

54854

163

AZ
ÁLTALÁNOS
ISKOLAI
TANÍTÓK
ÉS
TANÁROK
SZÁMÁRA

MÓDSZERTANI KÖZLEMÉNYEK

1977. 17. ÉVFOLYAM

5

A szerkesztő bizottság elnöke:

Dr. Riesz Béla

A szerkesztő bizottság tagjai:

Dr. Baksa József (Győr), dr., Bellyei László (Kaposvár), dr. Békési Imréné szerkesztő (Szeged),
dr. Geréb György (Szeged), Juhász Károly (Baja), dr. Kerékgyártó Imre (Budapest),
dr. Nagy Andor (Eger), Nagy József (Jászberény), Németh István (Szeged),
Orosz Gáborné (Nyíregyháza), dr. Salamon Zoltánné, dr. Szendrei János (Szeged),
dr. Zukovits Imre (Pécs).

Mb. felelős szerkesztő:

Dobcsányi Ferenc

TARTALOM

DR. REISZ BÉLA: A szovjet pedagógia hatvan éve	257
DR. KERÉKGYÁRTÓ IMRE: A pedagógiai tevékenység szabályozói	261
DR. ZUKOVITS IMRE: A játékos cselekedtetés és a tanulók teljesítményei	267
DR. ZSOLNAI JÓZSEF: Beszédművelés-beszédfejlesztés kisiskoláskorban	276
VARGA ATTILA: A ACP 101-es feleletvisszacsatoló berendezés alkalmazása munkáltató órán	282
ZSOLNAI JÓZSEFNÉ: Felmérési tapasztalataim a 6-10 éves tanulókról	286
JÁGGER LÁSZLÓ: Csapatprogram tervezése a 2334. sz. II. Rákóczi Ferenc úttörőcsapatban	290

ÚJ TANTERVEINKRŐL

DR. PLESKÓ ANDRÁS-PÓSA LAJOS: „Kísérleti földrajz” tanítása	297
DR. SZENDE ALADÁR: A magyar nyelvi tantervek három újító vonásáról	301

MŰHELY

SZALÓKY TERÉZ: Feladatlapok a szakosított tantervű 3. osztályos általános iskolai tanulók orosz nyelvi tudásának mérésére	305
KONRÁD LÁSZLÓNÉ: Hogyan ösztönzöm tanulóimat önálló olvasásra	309
LUKÁCS TIBORNÉ: Aktívítás, motivációs munka az ének-zene tanításában	311

SZEMLE

A. M. Piskalo: Geometria az 1-4. osztályban (Bor Pálné)	315
L. K. Graugyina-V. A. Ickovics-L. P. Katalinszkaja: Grammatyicseskaja Pravilnosztj Ruszskoj Recsi (Dr. Hajzer Lajos)	315
Pedagógiai Lexikon II. (Dr. Perczki Sándor)	316
Könyvajánlás tanítványainknak	
Szegedi Művelődéstudományi Nyári Egyetem kiadványai (Dr. Laczó Katalin)	317
Koroknai Zsuzsa: Így élt Lenin (Dr. Csulák Mihály)	319
Komornik Ferenc: Szovjetunió (Pósa Lajos)	319

Kiadja a Szegedi Tanárképző Főiskola Szakszervezeti Bizottsága

Szerkesztőség: Április 4. útja 6. szám. Telefon: 10-244

A kiadásért felel: DR. WALDMANN JÓZSEF. A címlapot tervezte: FISCHER ERNŐ

Megjelent 6600 példányban

ISSN 0544-7224

77-4266 – Szegedi Nyomda

Felelős vezető: Dobó József

A szovjet pedagógia hatvan éve

A világtörténelem legnagyobb jelentőségű és hatású forradalmának emlékünnepeén évről évre a szocializmus eszméinek meg-megújuló győzelmeit is ünnepeljük.

A Nagy Októberi Szocialista Forradalom 60. évfordulóján a Szovjetunióban és világszerte, ahol a békéért és az emberi haladás ügyéért küzdenek, úgy emlékeznek a proletárforradalom győzelmére, mint a szocializmus korszakának nyitányára, a marxizmus-leninizmus eszméinek diadalára.

Lenin, Október és a szovjet hatalom, olyan politikai forradalom szimbólumai, mely forradalom gyökeresen új fordulatot eredményezett az osztályviszonyokban, a politikai hatalomban, utat törve a szocialista forradalom eszméi győzelme számára nemcsak Oroszországban, hanem a világ más országaiban, köztük hazánkban is.

