

5 k 854

54854
1137

4 kull eblöl!

↓ 72/2 - löl(1)

1972 SEP 20



AZ
ÁLTALÁNOS
ISKOLAI
TANÍTÓK
ÉS
TANÁROK
SZÁMÁRA

MÓDSZERTANI KÖZLEMÉNYEK

2

1972. 12. ÉVFOLYAM

A szerkesztőbizottság elnöke:
Hegedűs András

Tagjai:

Bereczki Sándor, Csillik László, Dobcsányi Ferenc, Drien Károly, Erdős János, dr. Gazsó István, dr. Geréb György, dr. Josa Zoltán, Kálmán Jánosné, dr. Megyeri János, Tóth József, dr. Várkonyi Nándor, dr. Veidner János

Munkatársak:

Dr. Baksa József (Győr), Birtalan István (Nyíregyháza), Borsodi István (Baja), dr. Bellyei László (Kaposvár), dr. Zukovits Imre (Pécs), dr. Kerékgyártó Imre (Budapest), dr. Király Gyula (Eger)

Főszerkesztő:

Németh István

TARTALOM

| | |
|---|-----|
| <i>Dr. Kerékgyártó Imre:</i> Konfliktusok a pedagógiai közösségben | 57 |
| <i>Dr. Merétei Klára:</i> A gyakorló iskolák egészségügyi helyzete | 67 |
| <i>Keiendi Gyuláné:</i> Önkormányzat az általános iskolában | 68 |
| <i>Dr. Baksa József:</i> Túlkorosság — egyéni bánásmód — közösségi nevelés | 72 |
| <i>Hoffmann Ottó:</i> Folyamatosság és fokozatosság a fogalmazástanításban | 75 |
| <i>Dr. Zukovits Imre:</i> Az élettel való kapcsolat megvalósítása az iskolai oktatásban | 81 |
| <i>Bálint József:</i> A függvényyszerű gondolkodás fejlesztése az elektromos mérőműszerek tanítása kapcsán | 87 |
| FIATAL NEVELŐK FÓRUMA | 92 |
| MŰHELY | 94 |
| <i>Dr. Tóth Lajos:</i> A tanulók ellenőrzésének és osztályzásának időszerű kérdései | 94 |
| <i>Dr. Bellyei László és Richter Sándorné:</i> Hogyan gyakoroltatjuk a szóbeli fogalmazást a 4. osztályos olvasásórákon | 98 |
| <i>Szerencsi Sándor:</i> A számtan-mértan órák tervezése az 1—4. osztályban | 101 |
| <i>Tóth József:</i> Az alma egyszerű metszetrajzai, színes papírból kivágott metszetekkel sordíztatása | 107 |
| <i>Kovács Iván:</i> A kézilabdázás technikai elemeinek módszeres oktatása. Labdával végzett technikai elemek | 111 |
| SZEMLE | 115 |
| <i>Dr. Tóth Lajos:</i> A 6—10 éves korú tanulók értelmi erőinek fejlesztéséről. (Tapasztalatgyűjtemény) | 115 |
| <i>Vörös Károlyné:</i> A képes történelem és a képes földrajz | 116 |

Kiadja a Szegedi Tanárképző Főiskola Szakszervezeti Bizottsága
Szerkesztőség: Április 4. útja 6. szám. Telefon: 15-187, 15-188
A kiadásért felel: GAÁL GÉZA. A címlapot tervezte: FISCHER ERNŐ
Megjelent 6000 példányban

Szegedi Nyomda 72-1465

Konfliktusok a pedagógiai közösségben

„Az ősi rituális drámák fő tárgya a tél és a nyár, a halál és az újjászülető élet *küzdelme* volt; s ha jól a mélyére nézünk, ma is az *elbaló régi és a születő új* között folyik... a drámai küzdelem. Ez tehát a *drámai összeütközés* legősibb, legalapvetőbb tárgya; konfliktus nélkül, egymással szemben álló elemek küzdelme és összeütközése nélkül drámai művészet sohasem volt, és tegyük hozzá, soha nem is lesz.”

Vajda György Mihály

A KONFLIKTUS FOGALMA ÉS FAJTÁI

1. Mit ért konfliktuson?
2. Mi a különbség intra- és interindividuális konfliktusok között?
3. Mit nevezünk helyzetkonfliktusoknak?
4. Milyen szerepkonfliktusokat ismer?
5. Hogyan osztályozná a konfliktusokat?
6. Milyen összefüggés van konfliktusok és emberi kapcsolatok között?

* * *

Hogy könnyebben felelhessen kérdéseinkre, tanulmányozza át, illetve oldja meg az alábbi feladatokat!

a) A Magyar Nyelv Értelmező Szótára szerint a *konfliktus* szónak több *jelentése* is van:

- összecsapás, összeütközés (1)
- felfogásban, érzelemben megnyilvánuló ellentét (2)
- nézeteltérés, s belőle fakadó vita (3)
- ellentétes (értelmi, érzelmi) indítékok összecsapása valakinek a belső világában (4)
- összetűzés, perpatvar (5)
- a régi és az új harca (6)
- belső meghasonulás (7).

Keressen, és mondjon példákat a különböző tartalmú konfliktusokra!

Melyek azok, amelyeket pozitívaknak, s melyek, amelyeket negatívaknak tart közülük?

.....

b) Irodalmi tanulmányaiból ismeri a külső és a belső konfliktusok fogalmát. Idézza fel Shakespeare Hamlet, Katona József Bánk bán, Schiller Ármány és szerelem c. drámáját! Van-e bennük külső és belső konfliktus? Melyek azok?

A pszichológia intra- és interindividuális konfliktusoknak nevezi ezeket.

Intraindividuális konfliktus mindig azonos személyiségen belül zajlik le. A személyiség tulajdonságai, törekvései stb. ütköznek össze.

Interindividuális konfliktus mindig két különböző személyiség, csoport, közösség között keletkezik. Különböző érdekek, tendenciák, szükségletek, nézetek ütköznek össze.

Létrejönnek-e a pedagógiai gyakorlatban ilyen konfliktusok? Mondjon példákat rájuk! (Támadt-e már Ön és felettesei, munkatársai között nézeteltérés? Került-e már szembe önmagával?)

.....

c) A *situációk*, a helyzetek igen jelentős szerepet játszanak életünkben, akár tudatosan, akár váratlanul kerülünk beléjük. Maga a pályaválasztás egy situációsor tudatos választását is jelenti: gyerekek elé kell állni; fegyelmezni kell; osztályozunk stb. Gyakran kerül minden ember az életpályáján, s azon kívül is váratlan helyzetekbe. Lélektani törvény, hogy az emberek nemcsak egymástól különböznek, különböző pillanatokban maguk is különböző szinteken cselekszenek. Néha önmagukat is megdöbbeneti cselekedetük: nem is ismertem magamra.

Két dologra érdemes felfigyelnünk:

— minél jellemesebb egy ember, annál következetesebbek cselekedetei. Három megnyilvánulása:

magatartása = önmagával való viszonya

magaviselete = másokhoz való viszonya

reagálása = az őt érő hatásokra adott válaszai

annál következetesebbek. Jelentős szerepük van ebben a kialakított *szokásoknak*. (Az angolról azt mondják, a dzsungelban is megborotválkozik.)

— minél nagyobbak valakinek a lehetőségei, minél magasabb a szintje, annál nagyobbak ingadozásai (az ingadozás amplitúdói). Egy világhírű énekes indiszpozíciója szembetűnőbb, mint egy átlagé. Ha egy pedagógus mindig kiváló munkát végez, a legkisebb hanyatlása, pillanatnyi lazulása azonnal feltűnik. Ha megszoktuk, hogy valaki mindig készségesen engedelmeskedik, legkisebb ellenkezésében tüstént lázadást gyanítunk.

A megszokott, s még inkább a váratlan *situációk* konfliktusok forrásaivá válhatnak. Ennek megfelelően *helyzetkonfliktus*hoz vezetbet:

egy váratlan, képességeivel, nézeteivel, érdekeivel nem adekvát feladat (Mindig dicsekszik módszerével, bemutató tanításra kéri fel.),

ha a személyiség igényei nincsenek összhangban képességeivel (nagyobb a feladat annál, aki vállalkozott rája),

ha illúzióit szétfosztja a valóság (Gyakori, hogy a nálunk különb ember gyengéiben gyönyörködünk. Egy pedagógiai vezetőről szívesen elhisszük, hogy bezzeg tönkre tette iskoláját. Ha azután kiderül, hogy már négy éve nem volt igazgató, amikor a tanulók még mindig az ő fényképét tették tablójukra stb., akkor konfliktusba jutunk.),

a személyiség diszharmoniója (hamis autoképe is), a pillanatnyi diszpozíció.

.....

d) Minden etikai kérdésben döntő, mi a felfogása valakinek az élet céljáról, a boldogságról, a kötelességről, s milyen a lelkiismerete. A konfliktus nemcsak pszichológiai, hanem *etikai kérdés* is.

Grabam Green Utazás nagynénémmel c. regényében a szereplők Viscontiról beszélnek. A fiú megállapítja egy eseménnyel kapcsolatban, hogy Viscontit bizonyára nagyon bántja a lelkiismerete. A nagynéni így válaszol:

— Viscontit nem bántja a lelkiismerete. Viscontinak *nincs* lelkiismerete.

Hogyan áll Ön és testülete a lelkiismeret dolgában?

Mit helyeznek előbbre: a konformizmust vagy a lelkiismeretet?

Ha egy jelenséget, amelyet felettesei dicsérnek, javasolnak, meg kell ítélniük,

Andersen meséjével vagy a belőle készült Ránki operával (Pomádé király) dicsérik a király öltözékét, vagy meg merik mondani, hogy a királynak nincs is ruhája?

Nem kellene a testületi szobában feliratot elhelyezni, s rajta ezt a mondatot:
A pedagógusok is a gerincesek közé tartoznak!?

.....

e) Ismétlje át mindazt, amit a társadalmi szerepekről tud (vö. Személyiség a pedagógiában. MK. 1971 : 4.)! Tudja, hogy az emberek életükben igen sok szerepet töltenek be, még többet játszanak. Shakespeare a Sok hűhó semmiért c. művében olvashatjuk, hogy minden ember legalább hét szerepet játszik el életében: a hét kort a csecsemőtől az aggastyánig.

Állítsa össze saját szereplistáját!

- gyermek vagy felnőtt (melyiket játssza? vannak infantilis öregek és koravén gyerekek)?
- férfi vagy nő? (Ezen belül még lehet Casanova, Don Quihote, Romeo vagy Júlia, Cleopatra, római matróna, görög hetéra, párizsi kurtizán.)
- igazgató vagy beosztott pedagógus? (Itt is sokféle lehetőség akad: demokrata, autokrata, ráhagyó?)
- párttag vagy pártonkívüli? Milyen társadalmi szerveknél tölt be különböző szerepeket?
- családfe, apa, anya vagy szabadúszó?

Minden szerephez *társadalmi elvárások* kapcsolódnak. Ez függ a kortól. Nem biztos, hogy ma jó igazgató lenne, akit fél évszázaddal ezelőtt joggal tartottak annak. Másképp kell viselkednie egy mai leánynak, mint a két évtizeddel ezelőttinek, ha azt akarja, hogy becsületesnek, tisztességesnek és modernnek is tartsák. Hányszor mondják, néhány évszázaddal ezelőtt boszorkányként égették volna meg azokat, akiknek képét ma újságok címlapjára teszik. Az elvárások életünkben is változnak: lehet, hogy holnap elítélik azokat az embereket, akiket ma még dicsérnek. Ezért talmi minden konformizmus és divatórület!

A társadalmi szerepek konfliktusok forrásaiá válhatnak.

Konfliktus jöhet létre:

— *különböző szerepek között*

pl. az iskolában dolgozik, mint pedagógus az igazgató felesége is, mégpedig hanyagul. Az igazgatói szerep azt követeli, hogy bírálja meg, a férje: jobb, ha hallgat. az apa érzi, haza kellene sietnie, hogy gyerekeinek segítsen a tanulásban, a pedagógus szerep azt követeli, hogy egy nevelési előadáson vegyen részt. az igazgató szerep azt igényli: minél több időt töltsön iskolájában; környezete, hogy minél több társadalmi feladatot lásson el az iskolán kívül.

— *az egyes szerepeken belül*

az igazgató korszerűsíteni szeretné iskolája tevékenységét, de hiányoznak ehhez a személyi vagy tárgyi feltételek, olyan követelményekkel találkozik valaki, amelyeknek végrehajtására nem alkalmas.

— *marginális helyzetben*

az iskolát felettesei körzetesítik; a testület tagjai megszokták, hogy a legkiválóbb tanulókat válasszhatták össze. A felettesek követelményeinek és a testület megszokásának malomkövei közt űrlődik az igazgató.

Keressen példákat az iskolájában fellépő szerepkonfliktusokra!

.....

f) Tanulmányozza *Heller Ágnes*: A szándéktól a következményig c. művének Az erkölcsi konfliktusok c. fejezetét (482–511. l.)!

Az *intraindividuális* konfliktusok lényege a választás lehetősége. Az *interindividuálisaké* az összeütközés, az akadály (l. később!).

Intraindividuális konfliktusaink erkölcsi konfliktusok. Okai:

- a morális követelmények általánosak,
- a szokások átlagosak,

ezzel szemben az ember egyes, egyetlen, épp ezért sohasem azonosulhat valamennyi általános követelménnyel, átlagos szokással, (szenvedélye, morális tudatának, érzékének, világnézetének sajátosságai) különbözik is tőlük.

Ilyen pl. az egyéni és a közérdek ellentéte (pl. megvesztegetés, minden ellenszolgáltatás ellenében tett engedmény); a szenvedély és a kötelesség ellentétei (pl. alkohol, kártya); persze differenciához vezet az is, vajon két különbözőképp ható (pl. intenzitású) erkölcsi érték, két erkölcsi negatívum, vagy egy erkölcsi érték és egy negatívum között kell-e választani.

— maguk a különböző erkölcsi követelmények is más és más értéket hordoznak

ha két érték közül kell választani, a választás mindig konfliktus csirája. Ilyenkor *kizáró választás* lehetséges csupán: az egyik értékről le kell mondani annak érdekében, hogy megvalósulhasson

„Az ember erkölcsisége elsősorban abban fejeződik ki, hogy milyen konfliktusokba kerül, hogy milyen szituáció válik számára szubjektíve is konfliktusossá, másodsorban abban, hogy milyen irányban és hogyan oldja meg konfliktusait.” (A pozitívabb erkölcsi tartalom irányában; eltussolja; kompromisszumot köt; következetesen végigharcolja, levonja következményeit). „Minden konfliktus kölcsönhatás a szituáció és az individuum között.” (Heller Ágnes)

.....

g) Konfliktus jöhet létre:

- | | |
|---------------------------------|---|
| — ember és feladata | a feladat nagyobb vagy lényegesen kisebb képességeinél |
| — ember és munkakövetelményei | nem látja világosan, mit is várnak tőle, mire jó, mi a haszna, amit csinál, meggyőződés nélkül cselekszik |
| — vezetőik és vezetettek | |
| — felső és helyi vezetés | |
| — belső és külső érdekek | jutalmazás, minősítés, besorolás, osztályozás különböző csoportérdekek |
| — nézetek | |
| — a szervezet különböző vonalai | iskolavezetés és pártszervezet; testület és szülők vagy ifjúsági mozgalom ütközései |
| — a vezetés résztvevői | pl. igazgató és helyettese |
| — vezetés és testület | az egész testületet érte, egyes tagjai esetén a népszerűség és a tekintély elvei a mérvadóak. |

között.

Tekintse át saját iskolájának konfliktus-rendszerét, helyzetét a fenti osztályozás szempontjai szerint!

.....

b) Minden *emberi kapcsolat* egyben konfliktus forrása is. Láttuk (Az emberi kapcsolatok MK. 1971 :5.), hogy az emberi kapcsolatokban érdekek, szükségletek, tendenciák realizálódnak. Tulajdonképpen akkor is emberi kapcsolatok vannak a konfliktusok mögött, ha a felszínen emberek és dolgok, jelenségek, folyamatok ütköznek össze. Az emberi kapcsolatokból fakadó konfliktusok közvetlen indítékait nem

lehet mindig könnyen felismerni. Egy módszertani vita háttérében meghúzódhat szerelmi féltékenység is. *Maugham* afrikai történetei szívesen ábrázolják az emberi kapcsolatok ilyen paradoxonokon alapuló konfliktusát.

KONFLIKTUSOK KELETKEZÉSE

1. Miért jönnek létre az emberek között konfliktusok?
2. Mikor lép fel veszélyérzet az emberben?
3. Mikor következik be a konfliktus-helyzet?
4. Milyen motívumok hatnak az emberre konfliktus helyzetekben?
5. Milyen döntést hozhat az ember?
6. Mire kell ügyelnie minden pedagógusnak?

Kérdéseinkre önállóan is felelni tud, ha elolvassa a közölt gondolatokat, megoldja a kijelölt feladatokat!

a) A konfliktusok *lehetőségeit* önmagunkban hordjuk. Cselekedeteinkre eszményeink, de ösztöneink is hatnak. Vannak emberek, akik egész életükben megmaradnak az ösztönlények színvonalán, ők embertársaik részére nagyon gyakran teremtenek konfliktusos helyzeteket. Vágyaink vágyakba, törekvéseink törekvésekbe ütköznek. Minél műveletlenebb egy ember, annál inkább hajlandó arra, hogy önmagát tekintse az élet mércéjének.

Elemezze *Salinger* (*Zabhegyező* c. regényéről híres) leírását!

„Volt az egyetemen egy professzorom — csak *egy*, megvallhatom neked őszintén, ez a professzor azonban csakugyan *nagy* volt —, olyan ember, akire nem illik az évilágon semmi se abból, amit mondasz. Nem volt Epiktetosz. De se *a saját nagyfene énjének* a megszállottja nem volt, se az egyetem *charmeurje*. Nagy és szerény tudós volt... Ezek a többiek meg... olyanok, mint a dögvész. Akármibe nyúlnak, akadémiássá válik a kezükben, használhatatlanná lesz... Meggyőződésem szerint ők a ludasak abban, hogy minden év júniusában olyan nagy tömeg diplomás tökfilkó rajzik az egész országra... Zooey: Ami azonban nem tetszik nekem — az a mód, ahogyan te mindezekről az emberekről nyilatkozol. Úgy értem: nemcsak azt veted meg, amit képviselnek, hanem őket magukat is megveted. A fenébe is, nem gondolod, hogy egy kicsit túlságosan *személyesre* veszed a dolgot, Franny?”

.....

b) Válasszon ki egy konfliktust környezetének életéből! Elemezze a következő szempontok alapján?

- | | |
|---------------------------------|--|
| — <i>kik között jött létre?</i> | önmagával, a vezetéssel, a testülettel, a szülőkkal vagy az ifjúsággal került konfliktusba valaki? |
| — <i>milyen kérdésben?</i> | elvi nézetkülönbségük támadt, személyi ellentét jött létre közöttük, magánéletükben támadt ellentétük. Vajon azért szidja a tsz-elnökét, mert szeretné, ha jobban mennének a dolgok, vagy csak keresetét és kocsiját irigyei tőle. |
| — <i>milyen szándékkal?</i> | meg akarják győzni egymást; egyszerűen veszekednek; ártani akarnak egymásnak? |
| — <i>milyen intenzitással?</i> | elvi vita; indulat, düh, sértegetés, szelíd csipkelődés, vitakozás. |

Ha a konfliktus forrása *pletyka*, sürgősen vonja felelősségre azt, akitől a pletyka kiindult, aki azt terjeszti!

.....

c) *Horváth L. G.* írja *Új módszer a személyiség megismerésére* (Bp. 1967.) c. könyvében:

„A konfliktus szituációban... törekvések kerülnek egymással összeütközésbe egyrészt az elégtelen pszichikus szabályozás miatt, másrészt pedig azért, mert az egymással ellentétes irányú törekvéseket azonos erővel jelentkező érzelmi és indulati élet, azonos erejű vágy támogatja a törekvésekkel összefüggésben levő és ugyancsak ellentétes jellegű életcélok érdekében... Az emberi személy teljesen egységes a maga működésében: a pszichés folyamatok szorosan összekapcsolódnak a biológiai folyamatokkal, még akkor is, ha e kapcsolatok lényegéről és módjáról ma még nem tudunk biztosat mondani.”

.....

d) Minden szervezet (egy ember, egy közösség...) fennmaradásának biztosítására törekszik. Ebből fakad, hogy

- fennmaradásának
- sértetlenségének
- biztonságának
- megszokott életformájának megzavarását *veszélynek* érzi.

A *veszélyérzet* akkor lép fel, amikor a veszély közvetlenül jelentkezik. (A kutya morogni kezd, ha idegen közeledik feléje.) Fellépéséhez elegendő, ha a szervezet a veszély közeledtét érzi (pl. néha akkor is morog, ha az idegen ételt hoz neki, vagy segíteni akar rajta).

Egyedül *az ember* képes arra, hogy a veszélyt, a veszély közeledését *el is képzelje*. Ebből következik, hogy az ember

— néha veszélyt sejt ott, ahol valójában nincs. (Vannak, akik a dicséző szavakból is kiérzik a bántási szándékot. Az igazgató a meglátogatott órán nemcsak jót, hibát is talált. Természetesnek veszik, hogy a jót megmondja, a hibák szinte feltárásában támadásukat érzik. Néha megszokásaikat féltik. Itt kell keresni annak az okát is, hogy egyesek még azokat a módszertani javaslatokat is idegenkedve, ellenszenvvel fogadják, amelyek pedig könnyebbé, eredményesebbé tennék munkájukat.)

— túlzott önbizalommal nem veszi észre a veszély jelenlétét (pl. kiránduláson nem ügyel kellőképp a tanulókra. Ő megfegyelmelte őket. Nyugodtan magukra hagyja őket, mással foglalkozik, pl. tőlük messzebb pihen, olvas stb. Akkor lépődik meg, amikor a veszély bekövetkezett: baleset, egy gyerek eltűnik, rosszul lesz stb.).

— hajlamos arra, hogy az őt fenyegető veszélyt eltűlozza (legtípusosabb jelentkezési formája: engem mindenki bánt, nem szeret senki, engem mindig mellőznek, nem veszik észre eredményeimet stb.).

| | | |
|-----------------------------------|-----------------------|---|
| A <i>veszélyeztetettség</i> lehet | biológiai pszichés | baleset, betegség, halál a megszokott életformá (család felbomlása) lelki harmónia felbomlása. |
|-----------------------------------|-----------------------|---|

e) A veszélyeztetettség érzésével megjelenik a *végpont* is. A személyiség biztonságát meg akarja őrizni az általa elképzelt módon. A személyiségben ilyenkor *dinamikus* erők keletkeznek, amelyek céljának megvalósítására, biztonságának, nyugalmanak megőrzésére törekszenek. Törekvései, tendenciái azonban rendszerint *akadályokba* ütköznek:

- | | |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> — az önérvényesítés igénye — elképzelt szándéka — igazságérzete — érzelmei | <ul style="list-style-type: none"> a tehetség korlátaiba a reális nehézségekbe környezetének szokásaiba észrevétlenségbe. |
|---|---|

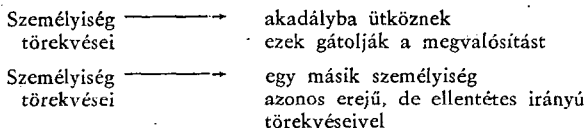
Ilyenkor jön létre a *konfliktus-helyzet*.

Sajnos, elég sok pedagógus él állandósult konfliktus helyzetben. Oka, hogy rosszul választott pályát: idegesítik a gyerekek, nem érti meg a nehézségeiket, gond-

jaikat stb. Ezért mondják néhányan pár nappal a tanév megkezdése után: idén nem is volt szünet. Visszazuhantak a konfliktus helyzetbe, amelyből a szünet emelte ki őket.

Figyelje meg nevelőtestületét ilyen szempontból! Vannak kollégái között olyanok, akik konfliktus helyzetben élnek?

f) Ábrázolja sémákban a konfliktus helyzetek létrejöttét!



A létrejött konfliktus helyzetek *pszichés feszültséget* hoznak létre az emberekben. Ez a feszültség néha *minusz* *situációt* teremthet. Jellemzője: töprengés (okok keresése; hol, miben hibáztam?)

- bizonytalankodás (így se jó, úgy se, mit tegyek?),
- csalódottság (Nekem minden rosszul sikerül.) Ilyenek az emberek.
- aggodás (Mi lesz a következménye?)
- félelem, szorongás.

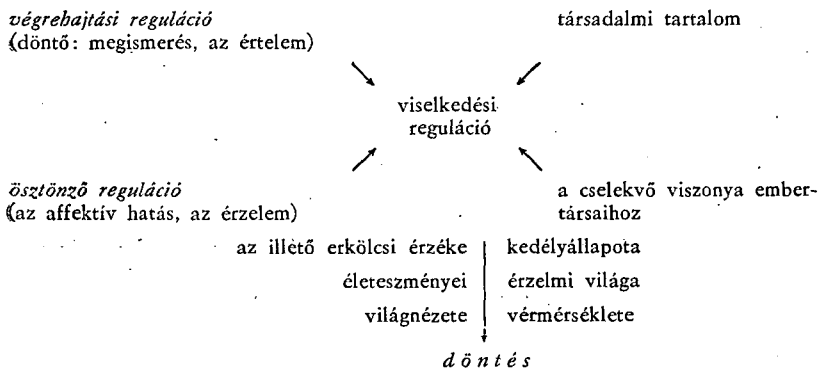
Ebben a helyzetben a személyiségre

- egyrésztől a célja elérésére *buzdító*,
- másrészt a célját megvalósító tevékenységet *gátló, szabályozó* *motivumok* (értelmi, erkölcsi megfontolások) hatnak.

Mielőtt tovább kísérné gondolatmenetünket, feleljen arra a kérdésre a fentiek felhasználásával: lemondhat-e egy eredményességre törekvő nevelés, hogy a tanulóknak gátlásokat, gátlási folyamatokat építsen ki?

A *motivumok* magából a *személyiségből*, de más személyektől is fakadhatnak (pedagógusok szerepe a fiatalok konfliktusaiban).

A jellemző *motiváció* alapján alakul ki a *személyiség regulációja*. Beszélhetünk: ösztönző, végrehajtó és viselkedési regulációról. Hatásrendszerüket a következő ábrában vázolhatjuk fel:



Ezt a döntést követi a cselekvés, amely valamiképp megoldja a konfliktust.

g) Mégegyszer térjünk vissza a *regulációkra*. Ezek a *személyiségekre* jellemzőek: környezeti és nevelési hatásokra fejlődnek ki. Létük, kifejlődésük biztosítja, hogy a *személyiség* megközelítően azonos vagy hasonló esetekben az őt érő *impulzusokra*

meghatározott feltételek, körülmények között megközelítően azonosan vagy hasonlóan reagáljon. Ez a tény teszi lehetővé, hogy valakinek várható viselkedésére következtessünk.

.....

b) Saját konfliktusait mindenki csak maga oldhatja meg, mások/ehhez csak segítséget nyújthatnak. Hibát követ el minden pedagógus, ha tanítványait konfliktusaikban magukra hagyja (esetleg épp akkor távolítja el a közösségből, amikor legjobban szorulna annak segítségére).

Nem kisebb hibát követ el, aki mások konfliktusait magára szeretné vállalni. Konfliktus nélkül tartalmatlan az élet. Az a gyerek, akit szülei, tanárai megóvnak a konfliktusoktól, keres magának újakat (galeri stb.).

A KONFLIKTUSOK MEGOLDÁSA

1. A döntést milyen cselekvés követheti a konfliktusokban?
2. Milyen adekvát megoldásokat ismer?
3. Melyek egy konfliktus inadekvát megoldásai?
4. Mit jelent az, hogy valaki kitér egy konfliktus megoldása elől?
5. Hogyan értelmezi Ralf Dahrendorf szavait, amelyek szerint: a konfliktusok mindig a közösség vitalitásának jelei?

Olvassa el a következő szemelvényeket, oldja meg a feladatokat, hogy a kérdésekre választ kaphasson!

a) *Margaret Drabble* Malomkő c. regényének hősnője mondja a következőket:

„S mint az életben annyiszor, nem volt választásom, még elméletileg sem, előny és hátrány között, haszon és veszteség között; erre az esetre nagy betűkkel ki volt írva: Nincs Választás. Úgyhogy az ember mi mást tehetett, jó képet vágott hozzá, s igyekezett nem gyarapítania maga esetével az intő példák dús tárházát, mely példákat oly bőségesen vitatják köreimben.”

Mi a véleménye, valóban vannak helyzetek, amelyekben nincs választási lehetőségünk?

Az embereknek különös érzékük van ahhoz, hogy néha a tartalmat is formákkal helyettesítsék. A pedagógiában sokáig uralkodott a formalizmus. Tervezésről vitatkoztak (milyen legyen tematikus vagy nem?) akkor, amikor minden lépést előírások kötöttek, tehát a pedagógusnak nem volt lehetősége az önálló tervezésre. Ha viszont valaki erre rámutatott, felháborodtak: ellensége a hivatalos tematikus álláspontnak. Kérdésünk: van-e összefüggés választhatóság és a környezet konformizmusa között?

.....

b) A döntést követő cselekvés megoldhatja a konfliktust, mégpedig adekvát vagy inadekvát módon, de ki is térhet a megoldás elől.

A nyárspolgár ritkán kerül ilyen helyzetbe. Egyszerűen elkerüli a konfliktusok lehetőségét. Persze, neki is megvannak a maga primitív konfliktusai: sokba kerül az élelem, lopják a szénét, mindenki becsapja...

.....

c) A konfliktusok igazi megoldásai az adekvát megoldások:

– a konfliktus megszűnik

megszűnik pl. az a cél, amit el akart érni; aki a másik nézetet képviselte, megváltoztatja nézetét; elhelyezik az ellenfelet...

— harcol a maga igazáért

megoldást ez csak akkor jelent, ha nem keveri újabb konfliktusokba az illetőt. De pl. írásban, szóban kifejezheti a maga nézeteit, annak szellemében tevékenykedhet...

— egészséges és tisztességes kompromisszumot köt

a kompromisszum szónak sokak szemében pejoratív jelentése van. Valóban az élet elképzelhetetlen kompromisszumok nélkül. Ilyen az is, hogy az órára akkor is pontosan kell bemenni, ha ehhez egy pedagógusnak épp nincs kedve. A főnök főnök, ha nem is tisztelem.

