket. Azonkívül a segítségre szorulóknak pontosan ott tudunk támogatást adni, ahol erre éppen szükségük van. Így nem lesz olyan tanuló, aki legalább valamelyik részfeladatot önállóan ne oldaná meg.

Ezek ellenére is felvetődhetik a kérdés:

Nem tesszük-e mechanikussá a tanulók gondolkodását a lépések ilyen formalizálásával?

A célunk ilyen, a gyöngébb tanulók által is elsajátítható és eredményesen alkalmazható algoritmusok kialakítása. Ez önmagában nem teszi mechanikussá a munkát. Az osztást is algoritmussal végzik gyermekeink, még sem jut eszébe senkinek azt követelni, hogy térjünk vissza azokhoz a módszerekhez, amelyekkel az algoritmus bevezetése előtt egyetemi szintet követelt meg az osztás elvégzése. Eljárásunk azonban nem cél, hanem eszköz, amelyet akkor alkalmazunk helyesen, ha menet közben minden alkalmat megragadunk a feladatok elemzésére, fogalmak tisztázására, problémák felvetésére, variációk képzésére stb.

Egy másik elképzelhető ellenvetés szerint a feladatok ilyen feldolgozása idővesztéséget okoz és a munka elhúzódsát jelenti. Az igaz, hogy egy feladat megoldása tovább tart, mintha a táblánál egy tanuló, vagy pedig a tanulók helyükön megszakítás nélkül dolgoznának. Csakhogy számításba kell vennünk azt is, hogy ezáltal nemcsak a feladatot oldjuk meg, hanem elemezzük is az osztály valamennyi tanulójának munkáját és ér-

tékeljük teljesítményüket, amihez más esetben az óra egész hátralevő ideje sem volna elegendő, ami éppen ezért vagy egyáltalán nem, vagy nem megfelelő szinten szokott megtörténni.

Még egy összehasonlítás kínálkozik. A hagyományos órán egy tanulótlól kérdezzünk mérték váltást, numerikus és gondolkodtató feladatokat — igen sok esetben egy tanuló kínlódik a táblánál, a többi pedig tétlenül unatkozik. A feladatmegoldás algoritmusokkal történő végzése az osztály minden tanulóját az egész órán át ellenőrzött és értékelte munkára kényszeríti. Így a tanóra maximális kihasználását biztosítja.

Napjainkban sok szó esik a *tanulók munkájának értékeléséről*. Azáltal, hogy a súlyt az egyéni munkáról az együttes munkára, a táblai felelésről a tanulók önállóan végzett füzete munkájára tereljük, nyomasztó stresszhelyzetektől szabadítjuk meg a gyermekeket. Emellett a tanulók füzeteiben látható eredményjelölések egy-egy órán 15—20 kérdésre adott válasz értékelését mutatják. Anélkül, hogy ezek alapján közvetlenül osztályzatot adnánk, sokoldalú és alapos információt kapunk belőlük a tanulók tudásának reális értékeléséhez. Talán még fontosabb, hogy a tanulók önmaguk is állandó felvilágosítást kapnak (és a tanulók füzeteiből az érdeklődő szülők is) tudásuk szintjéről, hiányairól, amit a füzetük hátulján levő „Tartozásim” című rovatban saját maguknak állandóan regisztrálnak is. A hiányosság felszámolása után a „lerótt adósságot” természetesen kihúzzák.

Nem lebecsülendő a határozott és ellenőrzött követeléseknek a *nevelési hatása* sem. Direkt utasításokkal, magyarázkodással, moralizálással nem sok eredményt érünk el. Figyeljete már! Siessetek egy kicsit! és ehhez hasonló felszólítások a legtöbbször sikerteleneknek bizonyulnak. De ha úgy adunk feladatokat, hogy azok végzését állandóan és személyreszólóan ellenőrizzük, mindenki állandóan megvilágításban van, minden tanulónak állandóan dolgoznia kell.

dr. Szalay András
vezető szakfelügyelő



A lap előfizetési díja egy évre 40,— Ft. Előfizetés: a Tanárképző Főiskola Szakszervezeti Bizottsága, Szeged, „Módszertani Közlemények” 393—623 számú csekkszámlára
A lap évente ötször jelenik meg