Lenin nem mindennapi vezéregyénisége volt a forradalomnak. Felbecsülhetetlen történelmi érdeme, hogy századunk – a leninizmus, a marxizmus alkotó továbbfejlesztésének százada. Már forradalmi tevékenységének kezdetén kivételesen nagy figyelmet fordított a tömegek forradalmi, politikai nevelésére, öntudatuk fejlesztésére: „Tudás nélkül a munkásság – védtelen, a tudás birtokában – hatalom.” Munkásságának szerves része volt a népműveléssel, a közoktatás ügyével foglalkozó program kidolgozása, a közművelődésre, az iskolára, s az új történelmi viszonyok között felnövekvő nemzedék kommunista szellemű nevelésére vonatkozó tanítása. Jelentős érdeme, hogy a szovjet pedagógia megőrizte a múlt haladó hagyományait, biztosította a műveltség folytonosságát, az orosz pedagógia klasszikusainak helyét a szovjet pedagógiában. A „szabad nevelés” híveivel és a „prolet-kultosokkal” vitázva, aki „saját, külön kultúra” pedagógia elméletileg és politikailag egyaránt káros jelszavát hangoztatták, Lenin bebizonyította, hogy a marxizmus éppen az által vált világtörténelmi jelentőségűvé, hogy nem vetette el a régebbi korok kulturális örökségét, hanem birtokába vette és hasznosította mindazt, ami értékes az emberi gondolkodás és kultúra sok évszázados fejlődésében.

A forradalom győzelme után tehát az egész oktatási és nevelési rendszert úgy kellett megváltoztatni, hogy megőrizve a múlt haladó örökségeit felszámolják a régi iskolarendszer néppellenes és antidemokratikus tradícióit, kidolgozzák a szovjet hatalom iskolájának új társadalmi és pedagógiai, oktatási és nevelési alapelveit, módszereit.

Lenin 1920–1923 közötti munkásságában mély elméleti alaposággal tárta fel a szocialista iskola fejlesztésének fő irányait, kimutatva mindazon minőségi, elvi tartalmakat, melyek a burzsoá iskolától megkülönböztetik és magasabb rendűvé teszik. Az iskola elsődleges feladatának tekintette, hogy a szocialista forradalom gazdasági, kulturális és ideológiai feladataiból kiindulva – a felnövekvő nemzedéket a modern tudományok alapjaival és kommunista világnézettel fegyverezze fel. Az emberi kultúra és tudás tárházából kiválasztva a kommunista ember sokoldalú képzéséhez szükséges ismereteket „a mi iskoláinknak viszont a tudás alapjait kell nyújtaniuk az ifjúságnak, arra

kell képesíteniük az ifjúságot, hogy az saját maga alakítsa ki a kommunista nézeteiket; művelt emberekké kell nevelniük őket”.

Lenin tanításainak tehát lényegi vonása, hogy az oktatás és az ismeretszerzés korszerű módszereivel, a kommunista nevelés eszközeivel az iskolának el kell érnie, hogy a tanulók tudatosan gondolják át és dolgozzák fel azokat az ismereteket, amelyek birtokában nemcsak megértik a kommunista építés feladatait, hanem képesek azokat aktívan végrehajtani.

A kommunista nevelés folyamatában a modern tudományos ismeretek elsajátítása, s ennek birtokában a kommunista világnézet és erkölcs kialakítása egységes nevelési folyamatot alkot, mely egységnek az alapját a nevelés eszmei és politikai célzatossága hangsúlyozza.

A nevelés és képzés céljaira és feladataira, az iskolára vonatkozó lenini tanítások szorosan kapcsolódnak a pedagógus személyiségéről vallott értékes nézeteihez. Még 1918 júniusában az Internacionalista Tanítók Összoroszországi Kongresszusán arra szólította fel a tanítókat, hogy magasrendű hivatásszeretettel a szocialista felvilágosítás pilléreire legyenek, kapcsolják össze a tanítói tevékenységet a társadalom szocialista átszervezésével. Az oktatásügy gyökeres átalakítása egyik feltételként előtérbe kellett állítani a pedagógusok eszmei-politikai átnevelését, az új, magasabb rendű feladatok betöltésére alkalmas pedagógusok képzését.

„Most nekünk a pedagógusok, a tanítói kar olyan hadseregét kell kinevelnünk, amelynek szoros kapcsolatban kell állnia a párttal, a párt eszméivel, amelyet át kell hatnia a párt szellemének, amelynek vonzania kell magához a munkástömegeket, át kell itatnia őket a kommunizmus szellemével, érdeklődést kell ébresztenie bennük az iránt, amit a kommunisták tesznek.” Lenin amikor megfogalmazta a párt elvárásait a pedagógusok iránt, hangsúlyozta erkölcsi és anyagi megbecsülésük fontosságát és több olyan gyakorlati intézkedés született, melyek a „szovjet rend támaszaivá” tették a pedagógusokat.