— az ellentétek megegyezéssel szűnnek meg

pl. órarendi változások, folyosói felügyelet.

.....

d) Ismerünk *inadequát megoldásokat* is:

— pótcselekvésekhez folyamodik

nem mer szembeszegülni, de hátmögött ócsáról, pletykálgodik, fúr pótcselekvés, ha a sérelmet másokon adjuk vissza, toroljuk meg.

— affektíve reagál

sírás fogja el, dührohamot kap, hisztériázik

— belenyugszik

legtípikusabb formája: vállalja saját vélt mártíromságát.

.....

e) Igen gyakori, hogy a személyiség *kitér a megoldás elől*. A kitérés három típusú formáját ismerjük:

1. *Az egyszerű kitérést*. Nagyon sokféle fajtáját ismerjük. Előfordul, hogy a konfliktusban levő *átbárítja a felelősséget* másra. Közismert tréfa említi, hogy a veszekedés azzal kezdődött, hogy a Jóska visszaütött. Az életben elég gyakori, hogy az, aki a konfliktust megteremtette, a helyzetért a másikat, a szenvedő alanyt vádolja. A pedagógiai gyakorlatban elég gyakori a megoldásnak ez a típusa, gyakran rontják a légkört ilyen testületi tagok.

Bűnbak keresése. Leggyakrabban akkor szerepel ez a megoldás, ha az, aki nézetével győzelmet aratott, tevékenységével kudarcot vall. Példaként említhetnénk sok pedagógiai jelenséget, nézetet, amelynek káros következményeit hirdetői, sőt erőszakolói a gyakorló pedagógusok számlájára szeretnének írni.

Mellébeszélés. A gyakorlatban közismert forma.

2. *Kompenzációk*. Ennek is sok fajtája él a gyakorlatban. Legtípikusabb formái:

— a megoldást másutt keresi az illető. Vigasztalja magát, pl. beleveti magát a szakköri tevékenységbe, ott sikert tud elérni.

— káros, ha italba, szexuális kalandokba merül, azokban keres elégtételt (közismert a büfelejítő részegség).

— mindenkit lerángat a maga szintjére (Mindenki ilyen, mindenki ezt teszi — álláspontra helyezkedik.) Aki fölötte áll, igyekszik lerángatni, leszólni, hibáit kiélezni.

3. *Elmenekül a megoldás elől*. Ez Babits Mihály Jónás könyvének a megoldása. Jónás rühellé a próféta-ságot, inkább a pusztába vonult vissza. Tulajdonképpen aszerint teszünk különbséget köztük, milyen a menekülés iránya. Van ugyanis, aki konfliktusának megoldására

— felfokozott tanulásba, munkába veti magát (+),

— van, aki magányba vonul, zárkózott lesz (—),

- aki humorra fordít mindent (+, — is lehet),
- ábrándokat kerget (—),
- másban keresi a megoldást (vö. kompenzációk is!).

f) A konfliktusokban jelentős szerepet játszik a személyiség auto és heteroképe is. Egy északi író regénye művészi ábrázolja az illúziókba temetkező emberek típusát. Hőse a világ legkiválóbb hegedűművészenek képzelte magát. Hogy ábrándjait szűzen őrizhesse meg, tudatosan került minden olyan alkalmat, amelyek mások művészetével szembesítették volna. Egyszer azonban véletlenül gyönyörű hegedűhangok szűrődnek fülébe. Ellenállhatatlan vágy kényszeríti, hogy bemenjen, s meghallgassa egy igazi művész csodás játékát. Az író utólráhetetlen művészettel ábrázolja a pszichés folyamatot, amely illúziók és realitás találkozásokkor hőst *a teljes összeomlás, megsemmisülés*hez juttatja.

Bizonyára ismer Ön is olyan kollégákat, akik saját hamis illúzióik rabjai. Természetesen, Önnek nem feladata, hogy összeomlásukat idézze elő. Illúzióik táplálása viszont a legsúlyosabb hiba lenne. Mit tehet ilyenkor?

g) Mondjon példákat arra, hogy ami

az én szempontjából
hasznos
értékes

az a közösségnek lehet
káros
értéktelen

b) Ralf Dahrendorfnek akkor van igaza, ha a közösségre pozitív és nem negatív konfliktusok jellemzők. Soroljon fel pozitív konfliktusokat!

i) Miben látja az igazgató szerepét a konfliktusok megoldásában? Hogyan értelmezi azt, hogy egy igazgató az iskolában

- konfliktusokat *teremtet* (+ vitát provokál, — maga is intrikál),
- megoldáshoz *segíthet* (kis ügyeket sohase engedjen nagygyá fújni, fegyelmi ügyek = egyes ügyek lezárása), másokban okokat tár fel, érvel, tisztáz, békít, utasít),
- *kiélezh*et (esetenként erre is szükség van a megoldás érdekében),
- *kiiktat*hat (egyes esetekben felelősségre von, pl. a pletykák terjesztőjét, más esetekben áthelyeztet),
- *megoldani*, lezárni az igazgató is csak a saját konfliktusait tudja.

Ügyelnie kell az igazgatónak, ne ő legyen a negatív töltésű *konfliktusok forrása*. Azzá válhat, ha

- klikket teremt maga körül,
- szubjektívizmusával,
- ha szimpátia, antipátia alapján értékel,
- ha az intimitásból fakadó gátlások rabjává válik (az ulti társakat nem bírálhatja, mert sokat tudnak róla),
- ha a fényudvar (egy kiváló tulajdonságot rávetít az egész személyiségre), jelenség irányítja.



A gyakorló iskolák egészségügyi helyzete

A pedagógusok egészségügyi ismereteinek, egészségnevelő tevékenységének fontosságát az utóbbi időben több oldalról és ismételten hangsúlyozták. A leendő pedagógusok egészségtan oktatásának korszerűsítése érdekében komoly előrehaladás történt. Az anatómiára, élettanra és lélektanra vonatkozó tananyag mellett az iskolaegészségtan és egészséges életmódra nevelés elméletével és gyakorlatával is meg kell ismerkedniük. Erről a tanárképző főiskolákon, a tanítóképző- és az óvónőképző intézetekben 1970-ben bevezetett tanterv gondoskodik, s új tankönyv is készült. (1. 2) Az egészségtan oktatás nemcsak elméleti ismeretek közléséből áll, hanem gyakorlatokból is, mint pl. többek között az elsősegélynyújtás, a gyermekek étkeztetésének, személyi higiéniájának, testnevelésének ellenőrzése, az Ifjúsági Vöröskereszt munkájának tanulmányozása (3). A gyakorlatokból természetesen nem maradhat ki az iskolák közegészségügyi helyzetének, értékelése sem, s a követelmények mellett a pedagógusjelölteknek meg kell ismerkedniük azokkal a közegészségügyi vonatkozású problémákkal is, melyekkel munkájuk során az iskolákban majd találkozhatnak. Ilyen értelemben nagyon fontos szerep hárulna a gyakorló iskolákra, ahol a gyakorlati ismeretek első-sorban megszerezhetők, s egyben az iskolaegészségtan tárgyban előadottak gyakorlati bemutatására is szolgálhatnak.

A gyakorló iskolák e funkcióját már régen felismerték. Simkó Endre 1899-ben írta azt, hogy „a jó tanítóképző intézetnek sava-borsa a jó gyakorló iskola. Mutasd meg gyakorló iskoládat, megismerem tanítóképzésedet” (4). Bodnár Gáspár 1904-ben megjelent Gyakorlóiskolai Kalauz-ában kiemeli azt, hogy a jelölteknek már képzésük első évében rendszeresen látogatniuk kell a gyakorló iskolákat, mert ott „sajátíthatják el a gyermekekkel való bánásmódot, s a gyakorlatban érvényesíthetik azt, amit a test- és egészségtanból tanultak, s átélhetik a tanult ismeretek gyakorlati alkalmazását is. Megismerhetik a testi nevelés feladatait, hogyan kell a gyermeket óvni, gondozni. Ugyanakkor ügyelnek saját példamutató magatartásukra, a helyes testtartás, az olvasás, írás egészségügyi szabályainak betartására. Így írja: „Alkalmuk van a növendékeknek a test és egészségtan elveit önmagukkal és a közzel szemben alkalmazni. A higiénia követelményeinek gondos és lehető megvalósításával úgyszólván érzéket, készséget nyernek arra, hogy majd saját iskolájukban, működésük terein határozott életrendszerré tegyék. Az iskola szellőztetése, asztaluk, szekrényük, ruhájuk, könyveik rendben való tartása szépérzéküket fejleszti... A növendékek csak úgy szokják meg a rendet és tisztaságot, ha mindig rendet és tisztaságot látnak maguk körül... Idővel annyira átmegy a vérükbe, hogy a legkisebb rendtelenség, tisztátalanság rosszul esik nekik” (5).

Mindenzen megállapításokat azért részleteseztük, mert úgy véljük, hogy a gyakorlati képzésben ezek a szempontok azóta háttérbe kerültek. A „Gyakorlati képzés rendje” kiadványban sem az elvi, sem a gyakorlati feladatok között nem szerepelnek egészségügyi vonatkozások, csupán a munkavédelem fontosságát említik meg (6). A szakmai gyakorlatokkal foglalkozó nagyszámú közlésben szintén alig tesznek említést egészségügyi kérdésekről. A külső gyakorló iskolák kiválasztásánál pl. higiénés szempontok nem játszanak szerepet, vagy csak annyiban, hogy ott a jelöltek megfelelő lakása és étkeztetése megoldható legyen. Az egészségügyi kérdések ott is kimaradtak, ahol pedig a hallgatók iskolán kívüli munkájára nagy súlyt helyeznek, s e célból pl. 23 szempont szerint dolgoztak ki feladatlapokat (7). A tanulók életkori sajátosságainak megfigyelésénél a lélektani vonatkozások dominálnak, s ritka az olyan beszámoló, melyben arról is szó van, hogy a hallgatók a gyakorlat során eredményt értek el a tanulók testi higiéniájának emelésében is (8). Az egészségügyi kérdésekről egyébként sem a hallgatók, sem oktatóik és gyakorlatvezetőik általában nem tesznek említést. Ellentétben áll viszont ezzel az a tapasztalat, mely a szombathelyi tanítóképzőből kikerült már működő és tanulmányaik során egészségtanból vizsgát tett pedagógusok kérdőíves kiértékelésén alapzik. A válaszadók úgy vélekedtek, hogy az egészségügyi ismeretek megkönnyítették nevelési munkájukat, s a gyakorlatban is használható ismeretek birtokába jutottak (9).

A gyakorló iskolák egészségügyi helyzetének vizsgálata során arról kívántunk tájékozódni, hogy tárgyi vonatkozásban példaként szolgálhatnak-e a leendő pedagógusok előtt, de érdekelt az is, hogy ott milyen egészségnevelő tevékenységet folytatnak, s esetleg bevonják-e abba a hallgatókat is. A szokványos higiénés ellenőrzések alapjai az egészségügyi normák, melyek tudományos vizsgálaton, vagy tapasztalaton alapulnak, a követelményeket pedig egészségügyi rendelkezések foglalják össze. A közegészségügyi értékelés célja azonban most első-sorban nem az iskolában tanulóakra ható környezeti feltételek vizsgálata, hanem az, hogy a higiénés színvonal milyen közvetett egészségnevelő hatást fejtethet ki az ott tevékenykedő hallgatókra. Az egészségnevelő hatás elemzése bo-

nyolultabb, mint a környezeti károsító hatásoké. A környezet az igényszintet is meghatározhatja, a megszokás pedig, ilyen értelemben a jó megszokása, helyes stereotípiákat alakíthat ki és viszont. A tanuló felnőtt is nagyon fogékony a különböző hatásokra, a tanulás során hallott, látott példák döntő jelentőségűek.

A gyakorló iskolák egészségügyi helyzetével egyszeri látogatás során rövid helyszíni szemle alapján ismerkedtünk meg. Az adatok 13 gyakorló iskola 1970 évi állapotát tükrözik.

Környezetegészségügyi helyzet

Az iskolák egészségügyi helyzetét döntően befolyásolja a létesítés időpontja. A 13 gyakorló iskolából 3 még a múlt században épült, 5 1900 és 1930 között, 1 a második világháború előtt, a felszabadulás után mindössze 4. Öt iskola eredetileg nem is tanító, vagy tanárképzés céljára szolgált. A régi épületeket többé-kevésbé korszerűsítették.

Az iskolaépületeket kedvező természeti környezetben kellene elhelyezni. Régebbi építkezéseknél inkább az a törekvés dominált, hogy a középület jellegét hangsúlyozzák, így a város központi helyére kerültek. Ez az akkori forgalom mellett nem volt nagy hiba, különösen, ha a megfelelő nagyságú telket ott biztosítani tudták. A városiasodás következtében ezen iskolák környezete azonban beépült, s egyre inkább ki vannak téve levegőszennyeződésnek, por és zajátalomnak. A megemlekedett tanulólétszám miatt a zsúfoltság is nőtt. 4 gyakorló iskola elhelyezése kedvező. Elfogadhatónak minősíthető még 5 — meglévő épületek beépített környezetben, de más ártalom nélkül —, 4 viszont kifogásolható helyen működik. A kifogás oka, hogy közvetlenül zajos, forgalmas főútvonal halad mellettük, vagy, hogy MÁVAUT, MÁV pályaudvar van a közelben. Meglévő épületek elhelyezésén változtatni aligha lehet, esetleg sor kerülhet a forgalom elterelésére, s a zöldfelületek védőhatásának maximális kihasználására. A hallgatók előtt is hangsúlyozni kell azt, mennyire fontos új intézmények létesítésénél az egészségügyi szempontból is megfelelő terület biztosítása.

A gyakorló iskola telkének nagysága összefügg azzal, hogy a pedagógusképző intézettel közös épületben helyezkedik-e el — ez a helyzet 7 intézményben. A különálló 5 gyakorló iskola távolsága a képzőtől 200 m és 1 km között változik, egy helyen pedig közvetlenül csatlakozik ahhoz.

A gyakorló iskolák sem az udvarok méretét, sem azok felszereltségét tekintve nem mondhatók jobbnak az átlagosnál. Tanteremszámuk 8 és 24 között van, de még a viszonylag kisebb gyermeklétszámot (220—800 tanuló) figyelembevéve is a normák szerint 4000—12 000 m² volna a területigény. Kedvezőtlen a helyzet ott, ahol a gyakorlóiskola a képzőintézettel közös épületben van. Kétségtelen, hogy szép és jól felszerelt sportpályákat is lehet látni, de ezek az általános iskolások, különösen a 6—10 évesek igényeit nem elégíthetik ki. A gyermekek részére szolgáló udvarrészlet 6 gyakorló iskolában rendkívül kis méretű, de a terület mindenütt a norma alatt van. Némi legyet emez, hogy Szegeden a szomszédban telket bérlelnek, Esztergomban a szigeten levő sportpályát is használják, Baján pedig játszótér van a közelben. Az udvarok tagozódása a sportpálya és esetleg a virágoskert elkülönítéséből áll. Kis fedett rész áll rendelkezésre Pécsen. Az udvar sok helyen sivár képet mutat, néhol szemét és építkezés okoz rendetlenséget. Gyermekek részére szolgáló hinták és mászófelszerelések csak Baján és Szombathelyen találhatók. Véleményünk szerint éppen a gyakorló iskolákban kellene bemutatni az iskolások részére alkalmas különböző mozgásfejlesztő eszközöket, játékokat és felszereléseket. *Az udvarral kapcsolatos hiányosságokat* azért is ki kell említeni, mert valamennyi iskolában napközi otthon is működik, és ott a szabad levegőn történő aktív pihenés tárgyi feltételeinek biztosítása különösen fontos.

(Következik a befejező rész.)



KELENDI GYULÁNÉ,
Budapest

Önkormányzat az általános iskolában

Az MSZMP 10. kongresszusa kiemelten foglalkozott közéletünk demokratizmusának elvi és gyakorlati kérdéseivel. Nem véletlenül került ugyanez a probléma ezt követően a KISZ 8. kongresszusának középpontjába is. Ha társadalmunk életében valamelyik területen lényegesen előbbre szeretnénk lépni, mindenekelőtt az ifjúság ne-

velésében kell az új normákat érvényesítenünk azért, hogy azok, akik *holnap* társadalmunk életét irányítják, *ma* szerezzék meg ehhez a nélkülözhetetlen élményeket az iskolában és egész társadalmi környezetükben.

Az ifjúság aktív részvétele saját tudásának és jellemének fejlesztésében éppen ezért napjainkban nem egyszerűsíthető módszertani problémává, *közoktatáspolitikai feladatunk* megvalósítása. Erre kötelez az a neveléstörténeti tény is, amely szerint „eredményhez csak az *önnevelésre ható, azt megindító társadalmi nevelés vezethet*”. (Dr. Kerékgyártó Imre: *Önnevelés-önkormányzat*. Iskolavezetés. I. 162. l. Magy. Ped. Társaság.). Akkor tehát, amikor az önkormányzat lehetőségeit, megvalósításának módjait vizsgáljuk az általános iskolában, egyszerre mind arra a kérdésre is feleletet keresünk, miképp valósíthatjuk meg közoktatáspolitikai feladatainkat, hogyan növelhetjük nevelői tevékenységünk eredményességét. Ez viszont már azért is időszerű, mert Roger Gal pedagógiánk egyik legsúlyosabb konfliktusát látja abban, hogy a rengeteg energia csupán kevés eredményben jelentkezik. Ebből viszont nagyon sok pedagógus szinte állandósult konfliktus helyzetbe adódik, amint Ferge Zsuzsa elemzi ezt a Valóságban megjelent és a pedagógusok közérzetével foglalkozó tanulmányában.

ÖNKORMÁNYZATON egy közösségnek azt a képességét értjük, amelynek birtokában meg tudja tervezni saját életét, megszervezi saját tevékenységeit, azt felelősséggel végrehajtja és értékelni tudja. Ebből a meghatározásból természetesen következik, hogy az *önkormányzó képesség a közösség fejlettségi szintjével együtt alakul*, spontán módon sohasem jön létre, mindig tudatos, tervszerű, célra irányuló nevelés eredménye. Világos az is, hogy problémáját nem szabad azzal megközelítenünk, vajon melyik az az életkor, amelytől fogva a tanulók alkalmassá válnak rá, mert ez az időpont mindig annak a ténynek függvénye: mikor kezdjük meg ebben az irányban a nevelésüket. Erre a legalkalmasabb idő az általános iskola első osztálya, abban pedig a legelső tanítási nap. Gondolnunk kell arra is, hogy az első osztályba egyre több gyerek érkezik óvodákból, ott pedig már előzőleg is találkoztak az önkormányzatra nevelés csíráival (pl. az önkiszolgálás elemi igényeivel).

A nevelés mindig folyamat, kiinduló pontja pedig mindig a határozott, egységes és értelmes *követelés*. Ennek megfelelően az önkormányzatra nevelés első lépéseit abban láthatjuk, ha a kis gyerekek számára saját maguk, iskolaszereik, környezetük rendben tartását pedagógusi követelményből a tanulóközösség követelményévé fejlesztjük. Állandó szoktatással jussunk el odáig, hogy a rendet ne a tanító nének vagy a napközis nevelőnek kelljen megteremtenie, ez a gyerekközösség igénye legyen tagjaival szemben. Érthető, hogy célunkat csak akkor érhetjük el, ha kezdettől fogva kialakítjuk a különböző fontosabb területek *felelősi bálózatát*, a felelősöket pedig hozzászoktatjuk, hogy munkájuk eredményeiről és kudarcairól nem a pedagógusoknak, hanem a pedagógus jelenlétében saját gyerekközösségüknek kell számot adniuk. Ez a közösség értékelje a felelős munkáját, de ezzel elszakíthatatlanul mondjon kritikát, illetve önkritikát saját tevékenységéről, egyes tagjainak viselkedéséről is. A napközik *heti értékelése* rendkívül jó alkalmat biztosít erre, de nem pótolhatja az osztály hasonló jellegű értékeléseit.

AZ ÖNKORMÁNYZAT mindig jogokat biztosít a közösség számára. Nyomatékosan kell hangsúlyoznunk ebben a közösséget, mert még felnőttek csoportjaiban (nevelőtestület, pártszervezet, szakszervezet) sem ritka, hogy a közösség jogait a közösség megbízott vagy választott vezetői saját maguknak kisajátítják. Ilyenkor pl. az iskolavezetés nem a közösség véleményét ismeri meg, nem ritkán demokratizmusra törekedve csupán az egyik-másik autokrata vezető személyes törekvéseit, szándékait. Előfordul ez az ifjúság vonatkozásában is. Éppen ezért időben kell ránevelnünk a

gyermeket arra, hogy közösségük képviselőit csak akkor beszélhetnek, ha előzőleg valóban meghallgatták a közösség véleményét, javaslatait. Egyébként minden szavuk csak egy a sok magánvélemény közül.

Az önkormányzat első joga a *véleménynyilvánítás joga* minden olyan kérdésben, amely a közösség életét érinti. Sok pedagógus ettől a jogtól azért fél, mert — mint mondják — a gyerekek még nem tudják kellőképp megfogalmazni véleményüket, könnyen válnak szemtelenné, agresszívok. Épp egyik nevelési feladatunk, hogy a gyermekeket megtanítsuk véleményük őszinte, mégis tisztelettudó kifejtésére. Ehhez szükséges, hogy hibázás esetén ne torkolljuk le őket, ismételjük meg mondanivalójukat azzal: én ezt így mondtam volna. Kezdetben egyszerű kérdésekre terjesszük ki ezt a jogot: hova menjünk sétálni, kirándulni? Mit nézzünk meg a moziban? Később már a Rendtartás is köti a kezünket, amikor egyes esetekre (fegyelmi ügyek stb.) előírja, hogy az ifjúság véleményét meg is kell hallgatni. Ilyenkor ne védekezzünk azzal, hogy ez középiskolás probléma. A szoktatást, a nevelést minél előbb kell kezdeni. A napköziben adjunk választási lehetőségeket, hogy az egyes foglalkozási formák közül melyet szeretnének foglalkozni. Szóljanak bele a szakkörök tematikájába (mi érdekli őket a legjobban?).

EREDMÉNYES nevelés esetén már a felső tagozatban a közösségre bízhatjuk a *fegyelmezés jogát*. Sokszor hangzik panasz, hogy lassan már nincs „fegyelmezési eszköz” a pedagógus kezében, hisz már nemcsak a pálca, de jóformán a buktatás is tilos. Ugyanakkor nem élünk az új lehetőségekkel, nem bízunk a tanulóknak, nem merjük önkormányzati jogaik közé sorolni a fegyelem megteremtését, fenntartását. Természetesen nem úgy, ahogy egyesek teszik. Nekik nem szabad testi fenyítéket alkalmazniuk, ezért adott esetben a közösséget biztatják, verjék meg a rendbontókat. A közösség legnagyobb fegyelmezési eszköze a felelősségre vonás, az elmarasztalás. Közismert, hogy minden életkorban leghatásosabb a kortársak szava, ítélete. Egy osztályfőnöki elmarasztalásnál sokkal súlyosabb nyomot hagy az osztálytársak elítélő nyilatkozata. Nem veszik be a közös játékba. Nem segítenek neki a nehezebb feladatok megértésében stb. Meggyőződésem, nem használjuk ki azt a hatalmas energiaforrást, amelyet a fiatalok egymásra való hatása képvisel iskoláinkban. Tudok példát, amikor egy szinte reménytelennek látszó tanulmányi eredményű osztályban az egyik, az ifjúság számára egyébként is rokonszenves pedagógus tanuló párokra osztotta a közösséget. A végén már csak arra futotta, hogy a közepes eredményű feleljen az elégtelenre állóért. Meglepő eredményeket ért el az osztály. Javított a közepes és párja is az eredményein. Azt nem lehet eléggé hangsúlyozni, mindez csak akkor vezet eredményhez, ha a pedagógust egyébként is *elfogadják* a tanulók. Azok, akik mindig idegenek maradnak tőlük és számukra egyaránt, hiába csinálnak akármit, úgy is visszajára fordul.

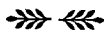
Az osztálykeretekben az önkormányzatra nevelés legjobb eszköze a *tanulók bevonása* a fontosabb tervezésbe, szervezésbe (faliújság verseny, vetélkedő megszervezése), a végzett munka ellenőrzésébe és értékelésébe. Két területen: az ifjúsági mozgalomban és a napközi otthonban túl lehet, és meggyőződésem szerint *túl is kell ezen lépniük*. Az ifjúsági mozgalomban realitássá kell tennünk, hogy fokról fokra egyre önállóbban tervezzék, szervezzék meg saját mozgalmi életüket a fiatalok. Önállóan, de ne pedagógusi segítség nélkül. A pedagógusnak az ún. *indirekt nevelés* eszközeit kell használnia. A gyerekek túlzó javaslataival vitázzék, hogy maguk jöjjenek rá saját elképzeléseik gyakorlati buktatóira. Máskor ő javasoljon, s tegye lehetővé, hogy a tanulók vitakozzanak az ő javaslatai felett.

A NAPKÖZI OTTHONOKBAN csoporttanácsot szervezünk, indirekt neveléssel egyre több önállóságot biztosítunk nekik. Ők vezetik a heti értékeléseket,

ők beszélnek meg a terveket, a pedagógus csak mint idősebb, felnőtt tanácsadó vesz részt tárgyalásaikon. Kifejti véleményét, érvekkel támasztja alá álláspontját, *a döntést* azonban a közösségre bízta. Nagyon gazdag tapasztalatok bizonyítják, hogy az alsó tagozatos alapozó munka után a felsősök tanácsai okosan és körültekintően képesek a közösséget irányítani, adott esetben felelősséggel dönteni is. Nem hétköznapi élményt jelentett pl. számomra, amikor az ifjúságpolitikai állásfoglalás megjelenése után két budapesti kerület (a II. és a III.) napközi otthonainak tanácselnökeit „parlamentre” hívtuk össze. Jelen volt, mint megfigyelő, a kerületek valamennyi napközi vezető pedagógusa, művelődésügyi osztályainak vezetője, még az elnökhelyettes is. Mindannyian meglepetéssel tapasztalták, hogy a gyermekek sok felnőttet megszégyenítő felelősséggel, őszinteséggel és bátorsággal mondták el saját közösségük problémáit. Felelősen keresték a megoldás lehetőségeit. Ezeknek a gyerekeknek nem kellett előadást tartanunk sem a közéleti, sem az iskolai demokratizmusról, *élményszerűen élték át ezeket*. Pl. az osztályvezető és az elnökhelyettes is a diákelnöktől kért szót, hogy hozzászólását elmondhassa. S ami a legértékesebb tanulság volt: félesleges minden aggály, mert jó közösségben sohasem fenyeget az a veszély, hogy a szóhoz jutó gyerek pedagógusainak hibáiról kíván beszélni. A legdemokratikusabb, a legteljesebb közéletiséggel mindvégig a saját eredményeikről és feladataikról beszéltek. Éreztek, csak akkor tehetünk nagyot, ha *mindenki a maga munkáját bírálja, s végzi becsülettel*.

ISKOLÁINK a tanulók meggyőződését kívánják formálni. Ebben a vonatkozásban nem elégedhetünk meg a merőben ismeretnyújtó, oktatásközpontú iskolával, ezért emlegetjük egyre hangosabban iskoláink nevelésközpontú jellegét. Rá kell mutatnunk, ez a jellegváltozás egyes esetekben nézetkülönbségekhez vezet fiatalok és felnőttek között. Nem nemzedéki harcról van szó, egyszerűen arról, hogy nevelésünk az ifjúság gondolkodásának, tevékenységének alakulásában hozza meg eredményeit. Elméleti fejtegetés helyett legyen szabad egy igen beszédes példával igazolnom állítástomat. Az egyik napközi otthonban bemutató tanítás volt. Témája: tanácsstag választás. A gyerekek nyíltan tették meg javaslataikat, őszintén fejtették ki, hogy azzal egyet értenek vagy sem. Rámutattak, hogy az egyik azért nem alkalmas, mert önző, a másik azért igen, mert szerény, de határozott, mindenképp alkalmas a vezetésre.

Mint minden bemutatót, ezt is megbeszélés követte. A pedagógusok megbeszélése előtt a résztvevők a gyerekek véleményét is meghallgatták. Az egyik kolléga megkérdezte tőlük, vajon helyes-e, hogy ilyen nyíltan fejtették ki a véleményüket. Nem lett volna szerencsésebb, ha titkos szavazással bonyolítják le a választást? Az öntudatos tizenévesek elsöprő tiltakozása volt erre a válasz. Kifejtették, ők nem akarják ebben a felnőtteket utánozni. Ők a véleményüket nyíltan is meg merik mondani. Annak, aki egy közösségben vezető szerepet akar vállalni, legelőször is az őszinte kritikát kell elviselnie. Milyen vezető válna belőle enélkül? Sok felnőtt elpirult szavaik hallatára, általánosabb volt azonban a mosoly, hisz arról adott képet a bemutató, hogy *jelentős szerepet játszat az iskola a fiatalok nevelésében*, ha a pedagógusok közösen akarják is-azt. Mert, amint az MSZMP 10. kongresszusán fogalmazódott meg: nekünk *nem a szavak, hanem a tettek demokratizmusára van szükségünk, arra kell nevelnünk*.



Túlkorosság — egyéni bánásmód — közösségi nevelés

Végzett hallgatóink panaszaiban központi helyet foglal el a túlkoros (elsősorban cigány) tanulók okozta nevelési és bánásmódbeli nehézségek felvetése és az ezeknek megoldásához szükséges segítségnyújtás igénye. De úgy tapasztaljuk, hogy még a gyakorlatot pedagógusokat is erősen próbára teszik az osztályból „kinőtt” tanulók. A „cseppben a tenger” elv alapján emeljünk ki most egy tipikusnak tekinthető személyiséget éppen azon a nevelési szinten: „amikor már rajzolódnak a közösségi vonások”, a harmadik osztályból.

*

Á. János harmadik osztályosként került a mi iskolánkhoz. Két évvel túlkoros, s így nem is meglepő, hogy az iskolai életben csupán a korlátokat látja. Az itt végzendő feladatok, a különféle tanulmányi munka is minden vonatkozásban terhet jelent számára. Ezekből a korlátokból gátlás nélkül igyekszik kitörni, s megtalálni az önmagának érdekesebb és örömtelibb tevékenységi formákat.

Miféle módokon?