A szovjet pedagógia hatvanéves történetében vezérfonalként található meg a kommunista nevelésre vonatkozó lenini hagyaték, Lenin élete és munkássága, a szovjet neveléstudomány gazdag forrása, a mindennapi nevelőmunka szerves része a szovjet iskolákban.

A szovjet pedagógia – a forradalom pedagógiája, amely a marxizmus-leninizmus eszmei alapjaira épülve a szocializmus építésének elméleti és gyakorlati oktatási-nevelési tapasztalatait összegzi. Fejlődése elválaszthatatlanul összefügg a szovjet hatalom fejlődésével a gazdasági, tudományos és műszaki elmaradás, az analfabétizmus felszámolásától a tudományos-technikai forradalomig, a világűr meghódításának tudományáig, a kommunizmus felépítésének távlatáig.

A kultúrforradalom – amely a szocializmus teljes felépítési tervének elengedhetetlen összetevője –, kibontakozásának kezdetén 1917-ben az ország lakosságának 75%-a csaknem teljes analfabéta volt, mivel a nemzetiségi peremvidékeken alig akadt írni-olvasni tudó ember. „Ez olyan időszak volt – emlékezett Krupszkaja – amikor tankönyvek, papír és tinta nélkül kellett tanulni”, hiányzott az oktatói gárda és az írástudatlanság felszámolását nehezítette a környörtelenül éles osztályharc, a szovjet hatalom megszilárdulása elleni külső és belső ellenforradalmi erők elkeseredett harca.

Mondhatni a forradalom győzelmének első pillanatától a népi tömegek politikai és kulturális művelődése, a minimális feltételek megteremtése az iskoláztatás számára országos ügy volt, melynek eredményeként a 30-as évek második felében az írástudatlanság és műveletlenség felszámolása a felnőtt lakosság körében sikeresen megoldódott és a kultúrforradalom új fontos szakaszaként sor kerülhetett az általánosan kötelező elemi oktatás bevezetésére.

A szovjet pedagógia létrejöttének kimagasló elméleti képviselői, kultúrpolitikusai – köztük Kalinyin, Lunacsarszkij, Krupszkaja és mások – bonyolult és merőben új történelmi helyzetben dolgozták ki a szocialista pedagógia elméleti rendszerét, az új nevelés módszertanát, miközben a szocialista iskolaügy első vezetőiként szükségszerűen ötvözték az elméletet a gyakorlattal, a teoretikus alkotó munkáját az új nevelésügy építésével, a szovjet iskolarendszer megteremtésével. Kutatásaik iránya egybeesett a marxizmus klaszszikusai pedagógiai koncepciója alapján, a régi, konzervatív iskola sokrétűen elemző kritikájával, az új szovjet iskola körvonalainak felvázolásával, melynél az útkeresés, a kísérletek és a viták természetes velejárói voltak az új pedagógia kibontakozásának.

Az első másfél évtizedben létrejött kísérleti mintaiskolák – köztük a Makarenko vezette Gorkij-telep – utat tört az új nevelési eszméknek, kísérleti úton, a gyakorlatban próbálták ki és ellenőrizték az új tanterveket, tankönyveket, a szocialista pedagógia elméleti alapjaival összhangban álló oktatási-nevelési szervezeti formákat és módszereket. Ezen túlmenően a nevelőképzés és a továbbképzés bázisaiként olyan időszerű témákkal foglalkoztak mint a politechnizálás, a munka és aktivitás, a termelőmunka összekapcsolása az oktatási és nevelési folyamattal, a nevelés közösségi jellege, a közösségi önkormányzati rendszer, az iskolai értékelés új módjai. Ezekben az években a reformpedagógia erőteljesen éreztette hatását, a „gyermekközpontság” elve nagy mértékben befolyásolta az új oktatási és főleg nevelési módszerek kidolgozását.

A pedagógia fejlődésére termékenyítően hatottak azok az interdiszciplináris kapcsolatok, amelyek a pedagógiát szoros szálakkal fűzték a pszichológiához és a szociológiához, a széles körű neveléslélektani és nevelésszociológiai kutatásokhoz.

A szovjet pedagógia fejlődésének ezt a hőskorát hangsúlyozottan jelzik azok a körülmények, melyek közepette az elméleti kutatások kibontakoztak. Ezekben az években a proletárforradalom úgyre iránti mély elhivatottsággal, emberfeletti munkával és pedagógiai optimizmussal lehetett egyidőben otthon tereíteni a hajléktalan gyerekek számára, a szó szoros értelmében kellett „átnevelni” őket, olyan módszerekkel és eszközökkel, oktatási és nevelési tartalommal, melynek kidolgozása a szovjet hatalom sürgető követelménye volt.

A szovjet pedagógia fejlődésének ezt a nehéz korszakát jól tükrözik Makarenko művei, melyek a magyar pedagógus olvasók számára az első forrásai voltak a szovjet nevelésügy megismerésének.

Makarenko a személyiség és a közösség kölcsönös feltételezettségében, a közösség erejében vetett szilárd hittel érvényesítette és valószínűsítette meg a szovjet állampolgárrá nevelés feladatait, a termelőmunka és a tanulás szerves egységében. Nevelési rendszerét az értéket termelő munka, a tanulás és a tényleges közösségi önkormányzat alapjaira építve, forradalmat hajtott végre a jellemformálás pedagógiájában.

E korszak kiemelkedő pedagógiai gondolkodói – Makarenko, Lunacsarszkij, Blonszkij, Krupszkaja, Sackij – munkássága a szovjet pedagógia kialakulása és fejlődése sajátos, sokszor ellentmondásos korszakát tárja föl. Gazdag pedagógiai hagyatékuk ma is tanulmányozásra méltó számunkra.

A társadalmi lehetőségek és szükségletek az iskola iránt új követelményeket fogalmaztak meg az 1931–32-es párhatározatokban. Az útkeresés hibáit felszámolva – többek között az iskola nélküli nevelési elképzeléseket –, általánossá tették a tantervi kötelezettségeket, az oktatás tanórarendszerű formáját. Az iskola, mint a „tanulás szervezésének központja” töltötte be hivatását.

A pedagógia tudományának fejlődése szempontjából – figyelembe véve ezekben az években is, különösen a módszertani kutatások jelentőségét –, a személyi kultusz, a dogmatizmus kedvezőtlenül hatott. A politikai és társadalmi jelenségek torzulásai természetesen éreztették hatásukat a tudományokban. Különösen a pedagógia társtu-

dományainak háttérbe kerülése – pszichológia, nevelésszociológia – súlyos károkat okozott a pedagógia tudományosságában is.

Ennek ellenére a szovjet nevelés eredményességét jelzi a néptömegek tömeges azonosulása a szocializmus ügyével, amely lehetővé tette, hogy a szovjet nép hőiesen kiállja a második világháború megrázkódtató próbatételét a munkában való hőies helyzetben, az önfeláldozó hazafiságban, a szovjet hatalom győzelmében vetett szilárd hitben.

Az SZKP XX. kongresszusa, amely a pártvezetés lenini normáit érvényesítve a szocializmus építésének új távlatait tárta fel, sokoldalú fejlődést eredményezett a politikai, gazdasági és kulturális életben, a tudományok minden területén, így a pedagógiában is.

A szovjet iskolaügy és a neveléstudomány fejlődésének magas színvonalát érte el, cszmei-politikai tartalmával, a kommunista nevelés elméletének és gyakorlatának egyre gazdagodó kidolgozásával. A ma szovjet pedagógiája nemcsak saját történelmi örökségéhez viszonyul alapvető kérdéseinek kidolgozásánál, hanem kellő kitekintéssel és hatással bír világszerte a neveléstudomány fejlődésére. Igen jelentős a pedagógiai kutatások céltudatos összehangolása, a komplexitás elvének érvényesítése a pedagógiai, neveléslélektani, nevelésszociológiai és nevelésfilozófiai kutatásokban, melyek gyűjtőpontjában a kommunista társadalom felépítésének sokoldalú embereszménye, a kommunizmust építő ember megismerése és harmonikus személyiségfejlesztése áll.

A személyiség és a társadalom viszonya, az iskola és az élet kapcsolata, a munkára nevelés és pályairányítás, a korszerű tudásra alapozott készségek és képességek fejlesztése, a sokoldalúság marxi koncepciójának kiteljesülése a fejlett szocialista társadalom és a tudományos-technikai forradalom viszonyai között, a komplexitás és koordináltság igénye a kutatásokban, az intenzív erkölcsi és világnézeti nevelés, a differenciált oktatás és metodológiája, alapvető kutatási kérdések a ma szovjet pedagógiája alkotó elmélete és gyakorlata számára.

E kérdések kiemelése a kutatások tárházából – jelzi, hogy az egzakt kutatások előtérbe kerülésével mennyire kitágult a szovjet pedagógia horizontja, gazdagítva nemcsak a szovjet, hanem elsősorban szocializmust építő országok, de más országok tudományos életét a pedagógiai kutatások terén.