Környezetismeret óra van. Éppen „a család szervezett és összehangolt munkájáról” beszélgetünk. Kiderítettük már az osztály igen nagyfokú aktivitásának eredményeként is, hogy a családban mindenkinek megvan a maga sajátos feladata, amelynek jó elvégzése biztosítja az egész család békéjét, nyugodt életét és jólétét.

— Mi legyen a gyermekek, a ti dolgotok? — kérdést intéztem éppen az osztályhoz, hogy valóban tisztázódjon végül is mindenkinek a családon belüli szerepe.

Egy nagy hangos ásitás, majd ez hallszik a felelet helyett:

— Az Áfész-boltban jó puha, fehér kenyér kapható mindig minálunk délután. Amolyan „maszek” kenyér — szólal meg Á. János egészen váratlanul. — Magának is hozok ám, ha kell — teszi meg hozzá, s rámnéz várakozóan.

— De azt a „maszek” kenyeret haza is kellene vinnie valakinek — próbálom segíteni Jancsit, s egy kicsit helyre is igazítani a „félre sikerült felelet”-et, vagy hozzászólást még idejében. Ennek érdekében tettem hallhatatlanná az utolsó mondatát.

Közben a társak között nem egynek, sem kettőnek nevezhetnékje támadt.

— Igen. De nekünk „máma” nem kell, mert a Szutyi, az én okos kis kutyám tegnap délután egy nyulat fogott a mezőn. Jó finom vadas lesz ma az ebéd — felel azon nyomban.

Ezzel aztán úgy tűnt, hogy végleg elkanyarodtunk az iskolai problémától, az óra anyagától.

— Én a vadashoz is szoktam kenyeret enni — szoltam. Egyben még egy kísérlettel próbáltam visszakanyarítani gondolkodását a mi munkánkhoz, a tanuláshoz, illetve a tanításhoz.

Nem hagyta magát.

— Mi bizony nem „kajálunk” kenyeret. Hiszen akkor zömlegombóc van. Ahhoz meg minek — védi meg megint a maga álláspontját nevetve és határozottan kioktató hangon.

Majd nagyhirtelen kilépett a padból és B. András elől elkapta annak környezetismereti munkafüzetét.

— Ejnye! Ejnye! Jancsi! — szoltam rá fejszóvalva. — Miért nem tudsz nyugton maradni itt az iskolában?! — kérdezném azután, de igen hirtelen közbevágott:

— Mert igen-igen dühös vagyok a B. Andrisra. Megszókött az örvösgalambom. Azt állítja, hogy ő látta. De nekem nem tudott szólni a rohadt fafejű — indokolja tettét megint egy nagyon távolálló és idegen tárgyra ugorva át csapongó asszociációkkal. — Biztos, te loptad el — vádolja hirtelen társát fenyegető hangon.

— Hát ezt majd az óra után tisztázzuk — határozom meg az elintézés idejét, mielőtt Jancsi tettelegességre ragadtatja magát. — De most arról beszéljünk, hogy kinek mi lehet a feladata otthon, a családban — igyekszem most már legalább az osztály gondolatvilágát visszaterelni a problémához. Egyidejűleg el is vettem a szót. Á. Jánostól.

Nem hagyta magát zavartatni.

— Nem ég a tűz a kályhában. Teszek rá, mert elalszik — szólalt meg és már ott is termett a szenesvödör mellett.

Egyébként az ő tiszte volt a tüzelés folyamatosságának a biztosítása.

A két évnyi korkülönbséget a fiú mindenképpen arra igyekezett és igyekszik ma is felhasználni, hogy „felnöttségét”, mindent-tudását és vagányságát bebizonyítsa. Ennek eredményeként akart uralkodni az osztályon, a „gyerekeken”. Nem is csinált belőle különösebb titkot.

Az iskolát természetesen nem szereti. Ahol lehet, szabadul kötöttségeitől. Ennek ellenére minden reggel jóval a többiek előtt, elsőként érkezik.

De miért?

Amolyan igazi csikorgós téli reggel félhomályában fázósan dideregve szállingóznak a többiekkel együtt a harmadik osztályosok is. Az iskola kéménye vígan füstölögve igéri számukra már messziről a jóleső meleget.

A. János most is — mint mindig —, „várja” őket.

Éppen T. László lép be az ajtón. Hirtelen hozzáugrik Jancsi. (Ma Laci a „kiválasztott”?!)

Jól hátra vágva ráförmed a megrettent fiúra:

— Nesze, te árulkodó Júdás! De még ráadást is kiutalok, ha megint „bemondasz” a tanítónak, mivel én már cigarettázok!

A megrohant fiú pártját fogó két kisleánynak a haját cibálta meg alig leírható ocsmányságok kíséretében.

Ezután mintha megnyugodott volna. Egyáltalán nem zavarta társának meg a két kisleánynak a hűpögése.

Majd odament az egyik fiúcsoporthoz:

— Idenézzetek srácok! — szolt nagy hangon és a zsebéből egy öngyújtót rántott elő. — Egy igazi vagánynak már öngyújtójának is kell lennie — kérkedett friss „szerzeményével”.

— Kitől kaptad? Hol vetted? — kérdezték tőle többen társai nem kis irigységgel a zsebmükben.

— Úgy vettem — hazudja most már gátlás nélkül, hogy még inkább „nagy menő”-nek tartásák a többiek.

Azután pillanatnyi szünet következett. De hamar megtalálta a folytatást Jancsi.

— Az „öreglány” — mamám — keresett egy kis külön „gubát”. Azután nekem is dobott belőle — hetvenkedik tovább. Ezúttal már a zsargonnal is megerősítve a többiektől való külön-bözőségét és „felsőbbrendűségét”.

— Az öreg Donátnál vetted? — kérdi pajtáskodva, egy kicsit dörszölődzködve is F. Zoli, aki Jancsiék felé lakik. Így hát ő is bennfentes, tudja, hogy arrafelé Donát a trafikos.

— Mi közöd hozzá, te taknyos!? Éppen nem is ott vettem — torkolja le a közbeszólót, hogy így próbáljon kibújni a szorítóból. De nem érte be ezzel. — Na, megállj! Majd hazafelé még számolunk ezért — fenyegeti meg az érdeklődőt.

A tettegességet csupán az én belépésem akadályozta meg.

Uralkodásra, vagánykodásra és erőszakoskodásra hajló természetének a gyülekezési időben és a tízpercek alatt igyekezett teret biztosítani. Elgáncsolta, vagy egyszerűen fellökte a nálánál kisebbeket. Rendszeresen megvámolta a tízóraijukat meg az ivóparukat is igénybe vette önhatalmúlag.

Ugyanott és ilyenkor szerzett érvényt önbíráskodásainak is.

Hogyan?

— Én vagyok a vigyázó — kiált egy nagyot A. Jancsi, hogy mindenki tudomásul vegye vigyázóvá történő önkényes előlépését. — Csak az lehet a „cica”, akit én nevezik ki — teszi hozzá, hogy első rendelkezése sem maradjon el.

Azonban sem a másodikosok — a kisebbek —, sem a többiek nem hajlandók tudomásul venni az önkényeskedést. Folytatják tovább már megkezdett eddigi játékukat.

Erre fel A. János gáncsot vetett az egyik fogónak. Jó két-három métert szánkázott a kisfiú a sóderes udvaron. Kétségbeesett jajveszékülésére értem oda. Fölemelve, ölben vittem magammal, hogy lenyúzott térdeit és kezeit fertőtlenítssem.

— Látod! Minek futottál nekem — áll mellém hamar Jancsi szemtelenül hazudva. Egyáltalán nem tükröződött megbánás vagy sajnálkozás szerencsétlen társa miatt. Inkább arra törekszik, hogy jó előre alibit biztosítson magának.

— De hiszen te gáncsoltad el Gézát! Láttuk ám többen is — szólnak rá megbátorodva a második osztályosok meg a többiek is.

— Nem is igaz! Mit hazudoztok itt össze-vissza! — torkolja le a közbeszólókat kiabálva és erősen méltatlankodva. — Tanító bácsi! „Istenbizony” ez a kis taknyos rohant nekem — próbálkozik most már nálam esküdözéssel elérni valamit.

— Egyelőre nem vagyok különösebben kíváncsi a te esküdözéseidre. Majd tisztázzuk az ügyet — igyekszem elejét venni a további felesleges hazudozásoknak.

Nem hagyta annyiban.

— Majd meg is mondom az apámnak, hogy meg se hallgatott — fenyeget mindjárt engem is. Alig fejezte be, már is egy hirtelen vágtaival hazafelé vette az irányt. Utána küldtem három ötödikest, akik vissza is hozták a kis rúgkaplót.

A cinikus tagadást és az alibi megjátszását akkor tanulta meg, amikor felnőtt-korú testvéreivel együtt elment esti takarmányszerzésre nyulai meg galambjai részére. A termelőszövetkezet földjéről kukoricát, másokéről répaféléket loptak, de rajta-vesztettek.

Különben az állatai kedvéért elég gyakran lopakodik be a fiú is egyik vagy másik szomszédjuk magtárába és csűrébe. Ezeket az „élményeit” is nagy büszkélkedve mesélgeti és színezi ki kisebb társainak az iskolában. Egyiket például éppen ilyenformán színezte ki nem éppen szegényes fantáziával:

— Esti nyolc óra lehetett, mert éppen akkor harangoztak — kezdte a történetet Á. Jancsi a szájtátva hallgató kisebbeknek. — Mondtam a Ferinek — ő a nagyobbik testvérem —, most már indulhatunk Kántorékhöz, mert harangszókor ülnek le mindig vacsorázni. Majd én átbújok a kerítésen, te meg figyelj az utcára, nem jön-e valaki — mondtam neki és azzal indultam is kezemben ezzel a faragott pisztollyal. Elszántam magamat arra, hogy ha valaki az utamba kerül, azt azonnal lepuffantom vele — fűzte az osztályt a nagyoktól ellesett szóhasználatl.

— Elértem a kerítést, és félrehúztam a sodronyt — folytatta a nagyrészt kiagyalt történetet. — A drót felhasította a kezemet, csak úgy dült belőle a vér. De én nem sokat törődtem vele — adta most megint a nagy vagányt. — Átbújtam. A kabátom háta is elrongyolódott, mert beleakadtam egy tüskébe. Úgy sompolyogtam a pajtaajtóhoz, mint egy róka. Még a szalma sem zizegett a talpam alatt! Kihúztam a záró vasszeget. Akkor megreccsent mellettem a kerítés. De én nem ijedtem ám meg! — dicsekszik újra bátorságával. Majd így folytatta:

— Odafordítottam a pisztolyomat pontosan. De nem volt ott senki. Csupán a szél lebbentette meg a sodronyt — próbálja így is leplezni félszét társai előtt.

— Megpattintottam és kinyitottam egy kicsit a pajtakaput és besurrantam. Gyorsan megtaláltam a lucernaszénát. A jó szaga messziről elárulta. Azt szeretik ám a nyuszik! — szúrja közbe váratlan megjegyzésként.

— Mondd már tovább — biztatja az egyik szájtáti idegesen.

— Egy nagy öllel összegyölyöttem hamar belőle. Jól jártak a nyúlaim. Még hétszer megcsináltuk ezt a jó bulit a Ferinkkel — nagytja fel még jobban a maga szerepét a részben kitalált történetben. Bár ami a tolvajlást illeti, hát valódi történeteket is elmondhatott volna.

Az ehhez hasonló gyakori és kiszínezett meséivel, a felnőttektől elcsent használati tárgyakkal való kérkedéssel és az állandó tettelegességgel sikerült bizonyos „nimbusz”-t teremtenie maga körül az osztályban is, meg a kisebbek között is. Bámulták, de ugyanakkor félték és rettegetek is tőle a többiek és beszéltek is csínyjeit egymás között.

Családi körülményei sugallták és erősítették viselkedését. Hiszen édesapja tipikus „vándormadár”, aki emellett még kihágásaival és folyamatos szabálysértéseivel többször került szembe már a hatóságokkal is. Gyakori garázdaságai, verekedései miatt, meg azért is, mert a magántulajdont „nem ismeri el”, az utca egyetlen lakójával sincs emberi kapcsolata Á. Zsigmondnak. De családjának sem túlságosan sok és nagy a becsülete a faluban.

A rendetlen családi életért és a beosztatlan háztartásért elsősorban az édesanyát teszik s tehetjük mi is felelőssé. Ennek a nevelő is tudatában volt és van, mégis az anyával próbált valamiféle kapcsolatot teremteni.

Így sikerült:

Az idétájt már igen-igen sok rossz fát tett a tűzre az iskolában is Á. Jancsi. Mindenképpen időszzerűvé vált tehát az egyébként is tervezett családlátogatás Á.-ékhoz.

Estefelé, nagyon is vegyes érzésekkel szívemben ballagtam az utcán házuk felé. Már messzi-

ről családi csetepaté hangzavara fogadott. Bizony — nem is tagadom —, gondolkodni kezdtem, bemenjek-e most, vagy sem. Mivel közben elcsendesedett a futó családi zivatar, hát szorongva kissé befordultam a nyitott kiskapun.

— Jó estét! Ki az már megint?! — szállt felém bentről a nem éppen barátságos fogadtatás. Majd kisvártatva előbukkant Á-né asszony.

— Ja?! Csak maga az, tanító úr?! — folytatta a barátságtalan hangnemet jó dunántúliasan. — Már megint baj van ezzel az átkozott kölyökkel?! — tette még hozzá különös hangsúllyal. — Maga úgyszintén csak akkor jön hozzánk, ha a gyerekek rossz fát tesznek a tűzre — toldotta hozzá a szemrehányást is. De azért tessékelt befelé.

— Na, azért nem éppen, Á-né asszony — válaszoltam menet közben. — Hiszen már jó néhányszor jártam maguknál máskor is, más ügyekben is. A gyerekek a megmondhatóí.

Közben beértünk a „tisza szobá”-ba és helyet kínált, miután egyszél kötényével hamarosan lepallotta a szék ülőkéjét.

— Hány nyulat tart Jancsi? — tereltem most már más témára a beszélgetést egy kérdéssel. hogy megtudhassam hamarosan, amiért jöttem.

— Huszonhét vagy mennyi is van neki — bizonytalanodott el a kérdés következtében. — Nem is tudom — válaszolta meglepetten. — Nem szoktuk megszámolni, de a gyerekek sem mondják — beszélt most már tovább, hogy időt is nyerjen a magához téréshez.

— Érdekes — jegyeztem meg gyorsan. — Jancsi hetvenkettőről beszélt nekem.

— Hát akkor meg annyi biztosan — segített most már hazudni a fiának magához térve a meglepetésből egy vállrándítással. Láthatóan meg is könnyebbült ettől.

— Hetvenkét nyuszi! — csodálkoztam rá. — Azoknak bizony igen-igen sok széna, abrak meg más takarmány is kell — jegyeztem meg nem is minden célzatosság nélkül.

— Igaz. Sok-sok bizony. De nekünk terem elég — folytatta most már szemrebbenés nélkül a mellébeszélést, mert közben észrevette és érezte, hogy itt a fiáról van szó és őt meg kell védenie.

— Tegnap este mikor feküdt le Jancsi gyerek? Ma olyan álmatag volt az osztályban — kérdeztem egy más témára térve.

— Azt hiszem..., hogy... talán... korán — próbál most már egyre zavartabban kitérni az egyenes válaszadás elől. Érzí, hogy könnyen elszólhatja magát, ha nem vigyáz.

— Nem adott az este a nyusziknak a lucernaszénából?

— Nem hát — hazudta igen határozottan. — De nekünk nincs is lucernaszénánk — tette hozzá még bizonyosággal.

Egyébként minden találkozáson rajtakapta a nevelő az édesanyát is a hazudozáson.

Érdekes, hogy az elmondottak ellenére, a többszöri és hosszabb négyszemközti beszélgetések Á. Jancsival arról győzték meg a tanítót, hogy a fiú hajlik a jó szóra. Nem kapaskodott meg azonban ebben a valóban „erős oldal”-ban.

Most éppen intézeti elhelyezéséért folytat harcot igen nagy energiával.

(Következik a befejező rész)



HOFFMANN OTTÓ
Pécs, Tanárképző Főiskola

Folyamatosság és fokozatosság a fogalmazástanításban

I.

1. Hogyan oldjuk fel azt az egyre élesedő konfliktust, mely a szüntelenül növekvő ismeretek és a tanulók értelmi erőinek fejlesztése között fennáll — ez a *személyiség-fejlesztés* központi problémája. Mivel az ember a társadalom és a kultúra részesévé

a nyelv révén válik, a kutatók azt vizsgálják, hogyan tölti be a nyelv ezt a hivatását, az iskola pedig hogyan szolgálhatná hatékonyabban a korszerű nyelvi műveltség kialakítását.

Cikksorozatunkban az anyanyelvi nevelésnek csupán egyik ágazatával, az írásbeli kifejezéssel foglalkozunk. Bevezetésként csokorba gyűjtjük azokat az újabb elméleti megállapításokat, melyeket figyelembe kell vennünk, ha ezen a részterületen is tovább akarunk lépni. Az első rész a nyelv szerepéről, a nyelvi közlés formáiról, a második a kifejezőképesség fogalmi köréről, mibenlétéről, követelményeiről, a harmadik pedig a képzésrendszerről alkotott nézeteket ismerteti. A mindennapi gyakorlatba való átültetést *fogalmazásfajták szerint* mutatjuk be — a későbbiekben.

2. „Az anyanyelv a személyiség legbensőbb sajátja. Nemcsak tükré és közvetítője az ember gondolkodásának és érzésvilágának, hanem szervezője és fejlesztője is.” Éppen ezért „*az anyanyelvi képzést a személyiség közvetlen nevelése általános eszközzének tartjuk, s benne a nevelés legfőbb formái lehetőségét látjuk.* (Saját kiemelés!) Az anyanyelvi nevelés egyaránt szolgálja a tanulók erkölcsi, esztétikai, értelmi és érzelmi nevelésének feladatait: a beszéd (kifejezés) hiteles jelzője az ember erkölcsi magatartásának, elsődrendű fejlesztője a szépérzéknek (a művészeti alkotások elemzése révén), finomítója és gazdagítója a legszebb emberi érzelmeknek, kibontakoztatója az értelmi képességeknek azáltal, hogy egyrészt bőséggel nyújt alkalmat különféle értelmi műveletek végzésére a nyelvi jelrendszer analízise közben, másrészt a valóság mind differenciáltabb összefüggéseinek felfogására és kifejezésére képesít. A beszéd- és írásművek megszerkesztésében és kidolgozásában pedig az alkotás lehetőségei nyílnak meg a tanulók előtt, egyaránt alkalmat adva az értelem produktív és fegyelmező munkájára, valamint a képzelet működésére.” (Bárcki, 1970).

3. A nyelv és a gondolkodás szerves összefüggését a pszichológia, a nyelvtudomány, újabban a pszicholingvisztika (Büky, 1967) és a kommunikációelmélet meggyőzően bizonyítja. A nyelv jelrendszer, a gondolat (érzelem, akarat) megformálásának és közlésének (kicserélésének, a kommunikációnak), valamint a valóság megismerésének, tehát az ismeretszerzésnek és -tárolásnak eszköze. Ennek az eszközrendszernek kiműveléséhez járul hozzá a fogalmazástanítás, mely mint fegyelmező erő visszahat a gondolkodásra, s így az ismeretszerzés és a közlés ésszerűsítésére szoktat.

4. A gyermeki tudattartalom, gondolkodás és a nyelvi kifejezés egymásra hatását, fejlődését a pszichológusok és a nyelvészek részben már feltárták. Ez a fejlődés azonban egyenlőtlen és látszólag ellentmondásos. A gyermek már az iskoláskor előtt — ösztönösen bár, de kifogástalanul — használja anyanyelvét, sőt olyan bonyolult kifejezési formákat is, melyeknek nyelvtani struktúráját, ill. a gondolat kifejtésben betöltött szerepét csak a középiskolában vagy a felsőoktatásban érti meg. (Vigotszkij, 1967). Az iskoláztatás, valamint a tömegkommunikációs eszközök révén tudattartalma állandóan és hallatlan mértékben növekszik, ez azonban korántsem jelenti azt, hogy a képességek, így a gondolkodás és a kifejezés is függvényszerűen, azonos mértékben fejlődnek. Az egyensúlyt külön, speciális képzéssel teremthetjük meg. (Orosz, 1970).

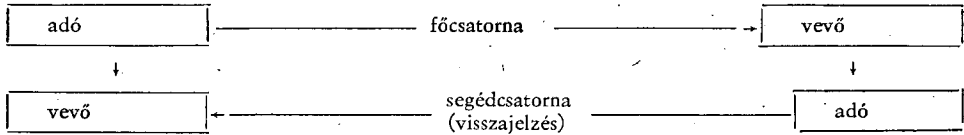
A gondolatfolyamat áttétele beszédbe vagy írásba mindig nehezebb, különösen az írásbeli, mely nagymértékben lemarad a szóbeli közléstől.

Érthető is, ha a gyermeki gondolkodás szakaszos fejlődését vesszük alapul (Inhelder—Piaget, 1967). Az alsó tagozatos nemcsak fogalmakban (szavakban), hanem szemléleti képzetekben (képekben) is gondolkodik. Ezt a globális tudattartalmat kell tagolnia megfelelő szavak, mondatstruktúrák felhasználásával. (Tihanyi—Csoma, 1957). Közismert, milyen gondos műhelymunkát kíván pl. a 3. osztályban egy-egy mondat, ill. összefüggő mondatok (szakasz), majd 5—7 mondatos írásművek meg-

szerkesztése. A Tanterv azért írja elő a kifejezés kereteként a legegyszerűbbeket, az elbeszélő és a leíró fogalmazást.

A felsőben — a *fogalmi gondolkodás* kifejlődése ellenére — az írásos közlésekben ugyancsak az ún. ábrázoló művelet dominálnak, bár bizonyos elemi logikai műveletek (bizonyítás, következtetés, cáfolás stb.) írásos formáit is elsajátíttatjuk; az értekező jellegű írásmű megtanítása a középiskola feladata.

5. A kommunikációelmélet az emberek közti kommunikációt (közlőkapcsolat, közléscsere) a következőképp *modellálja*:



Az egyik ember (az „1. személy”, az „adó”) verbális jelekkel (nyelvi jelrendszer) és nem-verbális jellegű kísérő (metakommunikációs) jelenségek (arcjáték, tekintet, bólintás, taglejtés, testtartás, mozgás stb.) segítségével arra törekszik, hogy a másik ember (a „2. személy”, a „vevő”) ugyanannak az információnak (gondolat, érzelem, akarat) birtokába jusson.

A hallgató, a vevő ugyanezzel a jelrendszerrel megfejt (dekódolja) a maga számára az információt, sőt beszéd közben visszajelez, érti-e, mi a véleménye stb. A kommunikáció tehát mindig kétirányú folyamat. A beszélő és a hallgató egymást kiegészítik, szerepük bármikor felcserélhető. (Buda, 1967; Fabricius, 1967; Terestyéni, 1970; Szépe, 1971; Bakos, 1971).

Mi a tanulás mindebből az írásos közlés tanítása számára?

a) Az írásos közlés, mint folyamat, közvetlenül csupán *egyirányú információátvitel*, nehezebb tehát a nem közvetlenül jelen levő „beszélő partner”-t figyelembe venni. Egyoldalú közlésmódot eredményez viszont az a gyakorlat, hogyha a tanuló számára mindig csak a tanár a közlés „partnere”. Motiválással, különböző beszéd-szituációk teremtésével érhetjük el, hogy a tanuló nemcsak a tanárnak vagy önmagának ír, hanem más-más partnernek, egy szűkebb vagy tágabb közösségnek, tehát a folyton változó „2. személy”-nek, — ahogy ezt az életre nevelés megkívánja.

b) Csak helyes témaválasztással kaphatunk tartalmas információt a tanulótól. Az „1. személy” közvetlen vagy közvetett *élménye* meggátolhatja az írásokat kísérő *elszemélytelenedést*. (A szerző, 1969).

c) A megfelelő *nyelvi forma kiválasztását*, valamint a hangnemet — mindenfajta információátvitelben — a konkrét *beszédsszituáció* (mit?, kinek?, miért?), tehát a társadalmi-nyelvszeméleti (szociolingvisztikai) és a kommunikációs viszonylatok szabják meg. (Bakos, 1971; Szépe, 1971).

II.

6. A közlő tevékenység megnevezésére a szakirodalom *sokféle műszót* használ, jóllehet szűkebb vagy tágabb értelemben a gondolatok tagolását, megfelelő nyelvi formába öntését és közlését érti alatta, szóban vagy írásban. *Fogalmazási, fogalmazó, beszéd, kifejező, közlő, kommunikációs — készségről, jártasságról, képességről, tevékenységről* beszélünk, sőt újabban a *kommunikációs potencia* (Kongr. Híradó) és a

fogalmazástechnika (egy régebbi kézikönyv nyomán: Orosz, 1970) műszóval is találkozunk.

Figyelemre méltó ebből a szempontból az oktatáslélektan újabb felfogása. Eszerint a jártasság nem a készségkialakítás első foka, hanem ismeretek és készségek szintézise, melyet mindig nagyfokú tudatosság jellemez. A feladatmegoldások rendszeres gyakorlása révén tehát általános intellektuális és cselekvési jártasságok alakulnak ki, ezekből pedig olyan funkcionális rendszerek, amelyek a *képességek* idegrendszerei alapjaul szolgálnak. A képességek együttesen struktúrákat alkotnak, a struktúrák szintézise viszont maga a személyiség. (Kelemen, 1966).

Ilyen értelemben honosodott meg az utóbbi évtizedben a *kifejezőképesség* műszó, mely tekintetbe veszi, hogy a gondolatkifejezésnek — mint funkcionáló tevékenységnek — vannak *képességbeli tényezői* (pl. a velünk született adottságokon alapuló és a tevékenységben fejlődő lelki jelenségek: a figyelem, az emlékezés, a képzelet, a gondolkodás) és vannak bizonyos fokig automatizálható, tehát *készségtényezői* (pl. a beszédtechnika, a nyelvtani struktúraalkotó és a stilisztikai formakészség stb.), (Tihanyi—Csoma, 1957). Mindezek bonyolult kölcsönhatásban állnak a tanuló személyiségével, beállítottságával, irányultságával. (Orosz, 1968).

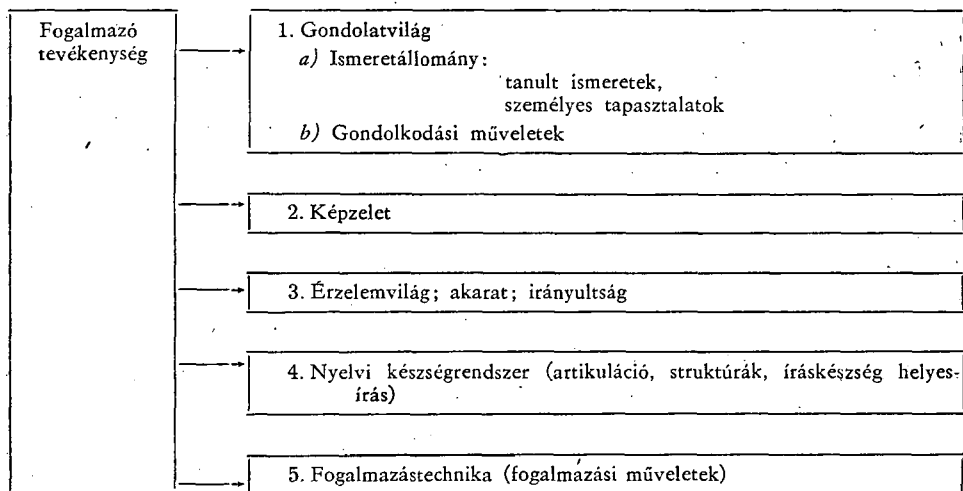
A hagyományos „fogalmazás” a tanulók írásos produktumát, ill. annak elkészítésére irányuló tevékenységét jelölte, a *kifejezőképesség fogalomköre* viszont lényegesen *tágabb*; magába foglalja a *szóbeli és írásbeli közlés tanításának valamennyi részterületét*: pl. helyes kiejtés és beszéd; olvasás, versmondás (interpretálás); szókincsfejlesztés, szerkesztés, mondatalkotás, fogalmazás, nyelvhelyesség, stíluselemzés stb. (Lengyel, 1965; Somfai, 1965; Fajcsék, 1968).

Hogy mégis a régi műszót használjuk, azzal csupán azt kívánjuk jelezni, hogy az *írásos fogalmazás tanításával szeretnénk foglalkozni* — (a szegedi egyetem országos felmérése ugyanis még mindig sok megoldatlan problémát tárt fel; Orosz, 1970) — természetesen beleágazva a személyiségfejlesztés, az anyanyelvi nevelés, ill. a kifejező tevékenység gondozásának egészébe.

7. A szakirodalom az alábbi *fő fogalmazástani irányzatokat* tárta fel: A *retorikai irányzat* (a középkori latin iskolák örökségeként a 18. század utolsó harmadáig) szövegelemzés révén elsősorban a stílusformálásra törekedett, a *grammatikai irányzat* (a Ratio Educationistól) pedig mechanikus szabályokkal, gyakorlatokkal úgy tanította az anyanyelvet, mint valami idegen nyelvet, azaz a latint. A *logikai-reprodukciós irányzat* vagy „*kötött fogalmazás*” (a 19. század elejétől, nálunk a század utolsó harmadától) főleg olvasmányok tartalmát reprodukáltatja, a fogalmazásokat lépésről lépésre előkészíti, merev, formális keretek közé szorítja, a gyermek egyéniségét figyelmen kívül hagyva; ellentörekvésként a *spontaneitás lélektani irányzata* vagy a „*szabad fogalmazás*” (századunk elejétől, ill. nálunk az 1925. Népiskolai Tanterv bevezetése után) a gyermek spontán „alkotás”-ára alapozott — elítélve minden tervszerű nevelői befolyásolást. A *nevelő fogalmazástani* (Szántó, 1938) a tervszerűen egymásra épülő gyakorlást összekapcsolja a személyiség sokoldalú fejlesztésével, és végül (az ötvenes évektől) a *logikai-stilisztikai irányzat*, amely a gondolkodás és a kifejezés együttes fejlesztését szorgalmazza. Ezt az irányzatot célszerű lenne *pszichikai-logikai-nyelvi irányzatnak* neveznünk (vagy rövidebben: *szintetizáló*nak, mivel az előző irányzatok pozitív vonásait egyesíti és továbbfejleszti; esetleg *komplexnek*, bár ezzel Bálassa László (1963) az írásos közlés fejlesztésére irányuló módszerét jelölte meg) — jelezve egyrészt azt a minőségi ugrást (a hatvanas évektől), hogy fogalmi köre a szóbeli és írásbeli közlés teljes egészére kiterjed, a képzésrendszert pedig alárendeli a személyiségfejlesztésnek, másrészt mintegy önmagunk figyelmeztetésére,

nehogy a személyiség formálása, a pszichikai tényezők háttérbe szoruljanak, a logikai és a nyelvi képzés pedig öncélúvá, formálissá váljék. (Kerékyártó—Lengyel, 1954; Tihanyi—Csoma, 1957; Orosz, 1964, 1966.)