A szovjet hatalom hatvan éve alatt az írástudatlanság felszámolásától a kötelező középfokú oktatás általánossá tételéig, a kultúra és a művelődés össznépvé válásáig a világon egyedülálló eredményt ért el a Szovjetunió. Ma 1717 ezer általánosan képző iskolában 49 millió ember tanul és 856 főiskolájának csaknem 5 millió hallgatója van. 1914-ben a pedagógusok száma mindössze 280 ezer, ma 2 millió 700 ezer.

Az ifjúság oktatásának és nevelésének legfontosabb kérdései helyet kaptak a Szovjetunió új alkotmányában, amely nemcsak a pedagógia tudomány és a szovjet iskola, hanem az ország minden polgárának kötelességévé teszi a nevelés ügyét, biztosítva az oktatás és a kommunista nevelés egységét: az iskola, a család és a társadalom együttműködését a gyermekek és az ifjúság nevelésében, különös figyelmet fordítva az étellel, a kommunista építés gyakorlatával való kapcsolatra.

Az egyetemes történelem legnagyobb hatású eseményére, a Nagy Októberi Szocialista Forradalom győzelmére emlékezve egyben korunk legnagyobb nevelési kísérletének, a kommunista ember formálásának sikereit is ünnepelhetjük, mely sikerek és eredmények gazdagítónak hatnak az egyetemes és a magyar nevelésügy fejlődésére is.

Dr. Riesz Béla,
a szerkesztő bizottság
elnöke

A pedagógiai tevékenység szabályozói

„A tett egymagában nem fogalmazza meg az ember jellemét; összképe azzal egészül ki, miképp viseli el következményeit. Választva a helytállást... vagy egérutat keresve... vagy tettét megtagadva...”

Déry Tibor: A gyilkos és én

ÉLETÜNK tartalmát cselekvések és cselekvésekből szerveződő tevékenységek határozzák meg. Egyrészről mindaz, amit *mi csinálunk*, másrészről, amit *mások tesznek* értünk, velünk, esetleg ellenünk. Goethe is a tett, a cselekedet primátusát kívánta hangsúlyozni, amikor szigorú ítéletét megalkotta. „A tett halála az okoskodás” – mondta, s csak egyesek torzították a halál okául a *gondolkodást*, Goethet meg nem értve. A gondolkodás ugyanis minden értelmes, igazán emberi cselekvés nélkülözhetetlen alkatrésze, az okoskodás pedig csak pótléka. Az okoskodó ember addig mérlegel, míg elvve szentesíti saját „partikuláris énjének” pillanatnyi hasznát. A primitív fejfel megy a falnak, amelyen rendszerint nem saját fejét törli össze, hanem környezetének áldozatait. A gondolkodó mindenekelőtt tiszteltben tartja az emberi cselekvés pszichológiai, etikai, szociológiai alaptörvényeit, amelyeket most csak felidézünk:

1. Az ember csak ritkán teheti azt, amit éppen akkor *akar*;

2. az ember csak ritkán teheti azt, amit épp akkor *szeretne*;

3. egy-egy adott szituációban még azt sem cselekedheti, amit azonos vagy hasonló szituációban cselekedni *szokott*,

mert minden emberi tevékenység *szabályozott cselekvések sora*, és filozófiánk szabadság-fogalmát alkalmazva elmondhatjuk: akkor tevékenykedünk szabadon, ha életünk legkülönbözőbb szituációiban mindig azt tesszük, amit *egyénilag* (világnézetünk, jellemünk, erkölcsiségünk, de lehetőségeink alapján) cselekednünk lehet, és *társadalmilag* (ebben megismétlődnek az egyéni motívumok is, pl. a világnézet) cselekednünk kell.

Más megközelítéssel cselekvéseink, tevékenységeink mindig *feladatmegoldások*. Érvényes ez akkor is, ha valaki egyéni értékű feladatokat tűz ön maga elé (jó állást kíván, gépkocsit, lakást vásárol stb.), fokozottabban, ha *társadalmi értékű* feladatok megoldására vállalkozik. Életünkben ez a tipikusabb, mert mihelyt cselekvéseink egy másik ember életét is érintik, társadalmi jelentőségűekké válnak. Viszonylag ritkán mondhatjuk a szó igazi értelmében, hogy egy cselekvés egyetlen ember *magánügye* csupán, mert:

- aki házat épít, kénytelen mások munkáját, munkájuk eredményeit is igénybe venni,
- a magánkereskedő, a magániparos, közismert nevükön a maszekok, másoknak kénytelenek munkát végezni,
- szerelemről is csak akkor beszélhetünk, ha egy másik ember életében kívánunk szerepet játszani.

A választott életpálya tevékenységei mindig társadalmi érvényű feladatokat rónak az emberekre, éppen ezért valamennyi életpályán társadalmi kérdés: *ki, mikor, mit és hogyan* cselekszik. Pályatevékenységeink társadalmilag szabályozott tevékenységek. A munkásé, a tudósé, az orvosé, a kereskedőé, a színészé és a pedagógusé egyaránt. Azokat, akik a társadalmi szabályozókat nem veszik tudomásul:

a) *anarchistáknak* nevezzük, kisebb mértékben asszociális magatartást emlegetünk,

b) *forradalmároknak*, ha nem általában, hanem egy adott társadalom igazságtalannak tartott szabályozói ellen harcolnak,

c) ha pedig csak a társadalom, az etika, a jog egyes szabályain teszik túl magukat, kisebb-nagyobb *bűnözőket* láthatunk bennük. Végső soron azonos töről fakadnak, mégis lényeges minőségi különbségek vannak köztük.

A látszólag azonos cselekvések minőségi különbségei figyelmeztetnek arra, hogy egyetlen cselekvést sem lehet önmagában értékelni, mert valós értékeiket társadalmi tartalmuk határozza meg (vö.: Déry mottó). A pedagógusok tevékenységeire is érvényes a klasszikus mondás: *ha ketten ugyanazt csinálják, nem ugyanazt teszik*. Mindenekelőtt minden tevékenység céltudatos, ha emberi, ezért értékelésében döntő szerepet játszik az eredmény, amelyet létrehoz (Nem lehet pl. jó módszerről beszélnünk, ha hatására a tanulók nem tudnak többet, nem viselkednek jobban.).

A TEVÉKENYSÉGEK szabályozóit különbözőképpen csoportosíthatjuk. Vannak köztük:

a) *szubjektív* pl. egy csúnya ember nem nevezhet be a szépségversenybe; egy fizikailag gyenge nem indulhat a súlyemelő világ bajnokságon; egy gyépés nem tűzheti célul maga elé, hogy tudós lesz;

b) és *objektív* szabályozók. Az objektívek között ismerünk tárgyiakat (pl. hiába kíván valaki korcsolyázni a rekkenő nyári hőségben, ha nincsen műjégpálya) és személyeket (hiába szeret valaki valakit, ha a másik nem szereti őt).

A pedagógiai tevékenység objektív szabályozói közé sorolhatjuk a nevelés adott *társadalmi környezetét* (a szülői ház nevelési hatásait, értékrendjét, erkölcsi felfogását stb.), a nevelés *feltételrendszerét* (pl. az iskolaépület nagyságát, minőségét, felszereltségét). Szubjektív szabályozói a *társadalmi és az egyéni akarat* különböző megnyilvánulásai a törvénytől az utasításokon, intézkedéseken át minden előírásig. A kétféle szubjektív szabályozó közé mégsem tehetjük az egyenértékűség jelét, nyilvánvaló ugyanis, hogy a társadalom, a közösség érdekeit szolgáló törvények stb. magasabbrendűek az egyéni szándékoknál, törekvéseknél, ezért az előbbieket a gyakorlatban objektívizálódznak.

Gyakorlati példákon érthetjük meg legegyszerűbben tételünket. Minden iskola, minden pedagógus közös feladata: a gyerekek nevelése. Ez a legfontosabb pályatevékenységük. Minden más, pl. a családi neveléstől az iskola tevékenységét (mit tanít? mire nevel? stb.) elsősorban az különbözteti meg, hogy nem egyedek vagy elszigetelt csoportok egyéni szándékai érvényesülnek benne (családtagok, rokonok, ismerősök), hanem törvények, tantervek, rendtartások stb. szabályozzák munkáját, tevékenységének a tartalmát. Az iskola, a nevelő szempontjából ezek objektíve szabályozzák a tevékenységet. Előfordulhat azonban, hogy valamelyik fellettesük *egyéni elképzeléseit* kívánja számukra törvénné emelni, pl. arra kívánja kötelezni őket, hogy a tananyagot kizárólag *egyetlen módszerrel* tanítsák. Ez esetben szubjektív szabályozóról beszélhetünk csupán, amelynek a pedagógus személyiségének minősége alapján konforman engedelmeskedhet, meggyőződésévé tehet, és követhet, de ellenük elvszerűen tiltakozhat is. Különösen veszélyes, ha egyéni szándékokat betöltött státusok kívánnak társadalmi érvényűvé tenni.