8. A *fogalmazó technika struktúráját* Orosz Sándor kandidátusi disszertációjában (1970) a következőképp *modellálta*:



Ezt a bonyolult, komplex tevékenységet nyilván csak anyanyelvi nevelésünk, ill. az oktató-nevelő munka egésze tudja harmónikusán fejleszteni.

9. Teljesen újszerű Orosz Sándor disszertációjában, hogy a fogalmazástéchnikát (a teljesítmény mérése végett) számlálható egységekre, műveletekre bontotta. Az *alap-egység a logikai ítéletként felfogható egyszerű mondat és a vele egyenértékű tag-mondatok az összetett mondatban. Az egységen belül a fogalmazó tevékenységet fogalmazástéchnikai műveletekre bontja. Ezek — kis mértékben módosítva — az alábbiak:*

| Műveletcsoportok | Műveletek |
|---|---|
| a tartalom kimunkálása | a témához tartozó tényanyag összegyűjtése a megfelelő fogalmak kiválasztása helyes ítéletek alkotása ítéletkapcsolás, következtetés, argumentáció |
| a szerkesztés | a szerkesztés elvének megválasztása az anyag ennek megfelelő elrendezése a tényanyag szelektálása a fogalmazási elemek (elbeszélő, leíró, párbeszédes) kiválasztása bekezdésekre, szakaszokra tagolás a fő részek és a szakaszok összekapcsolása |
| megfogalmazás v. kidolgozás (mondatalkotás) | megfelelő szavak megválasztása az egyes mondatok megszerkesztése a mondaton belüli szerkezetek (szintagmák) megformálása (egyeztetés, viszonyító elemek stb.) helyes szórend kialakítása a logikai és a grammatikai következtetés biztosítása; szempontvál- tások elkerülése a mondatok egymásutánjában |

| | |
|--------------------|---|
| stilizálás | megfelelő képhatású kifejezések alkalmazása |
| (részben: | szavak szelektálása |
| utólagos kontroll) | a szóismételek kiküszöbölése mondatok szelektálása |

A műveletek „nem külön-külön és nem az adott sorrendben funkcionálnak, hanem komplex módon — akárcsak bonyolult gépek egyes alkotóelemei”. (I m. 18.)

A műveletekben jelzett tevékenységet a tanuló eddig is elvégezte, mégis jelentős műveletként való felfogása és megnevezése, mivel így tudatosan gyakoroltathatjuk őket a nyelvtani, ill. az irodalmi órákon, nyelvi sajátosságaiknak megfelelően.

10. A *követelményszintet* a Tanterv így fogalmazza meg: Az iskola tegye képessé a tanulókat arra, hogy „... gondolataikat szóban és írásban értelmesen, szabatosan és választékosan fejezzék ki”. (25) Ez persze hibátlan nyelvhasználatot jelent.

A *pedagógiai teljesítménymérésben használt fokozatok* (vö. Ágoston—Nagy—Orosz, 1971) — bizonyos megszorítással — a kifejező tevékenység különböző feladatmegoldásaira is alkalmazhatók. Pl.:

| | | |
|--|--|---|
| <i>A felismerés szintje:</i> (analízist, konkretizálást, összehasonlítást, osztályozást követel) | <i>ráismerés</i> (feleletválasztásos feladatnál) m e g n e v e z é s (a tanultak alapján pl. szókép, fogalmazási elemek stb. felismerése, besorolása) | |
| <i>Műveleti szint</i> (az alkalmazás főleg szintézist kíván) | (külső algoritlussal, megadott sémával, utasítással) | reprodukción (olvasmány-, élménytartalom) <i>bebelyettesítés</i> (kiegészítéscs feladatnál) <i>átalakítás</i> (az összefüggések felismerését követeli) |
| | (belső algoritlussal, „kreatív” képzelettel) | önálló teljesítmény különlegesen önálló teljesítmény |

Részletes kutatási eredmények híján — csak fenntartással beszélhetünk *fogalmazási algoritmusokról*, bár kétségtelen, ha bizonyos gondolatfolyamatokat le lehet írni algoritmusokban (Landa, 1970), már most is kitapintható, hogy *kevésbé kötött, algoritmuszerű előírások* determinálják pl. az írásmű általános felépítését, az elbeszélés, a leírás belső elrendeződését, bizonyos struktúrák, így a bizonyítás, a következtetés, a cáfolás gondolatmenetét stb. is.

A követelmények fokozásával végső soron arra törekszünk, hogy az ösztönös beszélő tudatos beszélővé váljék, az utánzó az önálló alkotás szintjéig jusson el, a mindennapi közlésmódot igényes, esztétikai kvalitású, egyéni kifejezőmód váltsa fel, tehát: *a személyiségtartalom hibátlan kifejezésére.*

(Folytatása a következő számban)



Az étellel való kapcsolat megvalósítása az iskolai oktatásban

A korszerű alpműveltség tartalma a tudomány és a technika hatalmas ütemű fejlődése következtében igen gyorsan változik, növekszik. Ez a tény szükségessé teszi az újabb és újabb ismeretek beiktatását a tantervekbe. Egyúttal biztosítanunk kell az egyre tökéletesebbé váló munkaeszközök, szerszámok kezelésének és használatának elsajátíttatását is tanítványainkkal.

A megnövekedett mennyiségű ismereteket csak úgy tudjuk tanulóinknak átadni, a korszerű eszközök kezelését, használatát megismertetni, ha egyre tökéletesebb, jobb módszereket, eljárásokat alkalmazunk az iskolai oktató-nevelő munkánkban.

Iskolai tapasztalataink határozottan igazolják, hogy könnyebben sajátítják el tanítványaink az anyagot, ha nemcsak figyelnek, hanem tevékenykednek, cselekednek is.

A cselekedtetésen kívül az iskolai anyag aktív feldolgozását, elsajátítását elősegíti, a tanulók számára serkentő hatású, ha az anyagot „életközelségbe” hozzuk.

Tanulóinkat főleg az ragadja meg, figyelmüket, érdeklődésüket az kelti fel, tehát az aktivizálja, ami *tapasztalataikkal, életükkel* közvetlen kapcsolatban van.

Az *életközelség* megvalósításának egyik módja, ha a feldolgozandó anyag megismerésének a szükségességére, a minden napi *életből adódó probléma* felvetésével hívjuk fel a tanulók figyelmét.

Ilyen vonatkozásai miatt szeretném ismertetni a következő tanítási órát:¹

Tantárgy: Fizika. 8.

Tanítási egység: Az áramerősséget szabályozó ellenállások.

1. *A házi feladat ellenőrzése.*

2. *Számonkérés.*

a) Egyéni számonkérés.

b) Az osztály felkészültségének ellenőrzése.

3. *A probléma felvetése:*

T: „Iskolai ünnepélyünkön szükség volt arra, hogy a színpadi világlátást fokozatosan csökkentsük, majd erősítsük ...

Hol tapasztaltatok hasonló megoldásokat? — pl. színházban, moziban, ... stb.

A tanulók beszámolnak tapasztalataikról.

4. *Célkitűzés:*

T: A mai órán összeállítunk és elvégezzük olyan kísérleteket, amelyekben az ellenállások változtatásával szabályozzuk az áramerősséget.

Közlés.

5. *Az új anyag feldolgozása:*

a) *Szervezés:*

— A tanulók beosztása négyes csoportokba.

— A csoportokon belüli elosztás: 1-es, 2-es, 3-as, 4-es számú tanulók.

— A tálcákon levő kísérleti eszközök szétosztása.

Az 1-es jelzésű tanulók viszik helyükre a tálcákat.

b) A tálcákon levő eszközök:

2 db zseblámpa-telep

4 db zseblámpa-izzó foglalatokkal

2 db pálcikára csavart ellenállás-huzal

2 db grafit rudacska

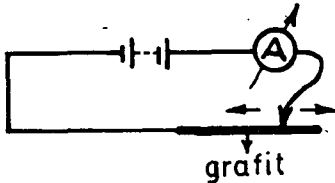
1 db házi készítésű középállású ampermérő

1 db ivópohár sósvízzel +2 db fémelemez + banándugós, kromdilsípesztes vezetékek.

1. *Kísérlet:* Az 1-es, 2-es tanulók a telepből, ampermérőből, a grafitrud összekapcsolásával áramkört létesítsenek. A 3-as, 4-es tanulók az ampermérő helyett zseblámpa-izzót használnak.

Tanulókísérlet.

A tanulók önálló munkája a tanár irányításával.



Csúsztassuk végig a grafiton a vezetéket!

T: Mit tapasztalunk?

t: Az ampermérő különböző erősségű áramot jelzett.

T: Mit változtattunk?

t: Az ellenállást.

T: Hogyan változtattuk az ellenállást?

t: A vezető hosszúságát változtattuk meg.

T: Mi történt az áramerősséggel?

t: Nagyobb ellenállás esetén az áramerősség kisebb lett, kisebb ellenállás esetén viszont nagyobb lett az áramerősség.

T: Áramkörünkben mi maradt változatlan?

t: Az áramforrás feszültsége.

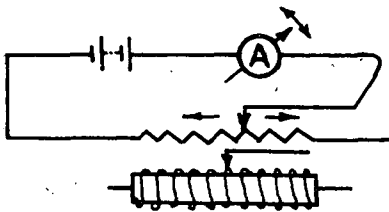
T: Mire használhatjuk fel tehát az ellenállás-változtatást?

t: Az áramerősség szabályozására.

2. *Kísérlet:* A grafit rudacska helyére kapcsoljuk a pálcikára csavart ellenállás-huzalt.

A kísérlet elemzése és a törvényszerűség megállapítása.

Tanulókísérlet.



Változtassuk az ellenállás-huzal hosszúságát!

T: Mit tapasztalunk? ...

t: ...

T: Az ilyen jellegű változtatható hosszúságú ellenállásokat *csúszó ellenállásoknak, reosztátoknak* nevezzük.

T: Rakjuk vissza a tálcára az eszközöket. Nyissuk ki a füzetet és rajzoljuk le az eddig elvégzett kísérleteket.

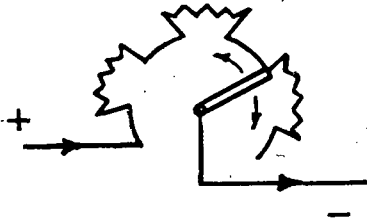
T: Folytassuk az órát ...

Az észlelések elemzése.

Közlés.

Bemutató beszélgetéssel. Csak a tanár mutatja be. Az eszköz működését a tanulók bevonásával beszéljük meg.

3. Kísérlet:



Karos ellenállás.

T: Hogyan működik ez a karos ellenállás?

t: A félkörben elhelyezett érintkező gombokhoz kapcsolódnak az egyes ellenállások kezdő és végpontjai. A forgatókarral több vagy kevesebb ellenállást lehet az áramkörbe iktatni.

T: Hol használnak hasonló eszközöket?

t: A villamosoknál, villamosmozdonyoknál...

4. Kísérlet:

Az iskola tulajdonát képező ellenállásszekrény bemutatása.

Kapcsoljuk áramkörbe az ellenállásszekrényt!

T: Hogyan működik? ...

A kísérlet elemzése.



Ellenállásszekrény

T: Rajzoljuk le a kísérletet! ...

5. Kísérlet:

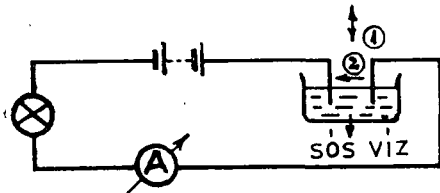
a) A 2-es tanuló vegye le a sósvizes poharat a tálcáról.

b) A 3-as tanuló helyezze bele a pohárba a két egynemű fémlemez úgy, hogy azok ne érintkezzenek egymással...

c) Az 1-es és 4-es tanulók létesítsenek áramkört úgy, hogy a két telepet kössék sorosan az izzólámpával és az ampermérővel.

Ezt a kísérletet a tanulók is végzik.

A tanulók önálló munkája.



Folyadékellenállás

a)

T: Változtassuk a lemezek bemerülését. Mit tapasztalhatunk? ...

b)

T: Változtassuk a lemezek távolságát. Mit láthatunk? ...

c)

T: Tegyük többé sót az oldatba. Mit látunk? ...

T: A folyadék-ellenállást hogyan változtathatjuk? ... Miért?

t: A lemezek merülésének változtatása lényegében az ellenállás hosszúságának változtatását, a lemeztávolság módosítása a keresztmetszet, az oldat töménységének változtatása pedig a fajlagos ellenállás megváltoztatását hozza létre.

Az észlelések elemzése.

A törvényszerűség megállapítása.

Szervezés:

T: Az eszközöket helyezzük vissza a tálcákra. A fémlemezket vegyük ki az elektrolitból. Az 1-es tanulók hozzák ki a tálcákat az előadói asztalra.

Az 5. kísérletet rajzoljuk be a füzetünkbe!

Írásbeli munka.

6. Összefoglalás:

- Az ellenállás változtatását állandó feszültség esetén mire használhatjuk fel?
- Milyen összefüggést állapítottunk meg az ellenállás és az áramerősség között?
- Hogyan működik a csúszóellenállás?
- Milyen ellenállásokról tanultunk még?
- Hogyan változtathatjuk a folyadék-ellenállást?

Kérdések alapján.

Feladat:

- a) Magyarazzuk meg a színpadi lámpák fokozatos elhalványodását?
- b) Hogyan működik a villamos indító-karja?
- c) A Kandó-rendszerű villamosmozdony indítóellenállása folyadék-ellenállás! Magyarázd meg a működését!...

Írásbeli feladat. Az élettel való kapcsolat megteremtése.

7. Házi feladat:

Áramerősséget szabályozó ellenállások. Tankönyv 59—62. oldal. Megtanulni.

Tankönyvvel való munka.

Írásbeli feladat: Tk. 62. old. 3. példa.

Ottbani kísérlet: készíts grafit-rúddal változtatható ellenállást és szabályozd vele a zsebizzó világítását.

A közvetlen oktatási tapasztalataim, illetve megfigyeléseim igazolják, hogy az életből adódó probléma felvetése csak akkor lesz a tanulók számára is mozgósító, tevékenységre indító hatású, ha az a tanítványaink számára is problémát, megoldásra váró kérdést jelent.

Ennek biztosítása érdekében például városunkban a helyi adottságokat figyelembe véve a transzformátor tanításakor az élettel való kapcsolatot, az *életközelséget* a következő módon teremtette meg a nevelő:

T: „A Pécsi Hőerőmű generátorai milyen feszültségen termelik az elektromos áramot?

t: 10 000 V a generátorok feszültsége.

T: A hőerőműtől milyen feszültségen szállítják az elektromos energiát?

t: Az országos távvezeték feszültsége 120 000 V. A hőerőmű és a pécsi elektromos központ közötti vezeték feszültsége 35 000 V.

T: Elektromos háztartási eszközeink, berendezéseink általában milyen feszültségre vannak méretezve?

t: 220 V-ra.

T: A távvezeték áramával közvetlenül tudnánk-e működtetni elektromos berendezéseinket? ... Mi történne, ha a magasfeszültségű áramot közvetlenül kapcsolnánk rá a kisebb feszültségre méretezett készülékeinkre? ...

Az élettel való kapcsolat megteremtése probléma felvetésével.

Célkitűzés:

T: A mai órán ismerjük meg, hogy a nagyfeszültségű áramot hogyan és milyen eszközökkel tudjuk úgy átalakítani, hogy felhasználhassuk a kisebb feszültségű elektromos eszközeink működtetésére? ... — Fizika 8. osztály. —

A helyi adottságok hasonló jellegű felhasználása az oktatásban biztosítja az iskola és az élet kapcsolatát, ezáltal a tanulók előtt világossá válik az elsajátítandó ismeretek gyakorlati fontossága.

Az *életközelségnek* mint a tanulók aktív tevékenységét hatékonyan motiváló tényezőnek a megvalósítását segíthetjük elő például a különböző tanulmányi kirándulásokkal, az ipari, vagy a mezőgazdasági üzemek megtekintésével is.

Tekintettel arra, hogy az életközelség megvalósításának ezekkel a módjaival már részletesen foglalkoztunk a Módszertani Közlemények hasábjain, ezért csak kiegészítésként szeretném még felhívni a figyelmet a következőkre: (2.).

A valóság közvetlen bemutatása tanulmányi kirándulások, ipari és mezőgazdasági üzemlátogatások stb. keretében — az igazi életközelség — az ismeretszerzés mellett a *tudatformáláshoz*, a helyes meggyőződés kialakításához is komoly segítséget nyújt. A *meggyőződés kialakítása* pszichológiai szempontból *nem más, mint* motívumok nyújtása, vagyis *hatékony motivációs rendszer kiépítése*. (3.).

A meggyőzés, illetve annak eredményeként a meggyőződés kialakításának is előfeltétele a *megismerés, az ismeretszerzés*. Az ismeret önmagában még nem biztosítja a meggyőződés kialakítását. Az ismeretek meggyőződéssé válásának különböző pszichológiai feltételei vannak, amelyeket az üzemlátogatások, tanulmányi kirándulások során is feltétlenül figyelembe kell vennünk. Ezek az alapfeltételek a következők:

1. Az igazság evidenciája

Az igazi meggyőződés mindig az igazság felismerésén alapszik. A *meggyőződés kialakításának van egy alapvető értelmi, logikai* oldala is. Az igazság mindent elszópró ereje többet ér, minden erőltetett magyarázatnál. Ezért az üzemlátogatások, tanulmányi kirándulások során törekedjünk arra, hogy az igazságot — jelen vonatkozásban: a termelési viszonyokat, az összefüggéseket — logikailag is hatásos formában fejezzük ki.

— *Ne felejtjük el*: elvont, száraz fejtegetésekkel, rendszertelen magyarázatokkal a nyilvánvaló igazság hatását is tönkre lehet tenni. A tények világos megismertetése és megbeszélése nyomán viszont az igazság feltétlenül érvényre jut.

2. A célok *plasztikus, szemléletes megjelenítése*.

Az üzemlátogatások, kirándulások vezetése során nagyon sokszor megfelelnek erről a fontos követelményről. Csak a gondolkodáshoz szólnak, csak a logika fegyvereit használják.

Tanulóinknak nemcsak a gondolkodását, hanem a képzeletét, a fantáziáját is meg kell nyernünk, mert a távlatok felvillantása, gazdasági fejlődésünk távlati céljainak érzékeltetése, a fantázia vonzó képeit igen nagy cselekvésre indító erővel rendelkeznek.

3. Az *érzelmi ráhangoltság megteremtése*

Érzelmek nélkül nincs meggyőződés, csak legfeljebb erkölcsi tudat. *Az érzelmileg kísért motívumoknak fontos szerepe van a cselekvésben*. Különösen a pozitív érzelmek rendelkeznek igen nagy motiváló erővel. Az emberi élet legnagyobb ösztönzője a „holnap öröme”.

Ezért alapvető az üzemlátogatások, kirándulások során is, hogy izleltessük meg a látogatókkal a közösségi munkát és a társadalmi haladásért vívott küzdelem felémelő érzését.

Például: a közelmúltban egy iskolai csoporttal megnéztük az új Pécsi Hőerőművet. Amikor 40 méter magasból végignéztünk a több milliárd forint értékű monumentális új üzemen, valamennyi tanulót magával ragadta az emberi alkotás felemelő

érzése. Az érzelmileg erősen motivált helyzetben nem volt szükség jóformán egyetlen mondatra sem, és mégis mindenki megértette és felismerte fejlődésünk nagyszerű voltát.

Az üzemlátogatásokon, tanulmányi kirándulásokon készítsenek rövid írásbeli feljegyzéseket, emlékeztetőket tanítványaink. Ezeket a feljegyzéseket használják fel szóbeli, vagy írásbeli beszámolóikhoz.

Az üzemlátogatások, kirándulások során szerzett ismereteket, a további órákon elevenítsük fel, beszéljük meg és kérjük számon a tanulóktól. Arra azonban ügyeljünk, hogy ez a számonkérés általában ne lecke-felmondás jellegű legyen. Tegyük lehetővé az ismeretekről való beszámolóskor az élményszerű megnyilatkozásokat is. Így az üzemlátogatások, kirándulások során szerzett ismeretek, tapasztalatok tartósbabban rögzíthetők.

Természetesen a felelevenítés történhet számonkérés formájában is. Ennek egyik megoldási lehetőségeként ismertetem egy mezőgazdasági jellegű, leányok számára megtartott gyakorlati foglalkozás bevezető részét:

Tárgy: Mezőgazdasági gyakorlati foglalkozás. 7. leány osztály.

Tanítási egység: Palántázás állandó helyre.

A tanítási óra bevezető része:

1. Rendtartó intézkedések...

T: ...„Legutóbb melyik pécsi üzemünket látogattuk meg?

t: A Pécsi Kertészeti Vállalat Megyeri úti telepén voltunk.

T: Gondolkozzatok azon, hogy mit láttatok és milyen élményekkel gazdagodtatok az üzem megtekintésekor?

— Közben a tanár elvégzi az adminisztrációs teendőket; beírja a naplót stb. —

Az osztálynapló beírása előtt a hangulati és tárgyköri koncentráltóság megteremtése érdekében jelölte ki ezt a feladatot a tanár.

2. Számonkérés:

— A tanár összefüggő felelet formájában 3 tanulótlól kéri számon az üzemlátogatáson szerzett ismereteket. —

1. Felelő: (Összefüggő felelet formájában.)

— A kertészeti vállalat területe...

— Az üzemeltetés; zöldségfélék: ezek megoszlása.

— Primőr áruk: paprika, paradicsom, zeller stb.

Az üzemlátogatás során szerzett ismeretek számonkérése, ellenőrzése.

2. Felelő:

— Szaporító ház...

— Magvetés, nevelés...

— Fűtés...

3. Felelő:

— Hajtatóblokk...

— *Érdekesség:* március elején fogyasztható a paprika és érés előtti állapotban van a paradicsom stb.

— Növényápolás...

T: Kik, hányan dolgoznak a vállalatnál?...

T: Mit láttunk még az üzemlátogatáson?

t: Tanár néni, megfigyeltem, hogy a palántatűzdelést végző nénik milyen türelemmel végezték ezt az aprólékos munkát.

T: A holland ágyakban látott paprika, paradicsom palántáknak mi a sorsuk?

t: A vállalat földjén megjelölt helyre, állandó helyükre ültetik ki...

T: Milyen szerszámmal, eszközzel, géppel végzik a kihalántást?... (Stb.)

Az üzemlátogatás további tapasztalatainak és élményeinek felelevenítése.

Módszer:

beszélgetés.

Megállapítások, általánosítások:

Az óra további folytatásának megfigyelése és más tárgyakkal kapcsolatban végzett óralátogatásaim adatai alapján határozottan állíthatom, hogy:

1. *Az étellel való sokoldalú és változatos kapcsolat megteremtése az iskolai oktatásban valóban serkentően hat a tanulók munkájára.*

2. Az ipari- és mezőgazdasági üzemlátogatások, tanulmányi kirándulások stb. során szerzett élményeknek és tapasztalatoknak az óra megfelelő részében való felidézése, a tapasztalatokra való helyes hivatkozás mindig fokozza a tanulók érdeklődését, figyelmét az adott ismeretanyag iránt.

3. *Az étellel való kapcsolat megvalósítása egyúttal lehetőségeket biztosít az alkotó, a termelő emberrel való kapcsolatok kiépítésére is. Ezáltal tanulóink nemcsak ismeretekben gyarapodnak, hanem élményekben is gazdagodva készülhetnek fel jövő életpályájukra.*

Irodalom

1. Tanterv és Utasítás az általános iskolák számára. Tankönyvkiadó. Bp. 1962. 411—412. és 421—422. old.
2. Zukovits Imre: Az ipari és a mezőgazdasági üzemlátogatások, mint az „életközelség” megvalósításának eszközei. Módszertani Közlemények. 1967. 7. évf. 2. sz. 114—118. old.
3. Kelemen László: A pedagógiai pszichológia alapkérdései. Tankönyvkiadó. Bp. 1967. 124. old.



BÁLINT JÓZSEF

Eger, Ho Si Minh Tanárképző Főiskola

A függvényszerű gondolkodás fejlesztése az elektromos mérőműszerek tanítása kapcsán

Az általános iskola 8. osztályában tanítjuk az áram mágneses hatásán alapuló áramerősség-mérőt és a feszültségmérőt. E műszerek szerkezete egyszerű, tanításuk nem jelent problémát. Ezzel nem is kívánunk foglalkozni ebben a dolgozatban. Más a helyzet a műszerek áramkörbe iktatásával és ha a dolgok mélyére tekintünk, akkor komoly, elvi problémákhoz is eljutunk. A következőkben főleg ezekkel kívánunk foglalkozni annak előrebocsátásával, nem ragaszkodunk szigorúan az általános iskolai tantervhez; attól valamivel bővebb anyagot érintünk. Így teljesebbnek és egységesebbnek érezzük a téma kifejtését. Ez egyszersmind azt is jelenti, hogy nem egyfajta tanítási tervet kívánunk adni, hanem a tanítás szemléletét szeretnénk a függvényszerű gondolkodás- és gondolkodtatás-irányába befolyásolni.

Mindenekelőtt eddigi méréseinket és mérő-eszközeinket elemezzük, és két csoportot alkotunk aszerint, hogy az eredményhez közvetlen (hosszúság-, területmérés stb.), illetve közvetett úton jutottunk (erő-, tömeg-, hőmérséklet-mérés stb.). Témánk szempontjából a közvetett út fontosabb.

Példáinkból emeljük ki a legegyszerűbbeket és vázoljuk a mérési sémát!

| Mérendő mennyiség | Kapcsolat | Ténylegesen mért mennyiség |
|--------------------|-----------------------|----------------------------|
| <i>Erő</i> | rugalmas alakváltozás | <i>hosszúság</i> |
| <i>Hőmérséklet</i> | hőkitágulás | <i>hosszúság</i> |

Hasonló példák után világossá válik és leolvasható a következtetés: közvetett méréseknél a mérendő és a ténylegesen mért mennyiségek olyan összefüggésben vannak, hogy az utóbbi akkor és csak akkor változik meg, ha az előző mennyiség is megváltozott. Ezt az összefüggést egy vagy több természeti jelenség, a mérőeszköz konstrukciója, valamint a mérési eljárás együttesen biztosítják.

Az elektromos mérő-műszerek felépítésének ismertetése kapcsán emeljük ki a következőket:

1. Mérőműszereink is *fogyasztók*; tehát áramkörbe iktatásukra a fogyasztóknál tanult két lehetőség van.

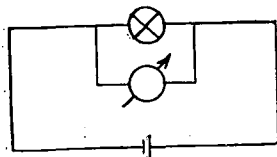
2. A műszerek mindhárom áramköri jellemzőt (U, R, I) közvetett úton mérik.

3. A kitérés nagysága (ua. műszernél!) *a műszer tekercsén áthaladó áramerősség nagyságától függ.*

(Megjegyzés: az áram mágneses hatásának ismeretében *erő mérésére* vezettük vissza az áramerősség mérését. Így az áramerősség mérése is *közvetett* lesz, hiszen már az erő mérése is az volt. Az áttételek száma csak növekszik a feszültség és az ellenállás mérésénél.)

Az imént elmondottakból az következik, hogy az elvileg azonos felépítésű műszerek valamelyike aszerint lesz alkalmas valamely áramkörben az áramerősség, a feszültség vagy az ellenállás mérésére, hogy a rajta áthaladó áramerősség melyik áramköri jellemzővel mutatja a bevezetőben leírt függvény kapcsolatát. Ezeket vizsgáljuk meg a következőkben!

További vizsgálatainkhoz egyszerű áramkörbe iktatjuk a mérő-műszereket. Először is nézzük meg, hogy milyen módon tudunk eleget tenni annak a követelménynek, hogy a műszer beiktatása a lehető legkisebb mértékben változtassa meg a fogyasztó működését? (Közben természetesen tisztázzuk, hogy az ideális állapot, vagyis, hogy változás ne következék be; nem érhető el!) Fenti követelmény úgy is fogalmazható, hogy a fogyasztón áthaladó áramerősség változása legyen a lehető legkisebb. A korábban már tanultak alapján a válasz egyértelmű: sorba kapcsolt műszer ellenállása viszonylag kicsiny, míg a párhuzamosan kapcsolt műszer ellenállása viszonylag nagy legyen. A következő lépésekben csúcsosodik ki a függvény-szerű tárgyalás. Azt fogjuk eldönteni, hogy az egyes kapcsolásoknál a műszer mutatójának kitérése melyik áramköri jellemző függvénye? Egyszerű, közismert kísérleteket végzünk és eredményeinket táblázatban rögzítjük.



1. ábra

I. Párhuzamos kapcsolat. ($A_1 = A_2$ táblázat)

(Az áramforrás lehetőleg akkumulátor; a műszer nagy ellenállású legyen!) (1. ábra)

1. A fogyasztó először zseblámpa-izzó, majd ezt dinamó-izzóra cseréljük.
2. Megváltoztatjuk a bekapcsolt cellák számát. A_1 táblázat)

F: fogyasztó

M: műszer mutatójának állása

| | F \ R | U | I | M |
|---|-------|---|---|---|
| 1 | ● | ○ | ● | ○ |
| 2 | ○ | ● | ● | ● |

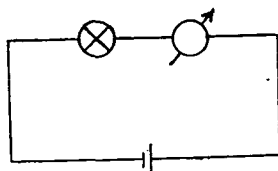
○ nem változott

● megváltozott

A_1 táblázat

Már az 1. rovatból látszik, hogy a műszer nem alkalmas az ellenállás, ill. az áramerősség mérésére. A 2. rovat kitöltése után az is szemléletesen látszik, hogy az „U” és az „M” között áll fenn a kívánt kapcsolat. (Azonosak a szimbólumok!) Tehát: a párhuzamosan kapcsolt nagy ellenállású műszer a feszültség mérésére alkalmas.

II. Soros kapcsolás. ($B_1 = B_2 = B_3$ táblázat) (2. ábra)



2. ábra

Az előzőhöz képest megváltoztatjuk a kapcsolást és kis ellenállású műszert iktatunk be. Az elvégzendő két kísérlet pontosan egyezik az előzővel. (B_1 táblázat)

| | F \ R | U | I | M |
|---|-------|---|---|---|
| 1 | ● | ○ | ● | ● |
| 2 | ○ | ● | ● | ● |

B_1 táblázat

Most viszont „I” és „M” oszlopok szimbólumai egyeznek meg — tehát a sorosan kapcsolt kis ellenállású műszer az áramerősség mérésére alkalmas.

Fenti kapcsolatok még további elemzést érdemelnek. Figyeljünk fel mindenképp arra, hogy az áramerősség mindig megváltozott! Most új megvilágítást kap az a tény, hogy ha egy áramkörben a feszültség és az ellenállás közül az egyik megváltozik, akkor az áramerősség is megváltozik. Jól megmutatkozik az, hogy függvény-szerű értelmezésben milyen alapvető különbség van egyfelől az áramerősség, másfelől a feszültség és az ellenállás között. Az áramerősség közvetlenül nem változtatható meg, csak a feszültség vagy az ellenállás közül legalább az egyiknek a megváltoztatásával. E kapcsolatokat írjuk fel a függvényeknél használatos szimbólumokkal.

| | F | M |
|---|--------|---|
| 1 | I(R) ● | ○ |
| 2 | I(U) ● | ● |

A₂ táblázat

U állandó

R állandó

| | F | M |
|---|--------|---|
| 1 | I(R) ● | ● |
| 2 | I(U) ● | ● |

B₂ táblázat

U állandó

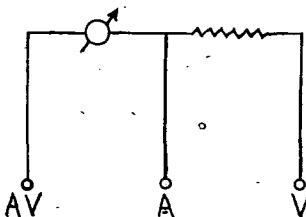
R állandó

Az A₂ táblázatból ilyen formában sem tudunk újabbat kiolvasni. Ezzel szemben a B_{2,1} és a B_{2,2} esetek önmagukban is jelentősek. B_{2,1} : Áramerősség mérővel mérhető a fogyasztók ellenállása is. A műszert *fix feszültség* mellett kell skálázni!

| | F | M |
|-----|----------|---|
| 1,2 | I(R,U) ● | ● |

B₃ táblázat

B_{2,2} : Áramerősség mérővel mérhető, a fogyasztókra eső feszültség is. A műszert *fix ellenállású* fogyasztó mellett kell skálázni! Ez az első pillanatban érdektelen eredménynek tűnik, de ha jobban belegondolunk, akkor ez is — B_{2,1} -hez hasonlóan — konstruktív. Azt adja ugyanis, hogy egy ampermérő *viszonylag nagy előtét-ellenállás beiktatásával* voltmérőként használható. Így elméleti megfontolásokkal eljutottunk a kombinált, V—A mérő műszer lehetőségéhez. (3. ábra)



3. ábra

Befejezésül hangsúlyozni kívánjuk, hogy itt nem egyszerűen azt tettük, hogy egy fizikai problémát megoldottunk „matematikai módszer”-rel is. Újra hangsúlyozzuk, hogy egy szemléletet kívántunk táplálni, amely sokszor hasznos; egyes esetekben pedig egyenesen elengedhetetlen. Példaként az utóbbira nézzük meg a tömeg mérésének kérdését! Hány tanulóknak látja tisztán, hogy a karos mérleg miért a tömeg mérésének eszköze? Mennyire zavar itt az a tény, hogy — mint emelőt — a testek *súlya* működ-teti! Továbbá: méréskor általában „súly-sorozatot” használunk az *egyensúly* létrehozásához. Az üzletben a vásárlók az áru tömegét nevezik meg, de többnyire a súlyára gondolnak. Az eladó pedig általában kombinált mérlegen mér: 1 kilopondig súlyt, azon felül pedig tömeget. (Berkel-mérleg) Csoda-e ezek után, hogy annyi tanulóknak és annyiszor téveszti össze a kettőt? És mit tehetünk, hogy világosabban lássanak ebben a kérdésben? Véleményünk szerint a függvény-szerű megvilágítás segít:

mutassunk rá pl., hogy egy kiegyensúlyozott karos mérleget elvihetünk a Föld bármely más pontjára, vagy a Holdra stb. — az egyensúly megmarad, bár külön-külön változik az egyes oldalakon levő testek súlya. Éppen az a lényeg, hogy mindkét oldalon azonos mértékű a változás: ezért nem mutatkozik a mérlegen különbség. Tehát: a súly *változására* a karos mérleg nem érzékeny! Az egyensúly megbontásához valamelyik oldalon levő test *tömegét* kell megváltoztatni. Vagyis: a karos mérleget a testek *súlya* működteti, de egyensúlyi állapota a testek tömegével mutatja a kívánt összefüggést... (A mérési sémában a súly a szükséges „kapcsolat”.)

Nem könnyű ez a gondolat, különösen általános iskolás korban levő gyermekek számára. De hisszük, hogy a többletmunka idővel kamatostól megtérül.



Könyvismertetés!

Palocsay Zsigmond: Nádiringó

A Duna-delta világa, a delta lelke, a természet csodálatos, mindig újat és mindig előre nem látható gazdagsága, a deltai ember keménysége, egyenessége és kérlelhetetlen igazságossága tárul az olvasó elé a Nádiringóban.

Az író nem az olvasó elringatására törekszik. Társat keres az olvasóban gondolataihoz, érzéseihöz, élményeihez. S aki ezt vállalja, azt gazdagon ajándékozza meg.

(Kriterion Könyvkiadó. Bukarest. 1971)

Anneliese Felsenstein: Hétköznapi varázslat

A bécsi író nő regénye Mozartot: az alkotót és az embert hozza közel kis olvasóihöz, érdekes mai történet keretében.

(Móra Ferenc Könyvkiadó. Budapest, 1972)

Balázs Anna: Történetek Flóráról

A könyv hőse valóságos személy: Martos Flóra, a Vörös Segély vezetője, a magyar munkásmozgalom egyik legrokonszenvesebb alakja.

Az emberszeretet, a részvét vezette a forradalmárok közé. A megpróbáltatások során a szelíd, törekeny asszonyból kemény forradalmár válik.

(Móra Ferenc Könyvkiadó. Budapest, 1972)

Kriza János: A csókalányok

A hétmérföldes csizmát felváltotta a száguldó autó, a kisbíró hirdető dobolását a rádió és a televízió. Az emberben élő gyerek azonban nem változott. Ma is öröm felnőtteknek, gyermekeknek mesét hallani, ma is felvidul a szív a szép daltól, elkomorul a ballada tragikumától.

Kriza János több mint száz évvel ezelőtt járta az országot, és a nép ajkáról gyűjtötte a szép szót. Ő maga bimbócskákknak nevezte a gyűjtést, mely később a Vadrózsák nevet viselte, de száz év alatt nemesített rózsaeerdő lett e vad bimbócskákából.

A kötetben a legszebb székely mesék, dalok és balladák vannak egy csokorban.

Orosz Sándor festőművész ceruzarajzai a romantikus mese és ballada világát mutatják be.

(Móra Könyvkiadó. Budapest, 1972)

Devecseri Gábor: Állatkerti útmutató

A könyvet kisfiának ajánlotta a költő, „hogya majd nagy lesz, és állatokkal találkozik, azokat ne csak nézze, hanem lássa is, és az állatkertben pontosan tudja, hogy melyik állat mire való”.

A második, bővített kiadásban az eredeti huszonnégy vers helyett több mint ötvenet talál az olvasó. Devecseri Gábor friss költői ötleteivel gazdagította a tréfás állatvers-gyűjteményt.

A kötet verseit Borsos Miklós könnyed vonalú, lendületes, szellemes illusztrációi kísérik.

(Móra Könyvkiadó. Budapest, 1972)

T. S. Eliot: Macskák könyve

A macska együtt él velünk, és mégis a maga külön útját járja. Hízog és vad, selymes és karmos. Kiismerhetetlen. Egy nagy angol költő, a modern angol líra megújítója eljátszik a macskákkal. Ez a játék a könyv. Ahány vers, annyi macska. Tudtuk, hogy a macska titokzatos, de hogy milyen sokféle módon az, azt a nagy költő játéka mutatja meg az olvasónak. Szántó Piroska színes rajzai elevenítik meg a macskák rejtélyes világát.

(Móra Ferenc Könyvkiadó. Budapest, 1972)

FIATAL NEVELŐK FÓRUMA

A rajzolás, mint sokan mások, korán kezdtem el. Örömet leltem a rajzolásban. Az általános iskolában felfigyelt rám rajztanárom. Rajzaimat több hazai kiállításra is elküldte. Később nemzetközi kiállításokon is megjelentek rajzaim. Nemzetközi pályázatokon is szép eredményeket értem el, kaptam első, második, harmadik díjat.

Az általános iskola elvégzése után a Képző- és Iparművészeti Gimnáziumba kerültem. Itteni tanárain segítségével szereztem meg a rajzi tudás alapjait és nem utolsó sorban azt az önbizalmat, ami lehetővé tette további terveim megvalósítását.

A Szegedi Tanárképző Főiskolán tovább képezhettem magam. Az itteni évek olyan önállóságot biztosítottak számomra, hogy rajzi tanulmányaim mellett gondolataimat és érzéseimet is formába önthettem. Többféle technikával és a rajzi kifejezés sokféle megoldásának megismerésére való törekvés egyre újabb lehetőséget biztosítottak számomra. Hatással volt rám a képzőművészettel aktívabban foglalkozó, alkotó diák-társaimnak felfogása, egyéni ízzel rendelkező munkájuk. Nem utolsó sorban nagy segítséget nyújtottak tanárain, akik többek között tanácsaikkal is segítettek megtalálni a további fejlődés útját.



Első önálló kiállításom II. éves koromban, a Szegedi Tanárképző Főiskolán volt. Azóta minden félévben bemutatom kis tárlaton legújabb munkáimat.

Legutóbb színes tus technikával és monotípiával készült illusztráció sorozatot mutattam be. Az „Énekek éneke” ihletett meg. Ennek a sorozatnak két darabját mutatjuk be. Tudatosan illusztrálással csak az utóbbi két évben kezdtem foglalkozni.



Kezdetben nem kis problémát jelentett írók, költők gondolatait, érzéseit átvenni, majd visszaadni. Tervszerűbb munkát igényel ez a kötöttség, mint az önálló gondolatok megformálása.

Legjobban a figura, az emberi test, a mozdulat foglalkoztat. Egy-egy mozdulat, gesztus papírra vetve önmagában is nagyon kifejező lehet. Ennek értékét még azzal is emelni kívánom, hogy kerülöm a képi túlzúsóftóságot. De arra is törekszem, hogy a kép ne rekedjen meg a krocki szintjén. Bár többféle kivitelezési móddal próbálkozom, mégis a lendületet igénylő vonalrajz és az erre lehetőséget biztosító toll, filctoll, ecsettechnikát szeretem legjobban. A szín nálam legtöbbször alárendelt, kiegészítő szerepet kap.

Ma itt tartok.

Holpert Flóra
főiskolai hallgató

DR. TÓTH LAJOS
Szabadka

A tanulók ellenőrzésének és osztályzásának időszerű kérdései

Az ellenőrzés és osztályozás problémája az utóbbi években gyakran került tanterületi ülések napirendjére, sok elhangzott előadásnak és megtartott pedagógus-értekezletnek volt a tárgya. Sűrűn vitatott kérdés ez a tanári szobákban, a szülői értekezleteken, az osztályfőnöki órákon. A pedagógiai irodalomban és sajtóban is viszonylag sokat foglalkoznak ezzel a kérdéssel – különböző megvilágításban. Egyesek tudományos szinten foglalkoznak ezzel a kérdéssel: kutatásokat szerveznek és azokra támaszkodva fejlesztik az elméletet. Ezen a téren nagy lehetőségek nyíltak a szűkebb értelemben vett pedagógusok és a pszichológusok együttműködésére, ami már eddig is érezhetően hozzájárult a dokimológia továbbfejlesztéséhez.

Ugyanakkor az elmélet még mindig nem képes a gyakorlatban felmerülő minden ezzel kapcsolatos kérdésre teljes és kielégítő választ adni, tehát nem mindig hat kellőképpen irányítólag a gyakorlatra. Ezért találkozunk a pedagógiai gyakorlatban még sok álláspontbeli ingadozással, nézetkülönbséggel, bizonyosfokú bizonytalansággal, előforduló túlkapásokkal. Ezzel egyidejűleg komoly változásokat, az osztályzás korszerűsítésére irányuló hatékony erőfeszítéseket tapasztalunk elsősorban elemi iskoláinkban. A réginek és az újnak a harca ez, amelyben egyszer az egyik, máskor a másik kerül túlsúlyba.

Kétségtelenül a központi kérdés még mindig: *az osztályzás szubjektivitása, az egyéni szubjektív mércék dominációja*. Ez a régi, elavult iskola, illetve oktató-nevelő munka egyik kifejezett sajátossága, amelytől nehezen tudunk megszabadulni. Ennek okait egyrészt az osztályzás funkciójával kapcsolatos nézetekben, felfogásokban, másrészt az ellenőrzés módszereiben és technikájában kell keresnünk.

Minden pedagógus tisztában van azzal (hiszen ezt így tanulta didaktikából), hogy az osztályzat sem a tanuló, sem a pedagógus előtt nem válhat az oktatás fő céljává, hanem csak eszköz, amellyel *informáljuk tanulóinkat, szüleiket és önmagunkat* az elért eredményekről – az oktató-nevelő feladatok megvalósításának fokáról. Az osztályzásnak ez az információs funkciója még jelentősebbnek tűnik, ha kapcsolatba hozzuk a megerősítés elméletének alkalmazásával – a visszacsatolás és megerősítés fontosságával.

Ehhez szorosan kapcsolódik az osztályzás *motivációs, serkentő funkciója*, amely előtérbe helyezi és szükségessé teszi az osztályozással kapcsolatos, az osztályzás folyamatában kialakuló, jelentkező nevelési lehetőségek kihasználását.

Hogy az ellenőrzés és osztályozás ezeknek (és más korszerű) követelményeknek megfelelőhessen, néhány alapvető didaktikai és nevelésméleti követelményt kell szem előtt tartani, amelyek egyben az osztályzás minőségi jellegét is biztosítják: Ezek közül a legfontosabbak:

- a tárgyilagosság (objektivitás),
- a tervszerűség és rendszeresség (tervszerűen biztosítani az ellenőrzés egyes módszereinek és eszközeinek változó, egymást követő és egymáshoz kapcsolódó jelleg alkalmazását),

- az átfogó (komplett), mindig fontosabb feladat megvalósítását figyelembe vevő gyakorlat,
- a tanulók jobb, hatékonyabb munkára, valamint hibáik, mulasztásaik pótlására való serkentés és útmutatás,
- valamint az osztályzás (más vonatkozásokban is kifejezéshez jutó) nevelőhatása.

Milyen mértékben tesznek eleget pedagógusaink ezeknek a követelményeknek pedagógiai gyakorlatunkban? *Általában érezhető-e haladás az ellenőrzés és osztályozás minőségi továbbfejlesztése szempontjából?*

Erre a nagyon időszerű kérdésre, megfelelő tanulmányok, elemzések hiányában, nem tudunk kategorikus választ adni. Az osztályozás korszerűsége oktató-nevelő munkánk korszerűsítésének fontos mozzanatát képezi. Ezért az e téren tapasztalható modernizációs erőfeszítéseket az oktatás többi mozzanataival való összefüggésben kell szemlélni (nem izoláltan, mint azt egyesek teszik). Az ilyen átfogóbb dialektikus szemlélet lehetővé teszi a valóság többoldalú megközelítését és kiértékelését.

Ebben az esetben is elsősorban azt kell megállapítani, hogy *pedagógusaink milyen mértékben szabadultak meg az elavult felfogásoktól, nézetektől, és hogy korszerűsítési próbálkozásaik mennyiben céltudatosak és rendszeresek — gyakorlati törekvéseikben kifejezéshez jut-e az elmélet irányító szerepe.*

Az elmúlt évek tapasztalatai, a jelentős számú pedagógussal és (főleg középiskolás) tanulóval folytatott ilyen irányú beszélgetéseimből leszűrhető következtetések kétségtelen haladásról tanúskodnak. Az e téren tapasztalható haladás azonban általában lassú ütemű, nem egyenletes és pedagógusaink egy jelentős részénél alig érezhető.

A legnagyobb probléma továbbra is *a kellő tárgyilagosság, objektivitás hiánya*, illetve a már említett szubjektivitás túltengése. Ezt mindenek felett a szóbeli feleltetési módszer túlzott, egyoldalú alkalmazása okozza. Ennek a módszernek régóta ismeretes hiányossága, hogy a pedagógus különböző nehézségi fokú kérdéseket (feladatokat) tesz fel és a tanulók feleleteit (megoldásait) a saját egyéni mércéjével azonnal kiértékeli s osztályzatban kifejezi. Ugyanakkor a szóbeli ellenőrzés legnagyobb előnyét — a közvetlen nevelőhatás lehetőségeit sok pedagógus csak részben (vagy éppen helytelenül) használja ki.

Az ilyen negatív jellegű szubjektivitás nagy mértékben jut kifejezéshez az írásbeli ellenőrzés különböző válfajainak alkalmazásánál is, habár az ellenőrzésnek ez a módja lehetőséget nyújt bizonyos folytonosság és rendszeresség kialakítására, és a szóbeli feleltetés említett fogyatékoságának a (legalább is részbeni) kiküszöbölésére (azáltal, hogy a pedagógus a következő ellenőrzésnél figyelembe veszi az előző ellenőrzésnél alkalmazott feladatokat, valamint az egyénenként (és általában) elért eredményeket, és saját osztályzási mércéit (így a következő ellenőrzés jórészt az előző folytatása lesz).

Az objektivitás nagyobb méretű biztosítása céljából az elmúlt évtizedben a *tantárgytesztek* alkalmazása iskolánkban (különösen a nyolcosztályos elemi iskolákban) széles méreteket öltött. A teszt legnagyobb előnye — objektivitása — lényegéből ered: meghatározott feladatok meghatározott módon történő megoldását előre meghatározott mércével (pontszámmal) kell kiértékelni.

A tantárgytesztek alkalmazásával kapcsolatban iskolánkban sok probléma merült fel: kezdve a tesztek összeállításától (a feladatok meghatározásától) a mércék kialakításán (a megfelelő pontszámok meghatározásán) keresztül egészen az eredmények statisztikai feldolgozásáig, osztályzatokban való kifejezéséig. Gyakran a kellő elméleti felkészültség, a rendelkezésre álló tanulmányok, cikkek ismerete volt a legnagyobb akadály. Ezért egyesek könnyebb (egyéni) megoldásokhoz folyamodtak: a tesztet az írásbeli ellenőrzéssel kombinálták (különböző, csak részben objektív, kérdőíveket készítettek), a szabályos statisztikai feldolgozást leegyszerűsített „átváltoztatási” művelettel helyettesítették.

Mások a tantárgytesteket egyoldalúan alkalmazták, figyelmen kívül hagyva, hogy azok mindenekelőtt a tudás mennyiségének „mérésére” alkalmasak. Egyes iskolákban időnként egész „tesztomania” alakult ki, az állandó izgalom és hajszá légköre, amelyben úgyszólván minden a teszt körül forgott. Szerencsére ez az eksztremitásba fajuló lendület csakhamar csökkenő irányzatot vett, és fokozatosan általában helyes álláspontok alakultak ki a tantárgytestek alkalmazásával kapcsolatban. Hogy ezeket realizálni tudjuk, ahhoz még több előfeltételt kell biztosítani, elsősorban több minőségileg megfelelő, az erre hivatott tudományos intézetekben kimunkált tesztekre (azok különböző változataira) van szükség, de nagy szükség van a pedagógusok alaposabb elméleti felkészítésére is, illetve felkészülésére — a továbbképzés keretei között.

A többi felsorolt didaktikai (pedagógiai) követelmény teljesítése szintén szorosan összefügg az objektívítás megvalósításával. A haladás kétségtelen jele, hogy mind több pedagógus munkájában kialakul az *ellenőrzésnek és osztályzásnak egy meghatározott rendszere*: a szóbeli ellenőrzés mellett, évenként néhányszor végeznek írásbeli ellenőrzést és egyszer vagy kétszer (félévben és az év végén) tesztezést. Mindezt bizonyosfokú tervszerűséggel végzik, figyelembe véve az egyes tantárgyak sajátosságait, és arra törekedve, hogy a különböző ellenőrzési módszerek és eszközök alkalmazása egymást megfelelő mód kiegészítse, hogy az egyik módszer fogyatékosságait a másik többé-kevésbé semlegesítse.

Az osztályozás átfogó, komplett jellege a pedagógusok nagy többségénél nem kellő mértékben jut kifejezéshez. Az intellektualizmus szelleme ebből a szempontból még nagyon kísért: gátolja a valóban (elméletileg) rég túlhaladott nézeteknek, felfogásoknak a pedagógiai gyakorlatból történő kiközösítését. Sok pedagógusnál az ellenőrzés majdnem kizárólag a tudás mennyiségének a megállapítására irányul, és csak nagyjából ezt veszik figyelembe az osztályzat megállapításánál is. Így gyakran figyelmen kívül marad a tudás minőségi jellege (tartóssága, alkalmazhatósága stb.), a tanuló munkaszokásai, a tantárgyhoz való viszonyulása és még sok más jelentős tényező és körülmény beleértve ebbe gondolkodásának szintjét és általában képességeinek fejlettségi fokát is. Ez utóbbiak megállapítására pl. elég célravezető az írásbeli ellenőrzés bizonyos változatainak (összehasonlítás, vélemény nyilvánítás, bírálat, következtetés levonása) helyes alkalmazása, ami még nem eléggé járódott be iskoláinkban.

A tanulók motiválása, ésszerűbb és eredményesebb munkára való serkentése, ösztönzése, valamint az ellenőrzés folyamatában kialakuló (az értelmi, az erkölcsi és a munkára való neveléssel kapcsolatos) nevelési szituációk kihasználása egyes pedagógusoknál nagyobb, másoknál elenyésző formában jutnak kifejezéshez. Ebből a szempontból valóban nagy egyéni eltéréseket tapasztaltam hosszú tanügyi tanácsosi pályafutásom alatt. Együttvéve a helyzet nem kielégítő: sok pedagógus még ma is abból indul ki, hogy az ő feladata a tanulóknak tanulásra való kényszerítése — tehát valamilyen „hajcsár” szerep betöltése.

Vitathatatlan, hogy a tanulóknak a tanulásához, feladataikhoz és általában az iskolához való viszonyulása gyakran nem kielégítő, nem megfelelő. De vajon nem járul ehhez nagy mértékben hozzá osztályzásunk elavultsága, és külön a szükséges motiváció és nevelőhatás hiánya?

Ebből a szempontból különös jelentőségű a *pedagógiai tapintat* alkalmazása. Még annak idején Usinszkij (1824—1870) a nagy orosz pedagógus „Az ember mint a nevelés tárgya” című művében kihangsúlyozta, hogy „a pedagógiai tapintat valójában lélektani tapintat”, szem előtt tartva a tanuló lelki állapota és annak figyelembe vételével alkalmazott pedagógiai eljárások szoros összefüggését.

A tanulók lélektani „kiértékelése” feltételezi mindenekelőtt azoknak a vérmérsékleti tulajdonságoknak (mint az önbizalom, kigyensúlyozottság, vagy ezek hiánya,

továbbá az idegesség, félenkség, magabiztosság, szuggesztibilitás stb.) a felfedését, megismerését, amelyek az ellenőrzés folyamatában a kialakult légkörtől, a pedagógus magatartásától függően — jelentős mértékben elősegíthetik vagy inkább gátolhatják a tanulót valódi értékének bizonyításában.

A feleletek s általában a feladatok végrehajtásának kiértékelésénél a pedagógusnak figyelembe kellene vennie mindazokat a motívumokat, körülményeket, de különösen a gátlokokat, amelyek egy adott helyzetben hozzájárulhattak többé-kevésbé meglepő (természetellenes) eredményesség vagy eredménytelenség kialakulásához. Az ilyen lélektani „felmérés” alapján kerülhet sor a pedagógiai tapintat megnyilvánulásában, amely magában foglal bizonyos fokú toleranciát, a tanulókkal szembeni megértést, rugalmasságot és mindenek felett emberiséget.

A pedagógiai tapintat leggyakrabban a szóbeli feleltetés folyamatában juthat kifejezéshez, de helyesen lehet alkalmazni az írásbeli ellenőrzés (sőt a tesztelés) eredményeinek elemzésekor, és egyes esetekben az osztályzatok lezárásakor is — azzal, hogy semmiképpen sem szabad azonosítani az ún. dokimológiai tényező (más tantárgykból beírt osztályzatok figyelembevételéből eredő részrehajlással) hatásával, és az sosem mehet át a lustaság, hanyagság iránti toleranciává.

Fontos, hogy a pedagógiai tapintat megnyilvánulása mindig bátorítólag, serkentőleg hasson a tanulóra. Ezért helyénvaló, ha a pedagógus többször bizonyos magyarázattal szolgál, miért tért el bizonyos esetekben a megfelelő kritériumtól. Elengedhetetlen, hogy ebben a tekintetben következetes legyen, így a pedagógiai tapintat alkalmazása nem lehet a véletlen dolga: erre csak megfelelő helyzetekben kerülhet sor — különböző formákban.

Ebből a szempontból, különösen a középiskolai oktatásban, komoly hiányosságok tapasztalhatók. A pedagógiai tapintat hiánya (jobban mondva a pedagógiai elvekkel ellentétes eljárások alkalmazása) különböző formában jut kifejezéshez: a pedagógus által tanúsított merev magatartásban az ellenőrzés folyamatában, a tanulók magyarázkodásának ironikus visszautasításában, a tanulók emberi értékeinek, testi és lelki állapotának, pillanatnyi megtorpanásának a figyelmen kívül hagyásában. Akkor, amikor a gyenge osztályzatot fenyegetve írja be, hogy a tanulót még jobban demoralizálja, hogy önmagától és tantárgyától esetleg még jobban elidegenítse.

Mindez szoros összefüggésben van az ellenőrzés és osztályzás terén előforduló más fogyatékoságokkal és hiányosságokkal:

- a kampányszerű (időleges) ellenőrzéssel, aminek következménye a kampányszerű tanulás,
- az ún. „pedagógiai” egyesek „osztogatásával”, amelyek a tanulók megfélemlítésére irányulnak,
- a félévi és év végi osztályzatok sablonos (matematikai középarány alapján történő) lezárásával stb.

Kétségtelen, hogy ezen a téren gyakran fordulnak elő hibák és melléfogások, amelyek rendszerint vagy a pedagógus hiányos pedagógiai műveltségéből (esetleg jellembeli fogyatékoságaiból), vagy az osztályzási rendszer és ellenőrzési gyakorlat (technika) elavultságából, vagy az iskolában ezzel kapcsolatban uralkodóvá vált téves nézetekből, álláspontokból erednek.

Azokban az iskolákban, amelyekben az iskolavezetés nagyobb figyelmet szentelt az osztályzással kapcsolatos problémák felfedésére és megoldására, ahol az a kérdés-komplexum az elmúlt években többször szerepelt a tantestületi, az osztálytanácsi ülések, valamint a szakaktívák értekezleteinek napirendjén — ott a haladás érezhetőbb volt. Ez különösen az *osztályzás kritériumának* nagyobb összhangolásában, illetve az iskolán belül tapasztalt természetellenesen nagy kritérium különbségek kiküszöbölésében nyilvánult meg.

Továbbá jelentős haladás tapasztalható az *osztályzás objektivizálásának* tekintetében is. Ehhez nemcsak a tantárgytesztek alkalmazása járult hozzá hatékonyan, hanem még inkább *a rendelkezésre álló ellenőrzési módszerek és eszközök összehangoltabb, teroszerűbb és az egyes tantárgyak sajátosságaihoz, valamint a tanulók fejlettségi fokához való tudatosabb alkalmazása.*

Persze az ilyen értelmű és jellegű korszerűsítésnek még csak a kezdeti fázisában vagyunk. Ezért sok pedagógusnál még nagyon érezhető a gyakorlat hiánya is. A gyakorlat azonban napról napra gyülemlik. Éppen ezért mind érezhetőbb szükségletté válik annak az elmélet filterjein való „átszűrése”. Ehhez viszont szükség van az elmélet teljesebb és mélyebb megismerésére és megvitatására, vagyis a rendszeresebb és hatékonyabb továbbképzésre.

Mindez nem válhat elég hatékonyá, ha a pedagógus, mint ember is nem igyekszik önmagát tökéletesíteni: ez az osztályzás humanizálásának legfőbb előfeltétele.

Hosszú út vezet még addig, amikor az ellenőrzés és osztályzás *állandó folyamattá válik*, és mint egy korszerűsített oktatás szerves része az említett módszerek és eszközök mellett felhasználja a technika legújabb vívmányait és ezáltal az objektivitás és komplettség sokkal tökéletesebb fokát éri el. Ma már mind világosabban rajzolódnak ki ennek a fejlődési irányzatnak a körvonalai, sőt az utóbbi hónapokban ez ellenőrzést szolgáló gépek (reszponderek) is bekerültek az iskolába. Így a kérdés megoldása (a régi korszerűsítése az új, a technika bevonásával) részben még bonyolódott, de ugyanakkor a rendelkezésre álló technikai eszközök a korszerűsítési folyamat meggyorsításának szélesebb lehetőségeit tárták elénk.



DR. BELYEI LÁSZLÓ és RICHTER SÁNDORNÉ
Kaposvár, Tanítóképző Intézet

Hogyan gyakoroltatjuk a szóbeli fogalmazást a 4. osztályos olvasásórákon?