A szabályozók lehetnek *külsők vagy belsők*. A törvények, rendeletek, a hatalom lehetőségei: a jutalmazás és a büntetés, a munka anyagi (besorolás, előléptetés stb.) és erkölcsi (kitüntetés, elismerés stb.) értékelése kívülről szabályozzák a tevékenységeket. Ezek ugyancsak a személyiség minősége szerint kisebb, nagyobb szerepet töltenek be a munka irányításában. A meggyőződés, a világnézet, a jellem velük szemben a belső szabályozók szerepét töltik be.

Szilvási Lajos Légszomj című regényében a magas tisztséget betöltő apát leánya azért ítéli el, mert mindig csak a külső szabályozók határozták meg cselekvéseit. Gátlás nélkül tört pálcat Rajk László felett, majd mártírként siratta aszerint, mikor melyik állásfoglalás bizonyult hasznosnak. Hasonló jelenséggel találkozhattunk a pedagógiában is. Voltak, akik sokáig a „polgári nevelés posványáról” beszéltek, majd gyors fordulattal álltak be a zöld utat kapó polgári pedagógia leg-hűségesebb és legkritikátlanabb követői közé. A jövő neveléstörténete érdekes képet fog alkotni tudományunk egyes képviselőinek személyiségéről, ha műveiknek egymást követő kiadásait összehasonlító módszerrel elemzi.

Különbséget tehetünk *ösztönző és gátló szabályozók* között is. Az előbbiek egy tevékenység megvalósítására, az utóbbiak elkerülésére készítetik az embereket. Zavarba kerülnénk, ha csoportosítva kellene bemutatnunk őket, a valóságban ugyanis ugyanazok a szabályozók tölthetik be az ösztönző és a gátló szerepet is. A világnézet pl. bizonyos tevékenységekre ösztönzik, de más tevékenységek végrehajtásában gátolják az embereket. Ugyanezt mondhatjuk az erkölcsiségről és a jellemről, sőt a műveltségről is. Tekintettel arra, hogy a tevékenységek alanyai mindig *integrált személyiségek* (Még olyan értelemben is, hogy nem a szemem lát, hanem ÉN látok a szememmel.), az egyiket agresszivitásra ösztönzi személyisége, a másikat pedig ugyancsak személyisége gátol meg abban, hogy agresszívvá váljék.

Könnyű lenne pl. egyértelműen ösztönző szabályozónak minősíteni a *jutalmazást*. Tévednénk, mert épp pályánk jelenlegi helyzete mutatja, hogy a jutalmazás hibás, elvtelen gyakorlata előbb-utóbb gátló szabályozóvá válhat. Ilyen szempontból sohasem az az érdekes, hogy ki kap kitüntetést, jutalmat, hanem az, mivel lehet ezeket indokolni. Ugyancz érvényes a *büntetésre* is. Ha a humanitás jegyében büntetlenné válhat a facsemeték tördelője, az utca nyugalmának agresszív zavarója, a büntetés módja vonzóvá teheti a „jó fejek” rendbontásait, majd súlyosabb társadalomellenes vétségeit is. A humanizmus is csak társadalmi érvényében jogos, káróssá lesz, ha gyilkosokkal, hazaárulókkal, társadalomellenes egyénekkal szemben kívánja érvényesíteni valaki. Tévedés ezért, ha valaki erre hivatkozva az iskolából száműzni akarja a tettek következményeit, akár a lustaságot értékelő rossz érdemjegyről, akár az asszociális magatartás büntetéséről legyen szó. Az állhumanizmussal az iskola a későbbi felnőttek ezen munkamorálját, erkölcsiségét alapozná meg.

Természetesen a tevékenységekben ezek a szabályozók nem mindig tudatosak, és sohasem egymástól elszigetelten érvényesülnek. Gondoljunk arra, hogy fejlődésünk jelenlegi szakaszában iskolánk új dokumentumok (tanterv, rendtartás stb.) bevezetésére készülnek. Érthetően most az egyik legfontosabb közoktatáspolitikai feladat, hogy a változó *külső szabályozókat* minél alaposabban megismerjék a pedagógusok. Ebből a feladatból könnyen súlyos hibák is fakadhatnak, mert:

a) a *dokumentumok túlértékelését eredményezhetik* (Erre utalnak olyan nyilatkozatok, amelyek szerint pl. az új tantervek mindent megoldanak, holott evidens, hogy dokumentumok semmit sem oldhatnak meg, mert önmaguk minden tevékenységre képtelenek. Szerepük, hogy mások tevékenységét elvszerűen szabályozzák, és a gyakorlat fogja bebizonyítani, hogy ennek a szerepüknek eleget tudnak-e tenni, vagy sem.);