Az alsó tagozatos fogalmazástanításban a szóbeli fogalmazás oktatása, mint az írásbeli kifejezőképesség előkészítője először az 1925-ös Tantervben jelentkezett, és azóta e tantárgyban az oktatás fokozatosságának egyik lényeges tartalmi jegye a szóbelitől az írásbeliséghez vezető út. Azonban az oktató-nevelő munka gyakorlatában ez az egyszerűnek látszó feladat is valójában eléggé bonyolult. Van olyan tapasztalat, hogy a szóbeli gyakorlás kevés alkalmat ad az írásbeli kifejezőképesség gyakoroltatására a fogalmazásórákon, holott köztudomású, hogy ezt a feladatot más tantárgyak tanítási óráin nem tudjuk megoldani. Ezzel szemben a szóbeli kifejezőképesség fejlesztése az összes anyanyelvi tárgy és a környezetismeret komplex feladata.

Ez utóbbi megállapításból következik, hogy a szóbeli kifejezőképesség tudatos fejlesztésének vörös fonalként kell átfognia, és mintegy szintézisbe foglalnia az egész alsó tagozatos oktatási folyamatot. És e követelménynél a hangsúly a „tudatos” szóra esik. Ugyanis a gyakorlatban azzal a hibával találkozunk, hogy a szóbeli kifejezőképesség „tudatos”, tehát fogalmazási ismeretekre alapozott gyakoroltatása csak a fogalmazásórákon történik. A többi tantárgy óráin ez a művelet nem annyira, vagy csak

részben tudatos — illetve nem alapozódik rendszeresen a tanított fogalmazási ismeretek más tanítási órákon történő felidézésére és gyakoroltatására —, és így a tanulóknál a gyakorlat hatására egy olyan helytelen felfogás alakulhat ki, hogy a kifogástalan szóbeli előadás inkább csak a fogalmazásórák feladata, mert ugyan más órákon is gyakoroltatják azt, de a fogalmazási ismeretek tudatos alkalmazását csak a fogalmazásórákon vasalják be rajtuk. (Hasonló jelenség, amikor egyes osztályokban a tanulók csak a nyelvtan-helyesírásórákon törődnek igazában a helyesírással.)

A Kaposvári Tanítóképző Intézet gyakorló ált. iskolájában folyó fogalmazási pedagógiai kísérlet egyik célkitűzése az is, hogy a szóbeli kifejezőképesség fejlesztésének az egész oktatási folyamatot átfogó lehetőségeit is kipróbáljuk. A dolog lényege az, hogy a szóbeli kifejezőképességnek a fogalmazási ismeretek alkalmazására alapozott tudatos fejlesztése más tanítási órákon is, például az olvasásórákon is folyik. Ilyen módon két pedagógiai követelményt valósítunk meg a gyakorlatban. Az egyik az, hogy a többi tanítási óra túlterhelése nélkül oldjuk meg ezt, mert a szóbeli előadást olyan feladatok közben gyakoroltatjuk, amelyek azoknak az óráknak egyébként is didaktikai céljuk. A másik követelmény: a fogalmazásórák jobb felhasználása.

Ennek az eljárásnak a szemléltetésére egy 4. osztályos olvasásóra oktatási folyamatának azokat a mozzanatait elemezzük, amelyekben a nevelő a fogalmazási ismeretek tudatos gyakoroltatásával fejleszti a tanulók szóbeli kifejezőképességét.

A vizsgált tanítási óra típusa: gyakorló jellegű. A tanítás anyaga: „Lenin vezet a harcot” és „A levél” c. olvasmányok a 4. osztályos olvasókönyvből.

Kezdjük mindjárt az óra ellenőrző részével: hogyan jelentkezett itt a tantárgyi koncentráció a fogalmazás tantárggyal?

Először a „Lenin vezet a harcot” olvasmány volt a számonkérés anyaga. A tanulóknak az ellenőrző olvasás után szóban kellett beszámolniuk a cselekményről. De ehhez bőségesen kaptak előzetes szempontokat. Például ilyeneket: „Közben szedd össze gondolataidat úgy, hogy az olvasás után összefüggően, értelmesen el tud mondani, hogy mit olvastunk!” Ez a feladatsor az olvasás előtt hangzott el. Majd amikor a beszámolóra került sor, olyan utasításokat hallottunk, hogy: „Gondold végig még egyszer az eseményt, hogyan tudnád azt szóban megfogalmazni! Közben mire ügyelsz?” (Néhány szempontot megbeszélnek: nem kezdjük a mondatokat „akkor”, „azt mondta” szavakkal, kerüljük a szóismételeket, kerek, egész mondatokat mondunk stb., stb.)

Az egyik tanuló szóbeli beszámolójában többször egymás után használja a „Lenin” szót. Ezért hangzik el a kérdés: „Milyen szóval tudnád Lenin nevét helyettesíteni?” A tanuló mondják, hogy Vlagyimir Iljics, az orosz munkásosztály vezetője stb.

Két tanuló elmondja szóban a cselekményt. Utána a tanulók a fogalmazási ismeretek alapján bírálják a szóbeli teljesítményeket. Például az egyik azt mondja: „Jól éreztem a mondatok folytonosságát, mert Jutka jól összeszedte.” Egy másik tanuló megjegyzése: „Ahogyan Laci elmondta, szóismétlés nem volt benne, Marika viszont csaknem minden mondatot azzal kezdett, hogy ‚Lenin’. De a tanár néni nem hagyta, idejében közbeszólt.”

A nevelő megkérdezte: van-e ennek az olvasmánynak bevezetése és befejezése? A tanulók már tudták a helyes választ: vannak olyan rövid olvasmányok, amelyek csak a közvetlen előzményt és következményt mondják el. Ez is ilyen olvasmány! És ekkor izgalmas feladatot kaptak a tanulók: „Ki tudná elmondani a bevezetésnek és befejezésnek azokat a részeit, amelyek nincsenek az olvasmányban, de bárki hozzágondolhatja őket?” Erre az egyik tanuló a cselekmény előzményeit próbálja elmondani néhány mondatban: „Vlagyimir Iljicsnek nehéz napja volt. Mire leszállt a hideg téli este, még mindig rengeteg munka várt rá. Nem csoda, hogy nagyon elfáradt...” — kezdte a cselekmény bevezető részét, az előzményt az alkotó képzelet segítségével

pótolni, kiegészíteni. Egy másik tanuló Ivánról, a Putyilov-gyár munkásáról kezdett beszélni. Milyen ember lehetett? Milyen nehéz élete volt a forradalom előtt? És így tovább! Egy harmadik tanuló hasonló módon próbálta rekonstruálni a befejező részt.

Ezután következett „A levél” című olvasmány olvasása. A gyakorlás komplex jellege itt csak abban nyilvánult meg, hogy a hosszú mondatokra a nevelő a tanulókat előre figyelmezteti. Így tudatosodik számukra a mondatok közti minőségi különbség, és az, hogy a hosszabb mondatok az olvasásban is nehezebb feladatot jelentenek számukra. Ekkor az olvasás gyakorlásának módja az egyéni olvastatás volt. Az olvasó tanulók váltása tanári utasításra történt: először minden mondat végén, majd később egy-egy mondatcsoport elolvasása után.

A gyakorlás csoportos foglalkozásban folytatódott. Az egyik csoport az olvasást gyakorolta hangosan, a másik csoport némán olvasta az olvasmányt, és ez utóbbi csoportnak a tagjai azt a feladatot kapták, hogy gyűjtsenek az olvasmányból vagy saját elképzelésük alapján is olyan szavakat, amelyekkel arra a kérdésre felelnek, hogy: „Milyenek ismertem meg Lenint?” A tanulók olyan szavakat gyűjtöttek, mint „hazaszerető”, „kitartó”, „szívós”, „eszes”, „szókimondó”, „törekvő”, „népét szerető” stb., stb.

Az óra utolsó részében igen változatos szóbeli gyakorlatot végeztek. A tanulók érdeklődését láthatóan felcsigázta, hogy kétféle feladatot kaptak. Az egyik feladat volt: „Milyenek ismertem meg Lenint?”, a másik pedig: „Találkoztam Leninnel.” Szinte ujjongva jelentkeztek hozzávetőlegesen egyenlő arányban mindkét feladat megoldására. Több önálló szóbeli beszámolót hallgattunk meg. Ezek azt igazolták, hogy bátran támaszkodtak alkotó képzeletükre. Tehát elég jelentős mértékben túlmentek az olvasmányok szabta körön. Különösen az előzményeket, következményeket, mellékkörülményeket és a két történet értékelését tágitották önállóan. Ugyanakkor az olvasmányok nyújtotta minden lehetőséget is kihasználtak. És itt egyrészt az életkornak megfelelő jó tájékozottságról tettek bizonyosságot, másrészt az is nyilvánvalóvá lett, hogy a 4. osztályos tanulók is képesek kellő mélységben meglátni a történelmi-társadalmi folyamatot. És ezen az órán nevezetesen azt, hogy Lenin milyen szerepet játszott az oroszországi munkásmozgalomban, az emberségesebb életfeltételekért, a szocializmusért és az emberek szabadságáért vívott harcban.

A kísérleti tanítással azt akartuk igazolni, hogy a szóbeli fogalmazóképességet tudatosan fejleszteni tudjuk az egész oktatási folyamaton végig. A jelen esetben egy olvasásórán olyan módon, hogy a tervszerű tantárgyi koncentráció megvalósítása révén ezen a tanítási órán is következetesen és tudatosan gyakorolhatjuk a fogalmazásórakon tanult fogalmazási ismereteket. Mindezt pedig úgy oldjuk meg, hogy az adott olvasásóra didaktikai feladatai nem szenvednek csorbát, csupán differenciáltabbá válnak.

A másik tanulság, amit ugyancsak ennek a tanítási órának az elemzéséből kapunk, a tanulók világnézeti-politikai nevelésére vonatkozik. Ez pedig az, hogy az alsó tagozatos tanulók még a legnehezebbnek látszó társadalmi-történelmi ismeretekhez is közelebb tudnak férkőzni, ha olyan képzési feladatok megoldása és gyakorlása közben foglalkoznak velük, amelyek módot adnak nekik önállóságuk, jelen esetben önálló alkotó képzeletük kifejtésére, és ha mindez bizonyos játékos színezetet kap a többvariációs lehetőség közötti választás következtében. Ugyanis ezen az olvasásórán is: az történt, hogy a szóbeli fogalmazás gyakorlását élményszerűvé tette számukra az alkotó képzelet működtetésére kapott ösztönzés, és ennek folyamán önálló erőfeszítéseik tüzeiben nagyobb világossággal, szinte a személyes találkozás és élmény erejével jelent meg számukra Lenin alakja, és tárult fel előttük az oroszországi munkásmozgalom történetének néhány érdekes és tanulságos mozzanata. (Bár a kísérlet célja nem elsősorban a nevelési módszerek kutatása, mégsem mehetünk el szó nélkül az olyan ered-

menyek mellett, amelyek „menet közben” jelentkeznek, mint az oktató-nevelő folyamat és a képzés szerves alkotó részei!)

A harmadik és legfőbb tanulság pedig az, hogy a fogalmazástanítás bonyolult feladatai bármely tanítási órán — akár a 3., akár a 4. osztályban! — könnyű szerrel megoldhatók, ha a korszerű didaktika két alapvető követelménye tudatosan hatja át az egész oktatási folyamatot. És ez a két követelmény: a tantárgyi koncentráció és a tanulói aktivitás differenciált alkalmazása.



SZERENCSI SÁNDOR

Sárospatak, Tanítóképző Intézet

A számtan-mértan órák tervezése az 1.—4. osztályban

Az igényes tervezés azt jelenti, hogy törekszünk a jelenlegi tanterv keretei között lehetséges matematikai tartalom bővítésére, a tartalomnak legmegfelelőbb módszerek és szervezési formák megválasztására. Ilyen tervező munkához kívánok konkrét tervek ismertetésével gondolatokat és ötleteket adni.

Négy tanítási óra tervét ismertetem. A tanítás anyaga rendre:

2. osztályban a maradékos osztás gyakorlása;

3. osztályban az írásbeli osztás első órája;

4. osztályban az osztásból ismétlés-rendszerzés;

továbbá az egész év anyagából felmérés.

A) *Gyakorló órát* korszerűnek akkor mondhatunk, ha a gyakorlásra kerülő ismeretek, jártasságok, készségek új helyzetekben, más relációkban fordulnak elő és újabb összefüggések felismeréséhez vezetnek. Kis túlzással azt mondhatnánk, hogy minden gyakorló órán valami újat is kell nyújtanunk. A fő gyakorlási anyag mellett gondolhatunk a folyamatos gyakoroltatásra is, mindenkor legyen azonban alkalmuk a tanulóknak értelmi erőiket foglalkoztatni.

Az óra forgatókönyve könnyebben megjegyezhető, ha vezérlő ötlet köti össze a részeket. Pl. ilyen ötlet lehet az, hogy a folyamatos gyakorlásra kiszemelt feladatokat egyetlen szám köré csoportosítjuk.

I. A folyamatos gyakorlás során kétjegyű szám írását, nevét, szerkezetét, helyiérték-ismeretet, számszomszédokat, bontásokat, mértékátalakításokat, gyakorlati mérést igénylő feladatokat tervezhetünk.

1. Melyik szám áll 3 tizesből és 2 egyesből? (Minden tanuló a füzetébe írja. Egy hangosan kimondja.) Írjátok le római számjegyekkel is! (Ezután felírjuk a táblára is.) Mi 2, a rómaiak 5 számjeggyel írták. Mi ennek az oka? (A mi írásunkban a számjegyeknek helyi értéke is van.) 32 egyes és tizes számszomszédait írd le! Melyik tizeshez van közelebb?

2. Számlálj 5-ével úgy, hogy a 32-t is mondd ki! (A jobbak előbből kezdik és távolabb állatnak.) Nullától kezdve hányasával számláljunk, hogy a 32 is köztük legyen? (1, 2, 4, 8)

3. Minden számnak sok neve van. A táblára felírjuk a 32-t és alá 4 sorban a négy műveleti jelet. A tanulók a füzetükbe, vagy a táblára ilyeneket írnak: $30+2$, $38-6$, $8\cdot 4$, $64:2$.

4. 32 Ft-ért mit vásárolhatunk? Hogyan fizethetjük ki papír és fém forintosokkal? (Több elképzelést meghallgatunk, majd a két szélső megoldásra kérdezzük.) Legkevesebb (legtöbb) pénzdarábbal hogyan lehet? (3, 32) 32 óra (dl, cm) = (Ezekre szóban válaszolnak.)

5. 1 literes üvegbe 32 dkg vizet mérünk ki! (A gyógyszerértárban látottakra emlékezve javasolják bizonyára, hogy előbb az üveget kell kiegyensúlyozni és azután rátenni még 32 dkg súlyt, majd beleönteni a vizet. Azt is tisztázni kell, hogy 1 liter víz súlya 1 kg. Előzőleg 1—2 tanuló gumigyűrűvel megjelöli, hogy szerinte meddig ér majd a víz.)

II. A maradékos osztás alkalmazására szöveges feladatot, a számsorban egymás után következő számok osztását és adott számnak szorzatra és szám összegére való bontását végzik a tanulók. Közben egy számhalmaz elemeinek osztályozására is sor kerül a „3-mal (4-gyel) osztva ugyanannyi a maradék” reláció alapján differenciált csoportmunkában. A számok bontását csoportok közötti verseny szervezésével végzik. A módszerek közül a tanulók egyéni munkáját helyezzük előtérbe.

1. A felvonulásról, vagy a testnevelési óráról beszélgetünk, majd szöveges feladatot mondunk. Egy osztály 32 tanulója 2-ével sorakozott. Hány sorban álltak? Ezután az 1 sorban álló tanulók számát változtatjuk. Hármás sorok esetén rajzos megoldást mutathatunk, hogy az önálló munkájuk során tudjanak magukon segíteni. Ezután táblázatot készítünk, 4 oszlopban egymás alá írjuk a számokat. Az 1. oszlopban csupa 32 lesz, mert ennyi a tanulók száma. A 2.-ba 1-től 10-ig írjuk a számokat, ami az 1 sorban levő tanulók számát jelenti. A 3. oszlop megfelelő sorába a teljes sorok számát, a 4. oszlopba pedig a hiányos sorban levő tanulók számát írjuk majd. A táblázat első 3 sorának kitöltése után a többi 3 csoport között felosztva önállóan végzik. A kész táblázatról bennfoglalásokat mondanak, majd a 32-re kérdezve szöveges feladatokat.

2. Osszátok el a felírt számokat 3-mal és csak a maradékot írjátok alá! (Egyesével kijönnek.)

| | | | | | | | | | | | |
|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|-------------|
| 15 | 16 | 17 | 18 | 19 | 20 | 21 | 22 | 23 | 24 | 25 | / : 3 |
| 0 | 1 | 2 | 0 | 1 | 2 | 0 | 1 | 2 | 0 | 1 | (a maradék) |

Mit vettetek észre? Ugyanezeket a számokat 4-gyel osztva milyen maradékokat kapnánk? Mely számokban van meg a 3 7-szer? Sorold fel azokat a számokat, amelyeket 3-mal osztva maradékufl egyet kapunk!

3. (A táblán 3 téglalap rajza látható 3, 3 és 4 sávra bontva. A téglalap fölé 15—25, 12—28, 15—25 számok vannak írva, a sávok alá pedig 0, 1, 2; 0, 1, 2; 0, 1, 2, 3. A felül megadott számokat kell osztályozni az egyenlő maradékok szerint.) A megadott számokat írjátok a megfelelő helyre! (A gyenge, közepes és a jobb tanulókból álló csoportok a nekik megfelelő feladatot kapják. A közepeseknek nagyobb intervallum számait kell osztályozni, a jobbaknak pedig a négy-gyel való osztás maradékai szerint. A csoporton belüli munkamegosztásra is sor kerülhet azzal, hogy mindenki csak az egy osztályba tartozókat válogatja ki. Így lesz igazán differenciált csoportmunka.)

4. Három csoport tagjai egyesével kijönnek a táblához és kitöltenek egy-egy sort. Az lesz a győztes csoport, amelyhez tartozók több változatot írtak fel helyesen. Három különböző szám alá ilyeneket írunk, pl. 32 alá:

$\underline{\quad} \cdot 10 + 2, \quad 5 \cdot \underline{\quad} + 2, \quad 8 \cdot 4 + \underline{\quad}, \quad \underline{\quad} + 5, \quad 7 \cdot \underline{\quad} + \underline{\quad}, \quad \underline{\quad} \cdot 8 + \underline{\quad}, \quad \underline{\quad} + \underline{\quad}$

A matematika tudománya kimeríthetetlen, de egy tanítási óra anyagát is számtalan feladatvariációban dolgozhatjuk fel. A sokféle ismeretet szinte egységbe fogja az állandó szám, példánkban a 32. Egy másik órán kiválasztott számot barkochba játékkal, 4 gyótrás feladat megoldásával találhatják ki a tanulók. Az órán 32 : 5 osztás több helyzetben és formában merült fel. Sok tanuló figyelmét megragadta bizonyára a maradékok ritmikus sora. Osztályozáskor kongruens számokat írtak a téglalapokba. Gyakorló órák előtt gondoljunk arra, hogy egy-egy összefüggés felismertetése fölőlségessé tehet sok időtábról, mechanikus gyakorlást.

B) Harmadik osztályban az írásbeli osztást bevezető órán, folyamatos gyakorlásra kitűzhetünk az új ismeretekkel nem kapcsolatos és azt előkészítő feladatokat egyaránt. Soros és oszlopos elrendezésben írunk számokat a táblára! A sakkjátékban szokásos módon jelöljük az oszlopokat és sorokat! Előnye, hogy nagyon sok és változatos feladatot kérdezhetünk a táblázat számaival. Mellékesen megismerik a tanulók a koordináta rendszerben történő pontábrázolás elvét is.

I.

| | | | | | | | | |
|---|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|
| 6 | 483 | 928 | 312 | 418 | 703 | 911 | 899 | 301 |
| 5 | 370 | 480 | 650 | 110 | 230 | 750 | 120 | 240 |
| 4 | 300 | 200 | 100 | 700 | 800 | 900 | 400 | 500 |
| 3 | 28 | 47 | 56 | 97 | 51 | 77 | 17 | 86 |
| 2 | 80 | 30 | 40 | 70 | 50 | 90 | 60 | 20 |
| 1 | 7 | 9 | 8 | 4 | 6 | 1 | 2 | 5 |
| | a | b | c | d | e | f | g | h |

1. Olvasd le a g6-ot! Bontsd a c6-ot! Melyek az f5 szomszédai? Sorold fel a b oszlop közelebbi kerek tízes szomszédait! (10, 20 és 40, 50, ...) Az 5. sor szomszédos számainak összegét mondd meg! (850, 1130, ...)

Számítsd ki a 4. és 3. sor számainak különbségét! (272, 153, ...) Szorozzuk össze az 1. és 2. sor számait! (560, 270, ...) A 3. sort osszuk el az 1. sorral!

(A felszólított tanulók csak az eredményeket mondják ki. A táblázat tetszőlegesen szűkíthető és bővíthető a számkörnek megfelelően.)

2. Bontás géppel.

| be | ki |
|-----|-------------------------------|
| 347 | 3 sz. 4 t. 7 e. |
| 504 | |
| 450 | 2 e. 3 sz. 1 t. 7 sz. 4 e. |

3. Szabályjáték.

| | | | | | | | | | | | |
|----|---|----|----|-----|---|---|--------|-----|----|------|--|
| x/ | 6 | 13 | 30 | 600 | 3 | 9 | százás | 3t. | | | |
| y/ | 2 | 6 | | | | | | | 17 | 2 t. | |

A hiányzó helyekre beírják a megfelelő számokat, majd elárulják a szabályt és felírják képlettel a kihívott tanulók.

II: Nagyon korszerű elv (bár már régen megfogalmazták, de ma is kevesen valószínűsítik meg), hogy amire csak lehet, a tanulók maguk jöjjenek rá. Ezen az órán ne közöljük az írásbeli osztás mechanizmusát!

1. Szöveges feladat. Három pájtás a közösen gyűjtött hulladékért 369 Ft-ot kapott. Egyenlően osztzkodtak, mennyi jutott egynek-egynek? (Egy tanuló 3 társa között elosztja a játékpénzt. Felcicnek a kérdésre.) 369 bélyegből, könyvből, cm-es huzalból stb. mennyi jutna egy gyereknek? (A válaszhoz csak azt kellene tudni, hogy 369-nek mennyi a harmadrésze.)

2. Bízunk a gépekre a szám három részre osztását! Három gépet kapcsoljunk össze! Az első gép a bedobott számot felbontja, a második részekre osztja, a harmadik egyesíti. Pl.:

| | | | | | | | | | |
|-----|-------------------|-------------------|-------|--|--|--|--|--|--|
| 369 | → 3 | | | | | | | | |
| | → 3 sz. 6 t. 9 e. | → 1 sz. 2 t. 3 e. | → 123 | | | | | | |
| 693 | | | | | | | | | |
| 422 | | : 2 | | | | | | | |
| 628 | | | | | | | | | |
| 844 | | : 4 | | | | | | | |
| 484 | | | | | | | | | |

Az első sort közösen beszéljük meg, majd utána minden tanuló önállóan dolgozik. Akik előbb elkészülnek, maguk választhatnak számokat és folytathatják a sort.

3. Hasonlítsuk össze a kezdő számot az eredménnyel! A táblára felírjuk, így minden tanuló ellenőrizheti munkáját.

| | | |
|------------|------------|------------|
| : 2 | : 3 | : 4 |
| 422 211 | 369 123 | 844 211 |
| 628 314 | 693 231 | 484 121 |

Hozzáírhatjuk ezekhez a tanulók által választott megoldásokat is. Ők már arra is rájöttek, hogy nem lehet a gépre bármilyen számot bízni. Válasszunk helyőtlővel írható számot is!

4. Nem bízhatnánk a számok osztását a saját fejünkre? Utánozzuk a gépeket! El tudjuk mi képzelni a leírt számot bontva is. Könnyítésül írjuk fölé az egységeket!

$$\begin{array}{ccc} \text{sz t e} & & \text{sz t e} \\ 9 & 6 & 3 : 3 = \end{array} \qquad \text{Bizzuk a többit a tanulókra!}$$

5. Egy-egy tanuló a táblára írva ismerteti, hogyan végezte az osztást. Az elnevezéseket is rögzítjük, és azt, hogy nem akármilyen számot tudunk még osztani. Összehasonlítjuk a szóbeli osztással. A tanulók később, és maguk jöjjenek rá arra, hogy a százasoknál célszerű kezdeni az osztást.

Lényegében a gépekre hivatkozással az osztást lépésekre bontottuk és annak gondolatban való elvégzésével, a tanulók maguk jöttek rá az írásbeli osztás algoritmusára. A következő órákon, amikor a százast osztva maradékot kapnak, a középső gépet úgy programozzuk majd, hogy az el nem osztott százas maradékot, tízesekre váltsa fel.

C) *Összefoglaló-rendszerező órán* az adagoltan szerzett ismeretek közötti kapcsolatok, összefüggések tudatosítása, elmélyítése és rendszerbe foglalása a legfontosabb feladatunk. A 4. osztály utolsó témáját (írásbeli osztás 3-jegyű osztóval) lezáró órán: a szorzás és osztás kapcsolatára, a bennfoglaló és részekre osztásra, az osztandó, osztó és hányados összefüggéseire és az írásbeli osztás lépéseinek indoklására, a szóbeli és írásbeli eljárás összehasonlítására gondolhatunk a feladatanyag kiválogatásakor. Az óra eleji szóbeli számolást is ennek a célnak vetjük alá.

1. A táblán látható egy gyümölcsös képe (helyesebben részlete) madártávlatból. Ezzel kapcsolatos szöveges feladatok:

| | | | | | | |
|-----|----|----|----|----|-----|-----|
| | 1. | 2. | 3. | 4. | | 40. |
| 1. | 0 | 0 | 0 | 0 | ... | 0 |
| 2. | 0 | 0 | 0 | 0 | | 0 |
| 3. | 0 | 0 | 0 | 0 | | 0 |
| | . | | | | | |
| | . | | | | | |
| 28. | 0 | 0 | 0 | 0 | ... | 0 |

Hány fa van a gyümölcsösben? (A választ számtan-nyelven is leírjuk.) 40 fa. $28 = 1120$ fa. Most kérdezzetek a sorok számára! Hogyan számítjuk ki? Írjuk le! $1120 \text{ fa} : 40 \text{ fa} = 28$. Számítsuk ki az egy sorban levő fákat! $1120 \text{ fa} : 28 = 40 \text{ fa}$. Mikor végeztünk bennfoglalást, mikor részekre osztást? Számokkal írjuk le a szorzást és kérdezzünk a tényezőre!

$$\begin{array}{l} 40 \cdot 28 = 1120 \\ \dots \cdot 28 = 1120 \\ 40 \cdot \dots = 1120 \end{array} \qquad \begin{array}{l} 1120 : 28 = 40 \\ 1120 : 40 = 28 \end{array}$$

Az ismeretlen tényezőt osztással tudjuk kiszámítani. Az elnevezéseket és az ellenőrzés módját is elmondatjuk.

2. Sorozat és egy rövidebb út keresése. (Több ismételt osztás helyett egy.) Egy gépbe, amely a bedobott számot mindig felezi, újra visszatesszük, amit előbb kiadott. Egy millióval kezdjétek és 5-re végződő számig folytassátok! (A tanulók füzetükbe írják a sorozat számait.) Az ellenőrzést úgy oldjuk meg, hogy utólag a táblára is felírjuk.

1 000 000

500 000

15 625

500 000-et úgy kaptunk egymillióból, hogy 2-vel osztottuk. 15 625-öt hogyan kaphatnánk meg egymillióból? Ha szükséges, akkor kézenfogva vigyük a tanulókat a matematikai felfedezésekre vezető induktív útra! (A sorozat 3. tagját 4-gyel való osztással, a következő...) Nem az eredmény a fontos, hanem a megoldást megelőző sejtések, a törvényszerűség felismerése és annak igazolása. Amelyik tanuló ilyen felfedezéseket tesz, annak van igazán sikerélménye. A jó tanító nem szavakkal (dicsérgetéssel), hanem az előbbiekhöz hasonló tettekkel juttatja növendékeit sikerélményhez.

3. Az osztály egyik csoportja szóban, a másik írásban végzi a következő osztást:

$$5205 : 400 =$$

Hogyan bontották az osztandót, akik szóban és akik írásban osztottak?

$$5205 : 400 = (4000 + 1205) : 400 \text{ (Szóban.)}$$

Az írásban osztók hány lépésben végezték el a műveletet? Mennyit osztottak először, mennyit másodsor?

$$\begin{array}{r} 5205 : 400 = 13 \\ 1205 \\ 05 \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 520 \text{ tízest az 1. lépésben} \\ 1205 \text{ egyest a 2. lépésben.} \\ \hline 6405 \end{array}$$

Miért nem kaptuk meg az osztandót? (Mert az 1. lépés maradékát, a 120 tízest kétszer is számításba vettük. Az 1. lépésben valójában csak 400 tízest osztottunk el, a 2. lépésben pedig 1200-at. E kettő összege és az 5 maradék már kiadja az osztandót.)

Szóban vagy írásban volt-e könnyebb és gyorsabb az osztás? (Bizonyára írásban tartják könnyebbnek.) Írásban mindig könnyebb? $1\,000\,000 : 2 =$ erre hogyan könnyebb és gyorsabb a válaszadás?

Nagyon könnyű 10-, 100- és 1000-rel osztani.

A legkisebb 7- és 5-jegyű szám hányadosa vajon mennyi lehet?

4. A körbe írt számokat kössétek össze a téglalapba írt, vele egyenlő értékű számokkal! (Az első sor számai vannak körbe.)

$$\begin{array}{cccccc} \textcircled{0} & 999 : 9 & (333.7) : 7 & 333 : 1 & 999 : 3 & 999 : 1 \\ & & 111 & 333 & 999 & \end{array}$$

Páronkénti összehasonlításokra utaló miéért kérdésekre a válaszok: ha csak az osztandót, vagy az osztót szorozzuk (osztjuk) a hányados ugyanannyiszorosára növekszik, illetve csökken (osztás esetén megfordítva). Nem változik a hányados, ha mindkettőt ugyanannyival szorozzuk, vagy osztjuk, továbbá ha egy számot szorzunk és ugyanannyival elosztunk.

5. A táblán egymás mellett három osztást végeztetünk 1-, 2- és 3-jegyű számmal:

$$2345 : 3 = \quad 23456 : 32 = \quad 234567 : 321 =$$

A megoldások után összehasonlítjuk és megbeszéljük a lépések egyező és eltérő sajátosságait.

6. Osztással megoldható különböző típusú szöveges feladatok megoldására kerülhet még sor, illetve ilyenek szövegeztetésére.

A hat pontban felsorolt anyag egy órára bizonyára sok, de szükség esetén két órát is fordíthatunk az összefoglalásra. Minden esetben hasznos észrevétni a tanulókkal az adagoltan szerzett ismeretek közötti kapcsolatokat. Az összehasonlítások révén felismert egyező és eltérő lényeges tulajdonságok nagymértékben elősegítik a fogalmak, ismeretek tisztázását, erősítését, közvetve még a jártasságok, készségek fejlesztését is.

D) A tanító minden órán ellenőrizheti tanítványainak előrehaladását. Viszonylag rövid idő alatt meggyőződhet arról, hogy az új ismeretekhez szükséges alapokkal rendelkeznek-e, vagy az új anyagot megértették-e? Célszerű azonban a témák feldolgozá-

sát (évente 4–5 alkalommal) egész órás ellenőrzéssel lezárni, amikor minden egyes tanuló teljesítményét felmérjük, értékeljük és osztályozzuk. A matematikai gondolkodás és tudás megbízhatóan és gyorsan mérhető, célszerűen összeállított feladatsorra, írásban adott válaszok alapján. A feladatok összeállításakor nagyobb hibát nem követhet el az, aki meg van győződve arról, hogy a gondolkodási készség a matematikai tudás értékeesebb része, és a követelményrendszer hármias tagozódását szem előtt tartja. A következő összeállítás 4. osztályban az év végi ismétlések idején használható fel ellenőrzésre. Az elbírálás objektivitását, a feladatok közötti minőségi különbségek figyelembevételét, pontszámok adásával biztosíthatjuk. Tájékoztatásul közlöm ezeket is.

1. Folytasd az alábbi sorozatot!

984 000, 983 000, 982 100, 981 300,

(2)

2. Töltsd ki a táblázatot!

a = a legnagyobb értékű ötjegyű szám

b = a legkisebb értékű ötjegyű szám.

a =

b =

a + b =

a - b =

a · 10 =

b : 100 =

(3)

3. Mennyi üzemanyag van 75 hordóban, ha 1–1 hordó megtöltve 192 kg, üresen pedig 54 kg?

Számítsd ki kétféleképpen is! Húzd alá azt a megoldási tervet, amelyik szerint könnyebb a számítás!

(6)

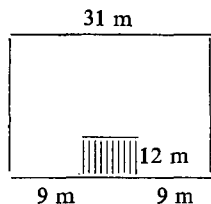
4. Végezd el a kijelölt műveleteket és ellenőrizd is!

(665 855—207 061) : 531 =

(4)

5. Az alábbi rajz egy téglalap alakú telekről készült, a méretek megjelölésével. A beépített rész vonalazva van. Mennyi a beépítetlen terület?

0



(4)

6. Családi ház építéséhez 32 000 db téglát szállítottak 28 fuvarral. Egy autó egyszerre átlagosan hány db téglát szállított?

Ellenőrizd válaszod helyességét!

(3)

7. 12 óra 50 perc = perc

5 km — 5 dm =

4 hl harmadrésze = hl l dl

(3)

(Az adatok változtatásával célszerű két változatban sokszorosítani és minden egyes tanuló kezébe adni.)

Ezek a feladatok alkalmasak a felső tagozatba lépő tanulók matematikai gondolkodásának, ismereteinek és készségeinek mérésére. Matematikai tudást jól lehet mérni

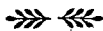
matematikai eszközökkel. A hét feladat megoldását 25 tényre bontottam. (25-re azért is, hogy négyfel szorozva az elért pontszámokat, $\frac{0}{100}$ -ban kapjuk a teljesítményeket.) Az egyes tények teljesítésére 1—1 pont adható. Vegyük sorra a feladatokat!

1. Az állandó értékkel csökkenő differencia felismerése; ennek megfelelően a három szám felírása. 1+1 pont.
2. 2—2 sor kitöltése egy tény, vagyis 1—1 pontot ér.
3. A kétféle logikai megoldásért 1—1 pont; a megoldási tervek számtan nyelven történő lejegyzésért 1—1 p.; a hibátlan számításért 1 pont; a célszerűbb megoldás kiválasztásáért 1 pont.
4. A négy alapművelet hibátlan elvégzéséért 1—1 pont.
5. A logikai megoldásért 1 pont; az adatok helyes megállapításáért 1 pont; a két (esetleg 3) téglalap területének kiszámításáért 1—1 pont.
6. A logikai megoldásért, a számításért, az ellenőrzésért 1—1 pont.
7. A három átalakításért egyenként 1—1 pont.

A tanulók teljesítményét az egyes feladatokra adott pontszámok összegezésével kapjuk meg. Az érdemjegyeket a teljesítmények százalékában érdemes megadni, mert ez független a mindenkori maximális pontszámtól. Megfelelőnek tartom a következő kulcsot az osztályzatokra nézve: elégtelen $30\frac{0}{100}$ -on alul, elégséges $30-50\frac{0}{100}$, közepes $50-70\frac{0}{100}$, jó $70-90\frac{0}{100}$, jeles $90-100\frac{0}{100}$. A példánkban ezek szerint elégségest 8—12, középezt 13—17, jót 18—21 és jelest 22—25 pontszámot elérők kaphatnak.

A tanulók a saját teljesítményükre kíváncsiak elsősorban. A tanítót azonban érdeklí az is, hogy az osztály egésze milyen eredménnyel birkózott meg a különböző feladatokkal és mennyi volt az összteljesítmény? Az osztály középérdemjegyét az elért pontszámok és ne az osztályzatok átlagából számítsuk ki! A statisztikai adatok kiszámításának csak úgy van értelme, ha azokból levonjuk és további munkánkban figyelembe vesszük a megfelelő következtetéseket.

Az ismertetett négy terv a feladatok általánosításával óramodellnek is tekinthető. Az első kettővel meg akartam mutatni, hogyan lehet a határt elmosni az új ismeretet feldolgozó és a gyakorló órák között. Alig lehet olyan anyagrészt kijelölni, amit egy órán megtaníthatunk. A matematikai fogalmak érlelésére hosszabb időre van szükség. Ne siessünk az általánosítással és ne higyjük, hogy minden tanuló egyidőben jut el az ismerethez! Hely hiányában a tervezéssel összefüggő több lényeges dologról nem szóltam pl. nevelési feladatok, munkalapok használata stb. Minden terv annyit ér, amennyit megvalósítanak belőle. Nagyon kérem olvasóimat, gyakorlatukban hasznosítsák és ezáltal emeljék írásom értékét!



TÓTH JÓZSEF

Szeged, Tanárképző Főiskola

Az alma egyszerű metszetrajzai, színes papírból kivágott metszetekkel sordísz tervezése

Az általános iskola 5—8. osztályában a magyarázó-közlő, műszaki jellegű rajzok munkakeretében a metszetrajzokkal is foglalkozunk. Az 5. osztályban kettészelhető tárgyak hossz- és keresztmetszeteit rajzoljuk. A felső négy osztály anyaga közül ez a legkönnyebb, mert a metszeteket a tanulók maguk készítik. A metszetrajzokat pedig közvetlen megfigyelés alapján rajzolják le.

Az előző órán gömbölyded természeti térformát: almát és körtét rajzoltunk és festettünk rálátásos helyzetben. A' szabálytalan gyümölcsök jellegzetes alakját felvázolták a tanulók, majd annak plasztikus formatömegét festéssel fejezték ki. A mai óránk célja az, hogy a gyerekek felismerjék az alma alakja és annak belső szerkezeti felépítése közötti formai hasonlóságot. Mindenkinek egyéni modellje volt.

Az óra feladatát így fogalmaztam meg: a mai órán egyszerű metszetrajzokat rajzolunk. A metszeteiken megfigyelitek a belső részek és a gyümölcs alakja közötti kapcsolatot, majd a hossz- és keresztmetszeteket vonalas ábrázolással lerajzoljátok. A 2. órán a metszetek leegyszerűsített formáit színes papírból kivágjátok, és azokkal sordísztt terveztek.

A tanulók még nem rajzoltak metszeteket, ezért ismertettem az óra menetét. Az óra főbb mozzanatai:

1. Tárgyi szemléltetés

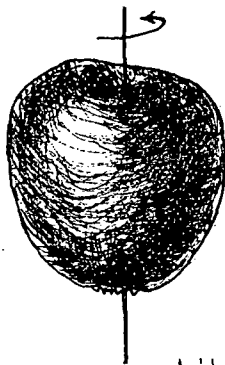
Minden tanuló előtt ott volt az alma. Az élővilág órán tanult ismereteket röviden elmondták. Nedvdús áltermése gömbölyded formájú, melyen a csészelevél maradványai és a kocsány látható. Az almafa termése a termőből és a virágkocsány kiszélesedett részéből, a vacokból lesz, amelyet áltermésnek mondunk. Nagy tápértékű, C vitamint tartalmaz. Elsősorban nyersen fogyasztjuk. Majd a tárolásáról és a gyári feldolgozásáról beszéltek.

2. Rajzi szemléltetés

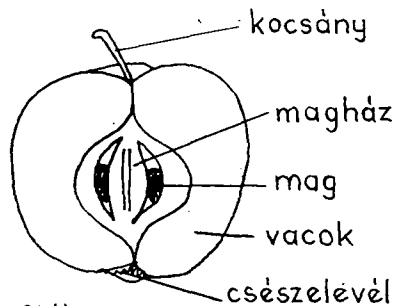
Az asztalomra különböző fajta almát tettem. (Jonathán, Arany Pármén, London Pepin stb.) Megállapították, hogy mind almatermés, de az alakjuk és a színük különböző. Irányított megfigyeléssel elemezték az előttük levő alma formatömegét. Igaz, az alma belsejét leegyszerűsítve ábrázolják, de a metszetrajznak vissza kell adnia a külső formát.

Először én készítettem hosszmetsetet. Az alma közepén egy kötőtűt fúrtam át, ez volt a hossztengety. A kést a hossztengety mellé helyeztem. Az almát a tengety mentén (azzal párhuzamosan) elvágtam. Kérdésemre a tanulók megállapították, ha a kést az alapsíkra merőlegesen tartom, és az almát a hossztengety mentén kettévágom, akkor hosszmetsetet kapunk. (1. ábra)

A tanulók megnevezték az alma belső részeit. (2. ábra)

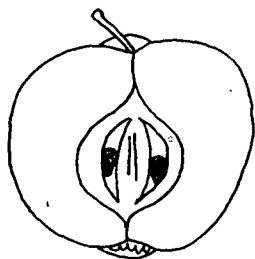


1. ábra

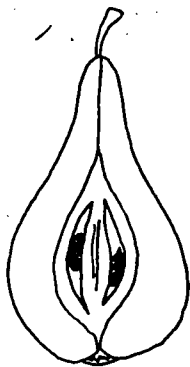


2. ábra

Egy másik almatermést — körtét — kettévágtam a hossz tengely mentén. Megfigyelés alapján a tanulók felismerték az alma gömbölyded és a körte hosszúklakja, valamint a belső részek közötti formai hasonlóságot. (3. és 4. ábra)



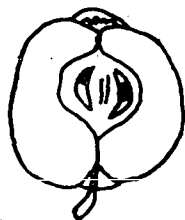
3. ábra



4. ábra

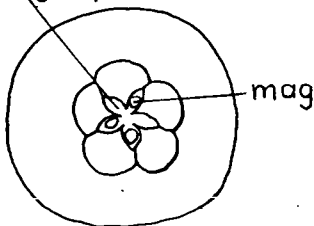
Felrajzoltam a táblára a rajzlap képét. Megmutattam hová kerül a hosszmet szet a jza. (5. ábra)

Részletes megfigyelés után fogtak hozzá a rajzoláshoz. Ezután összeillesztettem két hosszmet szetet. A kést merőlegesen az elképzelt hossz tengelyre tettem, s kettévágtam az almát, ugyanezt tették a tanulók is. A látottak alapján elmondták, hogyan kapják meg a keresztmet szetet. (6. ábra)



5. ábra

öthártyás falú rekesz-tüsző



6. ábra

A keresztmet szetnél még feltűnőbb a belső részek és a külső formai hasonlóság. Felrajzoltam a táblára az én almám hosszmet szetét. Az egyik tanulót kihívtam táblához, azt kértem tőle, hogy rajzolja fel a hosszmet szet alá, annak keresztmet szetét. (7. ábra)

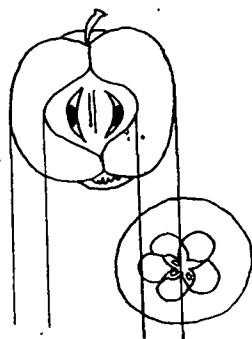
Munkáját megbíráltuk.

Megjegyeztem, hogy a keresztmet szet rajza jó, de ha az arányokat nézem, akkor z nem az én almám keresztmet szete. Ezt a segédegyenesek meghúzásával bizonyítottam. Letörölte, s a segédegyenesek segítségével helyesen rajzolta le. (8. ábra)

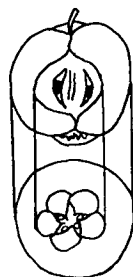
A tanulók a rajzlapon a segédegyenesek felhasználásával megrajzolták a keresztmet szetet. Aki hamarabb elkészült, az színes ceruzával kiszínezte a met szetra jzokat.

Az 1. órán az volt a célom, hogy a tervszerű megfigyelésre neveljek.

A megfigyelést összehasonlítással végezték, melyben már érvényesült a gondolkodó tevékenység is. A látott, illetve a végzett tevékenységet a tanulók szóbelileg megfogalmazták. A megfigyelés eredményét rajzban rögzítették, gyakorlatilag alkalmazták.



7. ábra



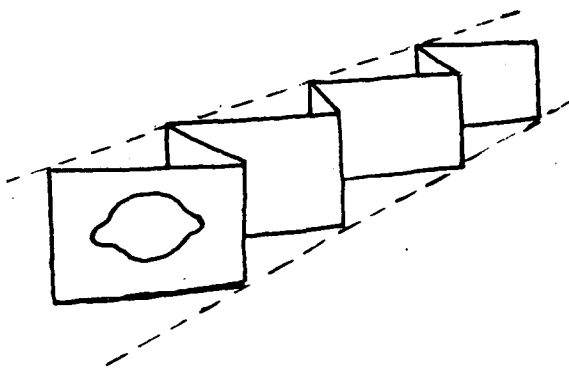
8. ábra

2. óra

Ezen az órán a tanulók képzeletét, kombinatív képességét alkotó tevékenységgel igyekeztem fejleszteni. Tudva azt, hogy az alkotó munkában ott van az alkotó képzelet működése is.

A feladat technikai megoldása — papírkivágás — közel áll a tanulóhoz. A metszetrajzok sematikus formáit színes papírból kivágták, és abból díszítő sorokat terveztek. Az elhelyezés formáját és a színeket önállóan választották meg. A kivitelezésre megadtam az utasítást.

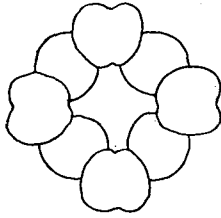
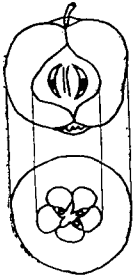
Hogyan kapunk egyszerre több formát? (9. ábra)



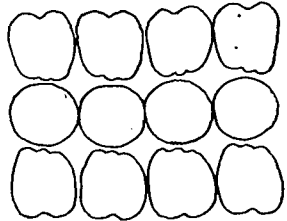
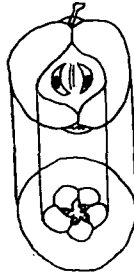
9. ábra

Harmonikászerűen összehajtogattam a papírcsíkot, megmondtam a méretet. Rárajoltam a formát, majd kivágtam. A keresztmetszethez másik színt választottam. Egy tervet bemutattam a táblán a kivágott metszetekkel.

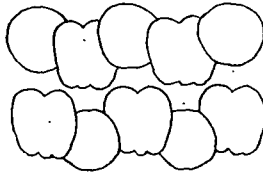
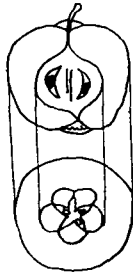
A tanulók színben és elhelyezésben változatos munkát adtak be. Néhány megoldás: (10., 11. és 12. ábra)



10. ábra



11. ábra



12. ábra

Eredménymegállapítás

A tanulók elmondták, hogyan kaptak hossz- és keresztmetszetet. Bemutattam egy virág metszetét, megnevezték annak részeit. Egy egyszerű gép metszetét működés közben szemléltettem. Minden hosszabb magyarázat nélkül is a tanulók megértették a metszet és a metszetrajz gyakorlati jelentőségét.

Az óra a tanári értékeléssel ért véget.



KOVÁCS IVÁN

Szeged

A kézilabdázás technikai elemeinek módszeres oktatása. Labdával végzett technikai elemek.

A labdával végzett technikai elemek oktatása kapcsolódik a labda nélküli technikai elemekhez úgy, hogy szorosan ráépülve, felhasználva a tanultakat, azokat szinte kiegészítse, teljessé tegye. A labdás elemek oktatása mindenkor feltételezi a helyesen megtanult lábmunka al-

kalmazni tudását. A következőkben az általános iskolai oktatás és sportkörüli munka szempontjából legszükségesebb technikai elemek kerülnek leírásra. Ezeken túlmenően természetesen nagyon sok, a magasabb szintű kézilabdázáshoz szükséges technikai elem ismeretes,

mint pl. a csavarok, elhajlások lövések stb. Ezek ismertetésére itt nem nyílik lehetőség, de nem kívánok külön foglalkozni a kapusjáték oktatásával, a kapusok képzésével sem, hiszen ezek kizárólag sportkörü tevékenységet igényelnek, ennek keretein belül is főleg egyéni képzés formájában oldhatók meg.

A legfontosabb labdás technikai elemek: a labda fogása, a labda elfogása, különböző helyzetekben érkező labda elfogása, egykezes felsődobás, kétkezes felsődobás, egykezes alsó átadás, kapuralövés futás közben, kapuralövés felugrással, kapuralövés bedőléssel, — bevetődéssel, labdavezetéssel.

A labda fogása

A kezek nyitott ujjakkal a labdára tapadnak úgy, hogy a labda felső harmadát és oldalát fogják át. Alaphelyzetben a labda mellmagasságban. A jól fogott labdát felülről történő ráütéssel sem lehet a kézből könnyen kijátszani.

Oktatás menete:

1. A helyes kéztartás kialakítása labda nélkül (kezek távolsága a mellől).
2. Földre tett labda megfogása és felvétele.
3. Társ által mellmagasságban tartott labda megfogása, átvétele.
4. Földre ütötetett labda megfogása.
5. Szemben álló társ által dobott felpattanó labda megfogása.

A labda elfogása

Közvetlen folytatása a labda fogásának. Jellemzője, hogy a játékos lazán előrenyújtott karokkal várja a labdát. A labda fékezése, bevezetése a mellhez. Elfogáskor a testsúly a hátul levő lábra helyeződik át.

Oktatás menete:

1. Érintőtávolságban szemben álló párokban a társ által mellmagasságban tartott labda megfogása és bekísérése, a testsúly áthelyezésével a hátul levő lábra.
2. Fokozatosan növekvő távolságról adogatott labda elfogása.

Különböző helyzetekben érkező labda elfogása

Az előbbieket további folytatása. A helyes kéztartások:

fej fölött: hüvelykujjak egymás felé néznek csípő alatt: a kisujjak egymás felé néznek jobb oldalon: jobb kar alul, bal felül bal oldalon: bal kar alul, jobb felül.

Oldalra érkező labdákért az irányban levő lábbal értelépés.

Oktatás menete:

1. Adogatás:
a) fej fölé,

b) csípőmagasság alá,

c) kissé balra,

d) kissé jobbra.

2. Adogatás tetszés szerinti helyre.
3. Adogatás párokban, mozgással alapállásban, különböző irányokba.
4. Adogatás lassú, közepes és gyors futás közben.

Ajánlott játékok:

1. Vigyázz a labdára!
2. Labdakergető.
3. Labda-adogató sorversenyek.
4. Különböző pontszerző játékok.

Edzésgyakorlatok:

1. Átadás és átfutás szemben álló oszlopban.
2. Adott terület négy sarkán egymás mögött állnak a játékosok. Egy, majd két labdával adogatás jobbra, és átfutás a labda irányával megegyezően a másik sor végére.
3. Mint az előbbi gyakorlat, de átfutás a labda irányával ellentétesen a sor végére.
4. Felállás mint az előbbi gyakorlatnál, adogatás átlós irányban, és átfutás a labda irányának megfelelően.
5. Felállás és adogatás mint előbb, de átfutás jobbra (vagy balra) a következő sor végére.
6. Felállás mint előbb, de adogatás jobbra (vagy balra) körbe, és átfutás átlósan a sor végére.

Egykezes felsődobás

A labda fellendítése az arc előtt, a legrövidebb úton történik. Dobókar könyökben megközelítően derékszöveget zár be. A testsúly dobás közben részben hátra, majd előre helyeződik. A test forgástengelye a vízintes tengely (rábicskázás).

Oktatás menete:

1. A labda fordításának gyakorlása.
2. A fellendítés mozdulata labda nélkül. A bal kéz segítő, lendítő szerepének jelentősége.
3. A labda fellendítése és vissza tenyérbé.
4. Az előbbi, de a testsúly változására a figyelmet felhívni.
5. Átadás szemben álló társnak.
6. Átadás és lépés előre az elől levő lábbal.
7. Mint az előbbi gyakorlat, utána néhány lépés járás előre.
8. Járás és futás közben különböző formákban.

Ajánlott játékok:

1. Labda-dobó váltók:
a) Szemben álló megosztott sorokban.
b) Egyes oszlopban adogatóval.
c) Labda-dobó váltó félkörben.
d) Futó és dobó váltó.

Edzés gyakorlatok:

1. A játékosok körben állnak fel, arccal a kör közepe felé. Labda átadása a szemben álló társnak és átfutás a labda irányának megfelelően.
2. Felállás mint az előbbi gyakorlatnál, de egy játékos közepén. Egyik játékos a közepén állónak dobja a labdát és befut. A középjátékos kiadja a következő embernek a labdát, és kifut az előző ember helyére. Adogatás és helycsere folyamatosan.

Kétkezes felsődobás

A partdobás szabályainak betartásával, két kézzel a fej fölött kell végrehajtani, ügyelve arra, hogy mindkét láb a talajjal érintkezésben maradjon.

Oktatás menete:

1. Adogatás kétkezes felsődobással kézilabda alapállásban. Mindkét láb helyben marad.
2. Mint az előbbi gyakorlat, de átadás előtt lépés előre az elől levő lábbal.
3. Átadás előtt lépés előre az elől levő lábbal, majd dobás közben a hátul levő láb utánahúzása.

Ajánlott játékok:

1. Zsinórlabda kétkezes felsődobással.
2. Szabadulás a labdától háló fölött, kétkezes felsődobással.
3. Kiszorító játékok kétkezes felsődobással.

Edzés gyakorlatok:

A célzás pontosság és dobótávolság növelése céljából a partdobás gyakorlása.

Egykezes alsó átadás

Közlelről, általában szembe mozgó játékosok tipikus átadása. A labda lendítése a comb mellett történik. Átadás könnyedén, szinte kézbe téve a labdát.

Oktatás menete:

1. A labda lendítése a test mellett hátra és előre (lendítő mozdulat begyakorlása).
2. A labda gurítása szemben álló társnak az elől levő láb kilépésével és mély térdhajlítással. A labda kivezetése hosszú úton, a comb mellett történik.
3. Adogatás az elől levő láb kilépésével.
4. Adogatás járás, futás közben különböző formákban.

Ajánlott játékok:

1. Váltoversenyek a labda egykezes gurításával.
2. Labda-dobó váltók vonalban és körben.

Edzés gyakorlatok:

Minden olyan edzés gyakorlat, ahol két egymással szembe mozgó játékos között történik az átadás.

Kapuralövés futás közben

A kapuralövés zökkenőmentes, folyamatos futás közben történik a lépésszám maximális kihasználásával. A labda felkészítése, fellendítése az arc előtt, a legrövidebb úton. Erőteljes rábicskázás. Módszeres felépítése közvetlen folytatása az egykezes felsődobásnak.

Oktatás menete:

1. A labda felkészítése és dobása — közben az elől levő lábbal lépés előre és rábicskázás — és tovább járás előre néhány lépés.
2. Lépés (a hátul levő) jobb lábbal — a labda felkészítése — lépés bal lábbal, közben a bal láb leérkezése előtt dobás és tovább járás előre.
3. Lépés bal-jobb (felkészítés) -bal és lelépés előtt dobás, tovább járás előre.
4. Lépés jobb-bal-jobb (felkészítés) -bal és lelépés előtt dobás, tovább járás előre.
5. A 4. gyakorlat lassú futással.
6. Lassú futással szemben álló társ könnyű átadásából.
7. Különböző, fokozatosan nehezebb formákban: szögből, különböző irányokból kapott labdával, meghatározott helyre, üres kapuba, kapussal stb.

Ajánlott játékok:

1. Bombázó középre állított buzogányokra.
2. Bombázás guruló labdára.
3. Döngetős körben.
4. Kétudvaros döngetős.
5. Tűzharc.
6. Seregfogyasztó.

Edzés gyakorlatok:

1. A közepén induló játékosnak a kilencesen álló feladó szemből adja a labdát úgy, hogy a kapuralövés a kilencesen kívülről történjenek.
2. Középen és bal (vagy jobb) kettőben állnak fel a játékosok. Bal kettes indul és bejátszik a kilencesen álló feladónak, majd mellé áll. A feladó a közben közepén induló lövőjátékosnak adja a labdát. Védekezéssel és elzárással kombinálható. A gyakorlat tetszés szerinti oldalra és befejezésre fordítható.
3. Játékosok közepén, bal- és jobb kettőben. Középső játékos indul a labdával, majd visszaadja a később induló jobb kettesnek, aki a bal kettesnek játszik. Közép és jobb kettő a hatosra fut, és a bal kettes lövését sáncolni igyekszik.

Kapuralövés felugrással

Súlypont süllyesztése, erőteljes kitámasztás, lendítés, általában a magasra törekvés jellemzi. Átlövés!

Oktatás menete:

1. Lépés bal lábbal kissé keresztbe a jobb láb elé és felugrás (labda fellendítés) — lövés és leérkezés az elugró lábra, majd tovább járás, futás előre.
2. Indulás jobb lábbal — bal, kitámasztás, felugrás, lövés az előbbieik szerint.
3. Három lépés: bal-jobb-bal és befejezés az előbbieik szerint.
4. A harmadik gyakorlat futással.
5. Szemben álló társ könnyű labdaátadásával.
6. Hangsúlyozva a magasra törekvést: magasugró lécfelülött átugrással, kifeszített zsinór, társ fölött átlöve stb.
7. Lövés kapura különböző formákban, passzív, majd aktív védőjátékos bevonásával.

Ajánlott játékok:

1. Tartsd a levegőben (felugrással)!
2. Zsinórlabda (felugrással).

Edzésgyakorlatok:

1. Két védő előtt a támadójátékosok felugrásos lövést hajtanak végre a társtól megfelelő ütemben kapott labdával.
2. Középen és jobb kettőben állnak fel a támadók, a hetesen egy védő helyezkedik. A jobb oldali sor első játékosa feladja a másik sorból indulónak a labdát, majd a védőt elállással elzárja. A másik támadó átlő.

Kapuralövés bedőléssel, — bevetődéssel

Elsősorban a beálló játékosok és a szélsők alkalmazzák. Jellemzője, hogy a játékos a kapuelőtéren belül, egész testével a talajra érkezik. Az esés tompítása kézzel, illetve átgördüléssel.

Oktatás menete:

1. Labda nélkül: térdelésből dőlés előre, a lövőmozgás utánazása, érkezés hajlított karú fekvőtámaszba.
2. Labda nélkül: guggolásból dőlés előre, lövőmozgás, érkezés hajlított karú fekvőtámaszba.
3. Labdával: térdelésből, majd guggolásból dőlés előre, dobás, érkezés hajlított karú fekvőtámaszba.
4. Kis terpeszállásból térdhajlítással dőlés előre, dobás és érkezés hajlított karú fekvőtámaszba.
5. Felállás a dobás irányának háttal: ráfordulás balra a bal talpon, kis elrugaskodással

bevetődéssel dobás. A mozgás befejezése gördüléssel.

6. Felállás a dobás irányának háttal: ráfordulás jobbra a jobb talpon, kis elrugaskodással bevetődéssel dobás.
7. Bejátszott labda elfogása után a lövés végrehajtása.
8. Passzív, majd aktív védőjátékosokkal gyakorlás.

Ajánlott játékok:

1. Fogójáték, fekvőtámasz a ház.
2. Fekvőfogó.

Edzésgyakorlatok:

1. Két beálló helyezkedik a hatoson. A harmadik játékos a kapushoz lövi a labdát, amit a kapus kiüt. A visszapattanó labdát a beálló játékosok igyekeznek megfogni és bedőléssel, bevetődéssel kapura löni.
2. Aktív védőjátékostól szabadulni igyekezik a beálló, és az ütemben kapott labdával bevetődve kapura löni.

Labdavezetés

Magas labdavezetés: általában egyenes irányú, gyors, ellenfél nincs a közelben. A test előtt történik.

Mély labdavezetés: a test mellett takarással történik, védve a labdát az ellenféltől.

Oktatás menete:

1. Helyben egy-egy leütés, a térd rugózó mozgásával. Minden leütés után a labda elfogása két kézzel.
2. Folyamatos labdavezetés helyben egy kézzel a térd rugózó mozgásával. Kéz hosszan kíséri a labdát.
3. Folyamatos labdavezetés járás közben a test előtt, majd megállás és labdavezetés a test mellett mélyen, takarással.
4. Magas labdavezetés lassú futással, majd járással mélyen, takarással.
5. Az előbbi gyakorlatok az ügyetlenebb kézzel.
6. Lassú futással irányváltoztatás és kéz-váltás.
7. Labdavezetés gyors futással, passzív és aktív védővel.
8. Labdavezetési gyakorlatok különböző formákban.

Ajánlott játékok:

1. Váltóversenyek labdavezetéssel.
2. Kézilabda fogó.
3. Fogójáték labdavezetéssel (minden játékosnál labda van).

Edzésgyakorlatok:

Különböző irányú és sebességű labdavezetések passzív és aktív védőjátékosok, céltárgyak között. Pl. labdavezetés nyolcas alakban kialakított céltárgyak között.

A 6—10 éves korú tanulók értelmi erőinek fejlesztéséről. (Tapasztalatgyűjtemény)

Tanítók Kézikönyvtára, Tankönyvkiadó, Budapest, 1970.

Az oktatás korszerűsítésének igen fontos feltevése az oktató-nevelő feladatok megfelelő meghatározása, valamint az egyes feladatkategóriák (tárgyi, funkcionális és nevelési feladatok) közötti helyes arány és (természetes) kapcsolat kialakítása. Ebben a tekintetben, mint azt Faragó László az Előszóban kihangsúlyozza, az immár 9. éve érvényben levő Tanterv komoly lépést jelentett előre.

A tantervi feladatok megvalósítása azonban rendszerint komoly akadályokba ütközik. Ez nyomatékosan vonatkozik az ún. funkcionális (lényegében az értelmi erők és általában a képességek fejlesztésére irányuló) feladatok realizációjára. Éppen ezért tartom nagyon fontosnak és hasznosnak ennek a tapasztalatgyűjteménynek a megjelentetését: ráirányítja a pedagógusok figyelmét a múltban (a hagyományos oktatás keretei között) eléggé elhanyagolt, mellőzött feladatokra, és utat mutat, segítséget nyújt azok megvalósításában.

A gyakorló pedagógus általában a célravezető, hatékony gyakorlati megoldások (módszerek, eszközök, példák stb.) feltárását, bemutatását tartja a leghasznosabbnak. Ez a cikk, illetve tanulmánygyűjtemény pontosan ezt a célt szolgálja: gyakorló tanítók számára készült, akik 6—10 éves korú gyermekek nevelésével foglalkoznak.

Húsz, egymással többé-kevésbé összefüggő, és egymást szerencsésen kiegészítő, tudományosan kellő képpen megalapozott, túlnyomórészt gyakorlati jellegű cikket tartalmaz, húsz szerző tollából, két munkaközösség közreműködésével. Igazi kollektív munka eredménye. A cikkek (tanulmányok) javarészt egy sikeres pályázat termékei. Mint az előszóból kitűnik: „tanulmányaink megegyeznek abban, hogy segíteni akarják az általános iskolák alsó tagozatában folyó képzési munkát. Olyan eljárásokat, javaslatokat közölnek, amelyeknek — a helyi körülmények figyelembevételével történő — alkalmazása eredményesen járulhat hozzá a tevékenység színvonalának emeléséhez”.

A néhány elméleti jellegű tanulmány közül külön kiemelem Dr. Putnoky Jenő „Az értelmi képességekről” írt érdekes tanulmányát. Szerintem feltétlenül szükség volt egy ilyen átfogó, az értelmi képességek körül észlelhető fogalmi és terminológiai ingadozások (többértelműség) tisztázását elősegítő, tudományos igényű fejtegetésre, megvilágításra. Ebben a gyakorló pedagógus számára különösen hasznos a fogalom kialakításának taglalása a tudomány újabb álláspontjainak (vívmányainak) alátámasztásával, valamint az intelligencia és a problémamegoldás fogalmának tudományos megvilágítására irányuló törekvés. A 19—20. oldalon pl. a következő meghatározást olvashatjuk: „Végül is, az intelligencia a cselekvés és a megismerés összefüggésének nézőpontjából nem más, mint általános képesség a tanulásra és a tanultak alkalmazására, közelebbről arra, hogy az ember különösebb nehézség nélkül és folyamatosan tudja cselekvéseit gondolkodásával, gondolkodását pedig cselekvésével ellenőrizni, módosítani, tökéletesíteni...”

A többi cikk (tanulmány) nagyrészt az egyes értelmi erők fejlesztésének gyakorlati (és szükségszerűen elméleti) vonatkozásaival, konkrét lehetőségeivel, a megfelelő eljárások, feladatok megoldások különböző változataival foglalkozik. Egyes cikkek meghatározott tantervi anyag illyencélű feldolgozására, mások bizonyos eszközök (illusztrációs anyag, feladatlapok stb.) felhasználására épülnek az egyes tantárgyakon belül. Néhány szerző, nagyon helyesen, a felhasznált irodalmat is felsorolta.

Habár ennek a tapasztalatgyűjteménynek a szerzői nem törekedtek ennek az időszzerű kérdéskomplexumnak az átfogó feldolgozására, és nem minden felvetett kérdésre tudtak teljes, minden ingadozástól mentes választ adni, elolvasását, elmélyült áttanulmányozását minden alsótagozatos tanítónak, sőt az általános iskola minden pedagógusának melegen ajánlom.

Dr. Tóth Lajos



A képes történelem és a képes földrajz

1. KÉPES TÖRTÉNELEM

1964-ben indult a sorozat. Elsősorban általános iskola felsőtagozatos korosztályú olvasóknak készült, de bebizonyosodott, hogy szívesen olvasgatják a középiskolások is. A sorozat 25 kötetben mutatja be az egyetemes és a magyar történelem legjelentősebb folyamatait, átfogó képet ad a legdöntőbb korszakok eseményeiről, embereiről, életkörülményeiről, kultúrájukról, munkájukról, mindennapi életükről.

15 kötet az egyetemes, 10 a magyar történelemmel foglalkozik. Évente általában két új kötet jelenik meg, néhány éve már az elsőként megjelenő művek újrakiadását is megkezdte a Móra Kiadó.

A sorozat célja — a címeken végigtekintve rögtön kiderül — segítséget adni a tanulóknak a történelemtanuláshoz, a történelemtanítás színesebbé, érdekesebbé tételéhez, a tanulók iskolában szerzett történelmi ismereteinek kiégyesítéséhez.

Mindez sugallja, hogy a Képes Történelem kötetei szinte nélkülözhetetlen segédkönyvei a történelemszakos tanárnak. Az a pedagógus, aki nemcsak a tényeket akarja megtanítani tanítványainak, hanem bizonyos történelemszemléletet akar kialakítani, a történelmi összefüggéseket akarja meglátatni, feltétlen használja és tanítványaival is olvastatja ezeket a könyveket.

A kötetek terjedelme — és ára is — egyszerű: mindegyik 160 oldal, amelynek fele szöveg, fele kép. A szerzők természetesen történelmileg hitelesen, a legújabb kutatások eredményeit felhasználva, szépirodalmi eszközökkel írták meg a szöveges részt. Gyakran versidézetekkel, hangulatos leírásokkal, olykor szinte párbeszéd formában idézik az egyes korok jelentős — vagy akár névtelen — alakjait, kiemelkedő eseményeit, ily módon hozzák őket „emberközeli”-be. A kötetenkénti 200—250 (néha több is) kép, illusztráció közt sok olyan is akad, amelyek másutt szinte fellelhetetlenek. A könyvek alkotói különféle belföldi és külföldi intézmények segítségével gyűjtötték össze a legkifejezőbb, legtöbbet mondó képeket. Kivételesen nélkül mindegyik alkalmas szemléltetésre — mint ahogy a szövegből is érdemes és célszerű részleteket felolvasni.

Néhány említésre méltó tény a sorozat közkedveltségéről: nagyon sok — főleg vidéki — könyvtáros elmondta, hogy nemcsak gyerekek viszik ki olvasni-nézegetni a könyveket, de a felnőttek — szülők — körében is népszerű; több pedagógus vallja, hogy többé-kevésbé rendszeresen felhasználja a tanórán, és jól tudja

használni. A sorozat igazi fellendülésének azonban az évfordulók (1967 — „A Nagy Október”, 1969 — „Mindenkire!”) idején lehetünk tanúi: kiderült, hogy még az ünnepélyek összeállításához is nyújtottak segítséget, ahhoz is felhasználhatók voltak. Nagyon beszédes a példányszámok emelkedése is: az elsőként megjelenő Erdődy János: *Küzdelem a tengerekért* c. mű 38 000, a legutóbb forgalomba került Lengyel Balázs: *A török Magyarországon* c. pedig 72 510 példányban jelent meg. A fentiekből szinte kínálkozik számos felhasználási módszer, javaslat. Elsősorban nyilván a képek szemléltetése a legkézenfekvőbb, hisz az iskolák nagy része elég rosszul áll történelmi képek (sőt néha térképek) dolgában, de — mint már szó volt róla — célszerű egyes szövegrészeket is az óra menetébe applikálni.

A sorozat — minden más könyvtípusnál jobban — alkalmas különböző „játékos” vetélkedők összeállítására, amelyek során bámulatosan sokat tanultak a versenyzők is, meg a nézőhallgató közönség is. Milyen módon lehet játékos tenni az ilyen ismeretszerzést? Kedvelt forma, s könnyen elkészíthető a *szellemi totó*. Pl. Hol tárgyalt II. Rákóczi Ferenc I. Péter cárral?

Gyulafehérvár 1, Varsó 2, Szent Pétervár x. 2.

(A totószelvényeket tanácsos előre elkészíteni, hogy a versenyzők feladata csak a kitöltés legyen.)

A könnyű feladatok közé tartoznak a különböző *betű-, illetve szótagrejtvények*. Bizonyos földrajzi — vagy személyneveket (lehet más is) szótagokra, betűkre bontunk, kis cédulákra felírjuk őket, összekeverjük, s körülírva meghatározzuk, hogy mit kell megkapniuk.

Pl. NYA LE FELD BAT NIN TO STROM
(2 személynév — az egyik elválaszthatatlan a Nagy Októberi Forradalomtól, a másiké a Magyar Tanácskörtársaságtól — és 1 magyar helységnév, szerepe 1944-ben.)

Megfejtés: Lenin, Stromfeld, Battonya.

Természetesen nehezebb, összetett rejtvényeket is készíthetünk, ilyenkor bizonyos általános intelligenciával összefüggő kérdéseket is „becsempészhetünk” a rejtvénybe. Ha pl. a „vetési” pátnes megfejtését tűzzük ki célul, akkor először hat olyan személy (vagy egyéb) meghatározást fejtünk meg, amelyek első betűjét összeolvasva megkapjuk a vetési szót.

Pl.: A Szózat írója ... Vörösmarty.

A Hymusz megzenésítője ... Erkel stb.

Természetesen a rejtvények variálhatók, a

történelemtanár ötletességétől, leleményességétől függően.

Az elmúlt 7 év során 13 kötet jelent meg a sorozatban, ebből 8 a magyar, 5 pedig az egyetemes történelemmel foglalkozik. Az alábbiakban kronológiai sorrendben ismertetjük a megjelent műveket, előbb a magyar, majd az egyetemes történelem témakörben. A cím utáni évszám a megjelenés, a második az újrakiadás (2. kiadás) évét jelenti, a római szám pedig az osztályt, amelynek anyagához szervesen kapcsolódik a könyv.

Hegedűs Géza: Korona és kard (1965., 1970.) VI.

Magyarország a XI—XIII. században. Rövid visszapillantás Géza idejére, majd részletesen István fejedelemségtől III. Endre haláláig, az Árpád-házi királyok uralkodásának kora.

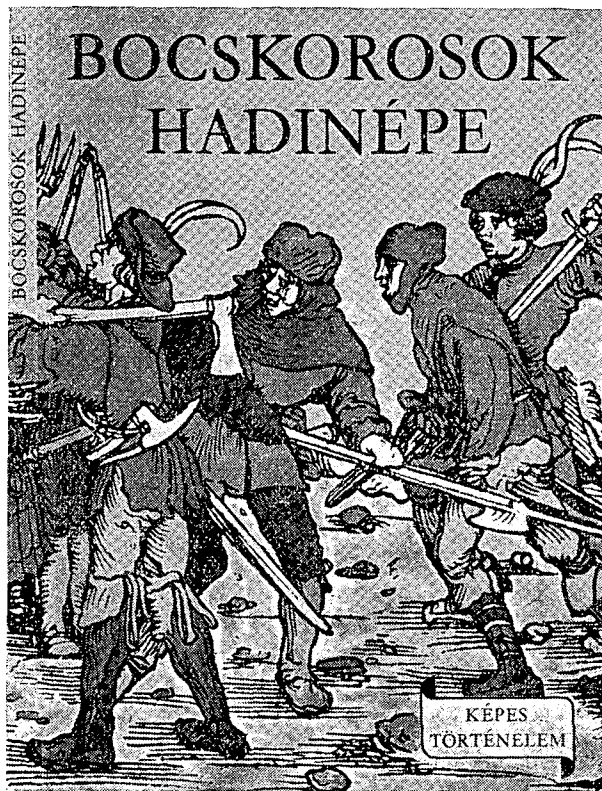
Lengyel Balázs: A török Magyarországon (1971.) VI.

Magyarország a XV—XVII. században. Az első fejezet — Előzmények. A török fenyegető terjeszkedése — egészen a XIV. század első harmadáig nyúl vissza, hogy minél érthetőbbé tegye a részletesebben tárgyalt korszakot, a 150 éves török uralmat. 1526-tól a török kiűzéséig, majd azon túl, a kurucok kezdetéig idézi a magyar történelem legjellegzetesebb vonulatait egészen 1703-ig.

R. Várkonyi Ágnes: Két pogány közt (1968.) VII.

A Rákóczi-szabadságharc története. A kurucok kezdetétől Rákóczi halála utáni évtizedekig, mintegy a XVIII. század közepéig mutatja be a magyar nép, s a magyar történelem e nagyon jelentős korszakát.

Fekete Sándor: Hazá és haladás (1966., 1969.) VII.



Varga Domokos: Magyarország virágzása és romlása (1970.) VI.

Magyarország a XIV—XV. században. III. Endre halálától II. Lajos haláláig, azaz a mohácsi vészig (1526) tárgyalja a magyar történelmet.

A reformküzdelmek kora. Mária Terézia uralkodásáig nyúl vissza a szerző, hogy jobban érthetővé tegye a későbbi eseményeket, és egészen az 1848. március 13-i bécsi forradalomig, annak magyarországi hatásáig ismerteti a történelemnek e rendkívül mozgalmas szakaszát.

Márkus István: Forradalom és szabadságharc 1848—1849. (1966., 1968.) VII.

A párizsi forradalom (márc. 23.) hírének hatásától az aradi vértanúk kivégzéséig (1849. okt. 6.) mutatja be a magyar eseményeket, s vonja le a tanulságokat. A második kiadású kötetben külön tabló mutatja be a korszak legkiválóbb hőseinek képét.

Zalka Miklós: Mindenkihez! (1969.) VIII.

A Magyar Tanácsköztársaság története. Az első világháború kirobbanásától a Peidl-kormány megalakulásáig mondja el a történelmi eseményeket. Végül egy rövid fejezetben méltatja a proletárdiktatúra jelentőségét, szerepét.

Fekete Gyula: Fortélyos félelem igazgat (1970.) VIII.

Magyarország 1919—1945 között. A szerző először ifjú olvasóihoz fordul; könyvének céljáról mondja: figyeljünk azokra, és tanuljunk azoktól, akik a történelem során nagyon nehéz és mostoha körülmények közt is rátaláltak a helyes útra. Majd rövid történelmi áttekintés után szuggesztív erővel mutatja be az eseményeket a Peidl-kormány megalakulásától hazánk teljes felszabadulásáig. (1945. ápr. 4.)

Erdődy János: Küzdelem a tengerekért (1964., 1970.) VI.

A nagy felfedező utazások kora. Először a „korai” hajóutak (X—XIV. sz.) lehetőségeit ismerteti a szerző, majd részletesen ír a XIV. sz-tól meginduló nagy hódításokról, a bennszülöttek leigázásáról, ősi kultúrájukról, a kötet végén pedig nagyon szemléletes „Összehasonlító időrendi táblázatot” közöl. A spanyol tengeri uralom bukásáig, a Legyőzhetetlen Armada pusztulásáig (1588.) tárgyalja az eseményeket.

Erdődy János: Bocskorosok hadinépe (1969.) VI.

A nagy európai parasztháborúk. A XIII. század eleji albigenis mozgalmaktól kezd az események ismertetését, majd a „százéves” angol-francia háborút, az egész huszita mozgalmat, a németországi parasztháborút, Münzer Tamás tevékenységét és hatását tárgyalja, közben érinti az adott korszak magyarországi eseményeit is. (Pl. Budai Nagy Antal féle felkelés, Hunyadi János, Mátyás.)

Randé Jenő: A gépek forradalma (1968.) VII.

Az ipari forradalom története. Angliában a XVIII. században — II. György uralkodása idején — kezdődik az ipari forradalom. A XIX. sz. végéig, Viktória királynő, India császárnőjének haláláig (1887) követhetjük a technika gyorsütemű fejlődését, ennek hatását a történelemre.

Földes Péter: A Nagy Október (1967.) VIII.

Az 1917-es szocialista forradalom története. A jobbágság intézményének megszüntetésétől (1861.) a szocialista forradalom győzelmén keresztül az utolsó fehérárdisták Oroszországot

európai részéből való kiűzéséig (1920) mutatja be a szerző Oroszország történetét, az orosz proletariátus győzelmének hatását az egész világ munkásságára.

D. Major Klára: Lángoló világ (1967.) VIII.

A második világháború története. Az események logikájának megértéséért a szerző egészen az 1919-es versaillesi béketárgyalásokig nyúl vissza, majd Hitler uralomra jutásától (1933) részletesebben tárgyalja a korszakot egészen 1946. okt. 1-ig, amikor Nürnbergben ítéletet hirdetett a Nemzetközi Katonai Törvényszék.

Végül a sorozatnak még néhány erényét kell említünk. Külön érdeme mindegyik kötetnek, hogy szemléletére jellemző a történelmi összefüggések megláttatása, a tények sok szálon való megközelítése, értelmezése, különböző események kölcsönhatása, érdekösszeütközések, kül- és belpolitikai összefüggések megláttatása, s mindez olyan módon, ami általában nem haladja meg a 10—14 éves korú gyerek szellemi képességeit. Minden kötet végén időrendi táblázat — újabb képekkel kiegészítve — igazítja el az olvasót mintegy tényekben összefoglalva a korszak legjelentősebb tendenciáit, eseményeit. Tekintve, hogy a kiadónak alapcélkitűzése a szózattal az iskolai oktatómunka segítése, a szerzők a megfelelő tankönyveket is áttanulmányozták, munkájuk során azt is figyelembe vették, ezért konkrétan kapcsolhatók is az egyes kötetek megfelelő osztályok tananyagához.

2. KÉPES FÖLDRAJZ

Az 1967-ben indult sorozatnak mindössze három kötete jelent meg eddig. A tervezett 10 kötet az a Kiadó célja, hogy érdekesen, színesen, a hagyományos földrajzi könyvektől kissé eltérő módon mutassa be a kontinensek, tájak, országok valóságú képét. A szerzők az útleírás izgalmasságával, sok kép, térkép, szűkség esetén szemléletes táblázatok segítségével ábrázolják az egyes földrajzi egységeket, az ott élő népek életét, fejlődését. Rövid történelmi áttekintést is tartalmaznak, a legfrissebb adatok felhasználásával készült statisztikai összeállítás pedig teljessé teszi a képet.

Módszertani javaslat helyett ismerkedjünk az egyik kötet témáinak egy részével, s máris ki-világlik, hogy a gyakorta „száraz” földrajz-könyv mellett az óra számtalan mozzanatában értelmi és érzelmi szempontból egyaránt jól használható a sorozatot az igényes pedagógus.

Tüskés Tibor: Magyarország (1971.) c. kötetének témaköreiből idézünk. „Szülőföldem szép határa”. (Az ország természeti szépségei, hazaszeretet.)

Az időjárás és az éghajlat alakítóí. — Mű a meteorológia?

Ahány ház, annyi szokás. — Népszokások, népművészet.

„Mint a testet az erek...” — A magyarországi közlekedés.

Az anyag műhelyei. — Ipar, ipartelepítés, a piac szerepe az iparban.

Gyógyvizek és barlangok.

Természervédelmi területek.

Magyarország „felfedezése” — a megismerés forrásai (krónikák, oklevelek, útleírások, térképek, tudományos művek, szépirodalom).

Koroknay István: Ausztrália és Oceánia (1967.)

Előbb Ausztrália történetét (15 000 éve ősz-Ausztrália összefüggött Új-Guineával), XVI. sz-i európaiak által történt meghódítását, őslakóit, állatvilágát, mezőgazdaságát, természeti kincseit, ősi kultúráját és mai életét, fejlődését mutatja be a szerző, majd a második részben hasonló módon Oceániával, az ezer sziget országgal ismert meg. Elvezet Új-Zélandba, a vulkánok, gejzírek, gleccserek földjére, bemutatja a maorikat és a pápuákat; a következő állomás Tahiti, az álmok szigete, de elkalauzol az emberevők közé és a Havaii, majd a Húsvét szigetekre. Végül itt is szerepel a roppant tartalmas (csak hallásra ijesztő) statisztikai táblázat. A sok térkép a tájékozódásban, a színes képek a földrész „megelevenítésében” segítenek.

Sebes Tibor: Afrika (1969.)

A fekete kontinens teljes egészében „lép

elénk” a kötet lapjairól: évezredes, ősi történelme és gyorsan változó jelene. Afrika mai térképe mellett (színes) találjuk az afrikai lo-bogókat, összesen negyvennégyet! S hogy ezek: a zászlók mennyire különböző embertípusokat is jelölnek, az szintén kiderül néhány színes képből: Tubbu asszony a Bardai oázis közeléből, A bantu népek családjához tartozó baha asszony, Tonga törzsbeli asszony a Zambezi völgyéből, Arnak törzsbeli asszony Etiópiából, Ndebele nő Pretoria közelében. Az emberek másféleségét tárgyaik változatossága is tükrözi. A könyv alkotói még a mai afrikai pénzekből is bemutatnak néhányat. A statisztika a kontinens rövid ismertetése után országonként mutatja be Afrikát Algériától Zambiáig — fel-tüntetve természetesen az államformát, a füg-getlenné válás idejét, s az alapvető, legfonto-sabb adatokat.

Ha a földrajzot meg akarjuk szeretettni a gyerekekkel, a sorozat ismerete, használata segít ebben. A fekete-fehér és a színes képek (minden kötetben 8 oldal színes melléklet) már eleve sokat tesznek ennek érdekében, de a valóban olvasmányos szöveg sem marad hatástalan. Nagy jelentőségű pedagógiai szempontból is a könyvekben állandóan érvényesülő koncentráció, a sokirányú információ, és éppen ezért fölöttébb alkalmas az érdeklődés felkel-tésére, sőt, az érdeklődési körök kialakítására. Ez pedig nem kevés!



A MÓRA KÖNYVKIADÓ KÖNYVEI

Colette Vivier: Sarkcsillag

Paul párizsi fiú, Dieppe-ben tölti nyári vakációját, hogy betegség után megerősödjék. Ezt az időt arra használja fel, hogy a családban gyakran emlegetett Sarkcsillag nevű étermet megkeresse.

A bonyodalmakban, kalandokban gazdag nyaralás alatt megismerkedik az ottani tenger-részek, halászok életével, a rejtelmes fókabarlanggal, Arséne apóval, a vén tengeri medvével és csodálatos hajójával, de ami mindennél többet ér, barátira, rokonra talál. Az újonnan felfedezett unokatestvére, Nicolas bátor legényt farag az elkényeztetett fiúból.

Az érdekes regényt Fekete Mária rajzai díszítik.

Katkó István: Történelmi társbérlet

Egy lány és három fiú különleges társbérletének lehet nevezni ezt a történetet. A há-

ború véget ért, de a rend csak lassan kezd helyreállni. Nemcsak a házak, a városok sérültek meg a támadások alatt, hanem az emberi sorsok is összekuszálódtak. Mi történik azokkal a kamaszokkal, akik elvesztették hozzátartozóikat, akik a történelmi szörnyű sodrában magukra voltak utalva? — A vidám hangvételű regénynek szereplői leleménnyel és jó barátsággal segítik egymást alkalmi társbérletükben, a háború viharában eltűnt tudós otthonában.

Ernst Joseph Görlich: A fehér rabszolga

Az osztrák író izgalmas regénye Amerika történelmének abba a sötét korszakába vezet el, amikor még mindenki természetesen találta a déli államokban, hogy a négerek rabszolgasorban élnek. Nem volt ez alól kivétel a jómódú déli ültetvényes lánya, Miss Susanne Brand sem. Édesapja váratlan tragikus halálával az anya nélkül felnőtt Susanne nemcsak teljes árvaságra jut, hanem szinte egyik napról a másikra előkelő kisasszonyból rabszolgalánnyá

válík. Végredelet híján — amely felszabadítaná és a Brand's House úrnőjévé tenné Susannt — a „fehér rabszolga” éppúgy árverésre kerül, mint az ültetvény s a ház ingósága. Lehetséges, hogy a könyörtelen törvények életre szóló rabszolgaságra kárhozzatják a kislányt? Izgalmas történet keretében ismerkedik meg az olvasó a fehér rabszolga és rajta keresztül a színes bőrű rabszolgák nyomorúságos sorsával.

Fekete Mária művészi illusztrációi a kor hangulatát idézik.

Ismeretlen ismerősök

Elbeszélések a világirodalomból.

A könyv szereplői persze gyerekek. Ők az ismeretlen ismerősök. Gyerekek a világ minden tájáról. Van közöttük amerikai, szovjet; német, arab, japán, olasz, bolgár, cseh, belga, ausztráliai és magyar is. Ismeretlenek, mert a föld távoli vidékei alakították sorsukat; ismerősök, mert mindegyikük sorsát a mi századunk, a XX. század alakította.

Életük ábrázolói, a gyűjtemény írói is a világ minden tájáról valók.

A gyűjteményt Zsoldos Ver arajzai díszítik.

Einstein—Infeld: Hogyan lett a fizika nagybatalom?

A kötet egyik szerzője a világ egyik legnagyobb elméleti fizikusa, a relativitás elmélet megteremtője, és nagy gondolkodó, akinek pályájánál zárva őrzik a jövő nemzedékekhez szóló üzenetét.

Einstein egyetlen ismeretterjesztő műve ez, amelyben a fizikai elméletek születését, hanyatlását és az új eszmék feltűnését, kibontakozását mutatja be, ismerteti a mechanikai szemlélet évszázados uralmát, a mezőelmélet, a relativitáselmélet és a kvantumelmélet kialakulását. Mesteri módon fejti ki a modern fizikai problémák lényegét, anélkül, hogy az olvasónak matematikai képletekkel kellene birkóznia.

Lányok Évkönyve 72

A képes antológia tizenharmadik kötete. Az idei évkönyv a tizenévesekben felvillantja a mai tizenévesek problémáit, életük néhány jellegzetesebb eseményét.

A politikai és társadalmi írások mellett több szerző a természet megmentéséért is küzd. Az évforduló-naptár híres emberekre és eseményekre emlékeztet: Dózsa Györgyre, Januás Pannóniusra, id. Lucas Cranachra, Pest és Buda egyesítésének 100. évfordulójára. Színes írások szólnak a rajzfilmezés történetéről, bluesról és popról, fiatal színészekről és a túlzások nélküli 1972-es divatról.

Alekszandr Roszkín: Csehov élete

Száz esztendeje, 1872-ben egy tizenkét éves kis gimnazista állt elbűvölten az oroszországi Taganrov város színházának erkélyén és figyelte az előadást. Ez a bűvölet kísérte végig egész életén, s akkor sem hagyta nyugton, amikor orvosi diplomáját megszerelve betegeket gyógyított. Úgy érezte, írnia kell. Mindenről! Mindenről, amit lát és hall, amit érez és átél. És sorra születtek a tárcák, novellák, drámák... Anton Csehov világhírű novellista és drámaíró lett. Műveit ma is olvassák, és a világ minden táján játsszák drámáit. Az ő sorsa elevenedik meg a kötet lapjain, gyermekkori kalandok, felnőttkori élmények, egy kiváló író pályájának kibontakozása, jelentősebb művei születésének története.

Mándy Iván: Csutak a mikrofon előtt

Ebben az új kötetben a rádió stúdiójában folytatódnak a Csutak körüli bonyodalmak. Ismét bajba kerül. Ne féljünk, Csutak megállja a helyét, kivágja magát. Nem azért, mert hős, mert világra szóló esze van, hanem mert egy fiú ő a városból, egy közülünk való fiú, akinek helyén van mindig a szíve.

A kötetet Réber László kitűnő, humoros rajzai illusztrálják.

IX. Pedagógiai Nyári Egyetem Szegeden

1972. július 12–23.

A Nyári Egyetem azt a célt tűzi maga elé, hogy felismertesse az akceleráció jelentőségét és segítse a pedagógusokat az akcelerációból adódó pedagógiai feladatok megoldásában.

Előadások

1. Az akceleráció jelentősége a gyermekek és ifjak fejlődésében (az akceleráció értelmezése, a testi fejlődés akcelerációját bizonyító tények, a testi fejlődés akcelerációja és a szellemi fejlődés).
2. A magyar gyermek fejlődésének meggyorsulása.
3. Az akceleráció és a szexuális nevelés.
4. A szexuális felvilágosítás és a szexuális nevelés iskolai feladatai és jelenlegi helyzete a magyar iskolákban.
5. Korunk nemi erkölce.
6. A magyar tanuló ifjúságnak a nemi erkölcsről vallott nézetei.
7. Szexuális kapcsolatok iskolás korban.
8. Akceleráció és koedukáció (a koedukáció problémái, az eredményes koedukációs nevelés feltételei).
9. Az akceleráció és az ifjúság társadalmi nevelése (a meggyorsult fejlődés, az önállósulási törekvés korábbi jelentkezése az életre való felkészítés meghosszabbodásának ellentmondásai).
10. A korszerű felnőtt-ifjú, szülő-gyermek, tanár-diák viszony (az ifjúság vezetésének új stílusa).

Jelentkezéseket 1972. május hó 31-ig fogad el a TIT. Szeged, Kárász utca.

A Módszertani Közlemények Kiadóhivatala közli,
hogy korlátozott példányszámban még kaphatók
a Módszertani Közlemények Könyvtárának alábbi kötetei:

Óraleírások és Elemzések 8,—Ft

Hazaszeretetre nevelés 6,—Ft

**Kiadóhivatalunk megkeresésre a megrendeléshez átutalási
postautalványt küld.**

A lap előfizetési díja egy évre 40,— Ft. Előfizetés: a Tanárképző Főiskola Szakszervezeti Bizottsága, Szeged, „Módszertani Közlemények” 393—280 számú csekkzámlára.

A lap évente ötször jelenik meg.