b) ebből következhet, hogy a *külső szabályozást a belső elé helyezhetik* (Holott eredményhez, főleg a pedagógiában csak a belsőből vezérelt tevékenység vezethet. Képzelenség, hogy fiatalokat olyan valaki győzzön meg, aki maga sincs meggyőződve a tanítás anyagának, módszerének helyességéről, csak konforman elfogadja azokat.);

c) könnyen olyan *követelményeket támaszthat a tevékenységekkel szemben, amelyek elvontan igazak, helyesek, gyakorlatilag mégis irreálisak*, csak tartós kudarchoz vezethetnek (Erre már volt néhány példánk: 5 + 1, az osztályozás, az érettségi „reformja” stb.).

Helyesen éppen ezért akkor teljesíthetjük feladatunkat, ha gondolkodásunk, irányításunk, továbbképzésünk középpontjába sohasem a dokumentumokat, hanem az általuk szabályozott tevékenységek megvalósítóit, a jelenleg létező *pedagógusokat* (köztük a képesítés nélküliek nem kicsiny számát) és a jelenleg iskolába járó *gyerekeket* állítjuk, és az előbbiekre arra tesszük képessé, hogy az utóbbiak érdekében meg tudják teremteni a gyorsabban változó külső szabályozók és a viszonylag állandósult belsők nélkülözhetetlen harmóniáját.

Rengeteg anyagi, erkölcsi és fizikai energia mehet veszendőbe, ha nem így cselekszünk. Vannak törekvések, amelyek nem az iskolai tantárgyakba sűrített művelődési anyagra, a tantárgy által megvalósítandó társadalmi célra irányítják a figyelmet. Minden erejüket arra összpontosítják, hogy az általuk kialakított módszert súlykolják be a nevelőbbe, törvénnyé tegyék, hogy így kell tanítaniuk, függetlenül attól, hogy válogatott tehetségek vagy retardált tanulók ülnek osztályuk pad-

jaiban. A nevelésben csak a célok, elvek lehetnek azonosak, a módszereknek mindig a két meghatározó függő változóhoz szükséges alkalmazkodniuk: a nevelőhöz és a gyerekekhez. Nálunk a módszertani egyeduradalomra törekvés egy adott történelmi időszak megkövesedett hagyatéka. A nagy történelmi váltás idején szükségszerű volt, hogy előtérbe kerüljenek a módszerek. Ma ugyanez a haladás kerékkötőjévé válik, éppen ezért a pedagógusokat arra kell felkészítenünk, hogy a célok, feladatok alapos ismeretében képesek legyenek a körülményeiknek legjobban megfelelő, elvileg helyes módszert megtalálni és alkalmazni. Abból kell kiindulnunk, hogy szocialista pedagógiánknak elveink *alkotó megvalósítói*, és nem egyes kutatók, irányítók elképzeléseinek *szolgái követői*re van szüksége. Pedagógiánk legkorszerűlenebb jelenségei a steril didaktikai, metodikai diktátorok.

Ha egy frissen kinevezett vagy éppen képesítés nélküli nevelő lép a gyerekek közé, a következőket szükséges figyelembe vennie:

1. Meg kell ismernie mindazokat a szabályozókat, amelyek meghatározzák társadalmi feladatait (*mit kell csinálnia?*). Ha történelmet tanít a 6. a-ban, nem hódolhat egyéni passzióinak, a tantervben előírt anyagot kell megtanítania; ha nem tetszik neki a gyerekek viselkedése, nem verheti meg őket, hanem a szocialista pedagógia elvei szerint kell fegyelmet teremtenie.

2. Tisztában kell lennie *ön maga képességeivel, lehetőségeivel*, munkájának belső szabályozóival (*mit lehet csinálnia?*). Tudnia kell, hogy ezeket tudatosan fejlesztheti, fejlesztenie kell. Csak így válhat jó tanárrá, osztályfőnökké, a gyerekek nevelőjévé.

3. Minél alaposabban meg kell ismernie tanítványait (iskolán kívüli társadalmi, nevelési környezetüket, képességeiket stb. *Kiknek az érdekében kell cselekednie?*).

4. A szakirodalom és jó eredményeket elérő kollégái munkájának tanulmányozásával minél több módszervariációt igyekezzék megismerni, hogy közülük kiválaszthassa, megalkothassa a neki, tanítványainak és az elérendő társadalmi célnak legmegfelelőbb módszert (*Hogyan kell csinálnia?*). Tudnia kell, hogy nincs olyan módszer, amely képessé tenné a műveletlent, hogy másokat művelté, a jellemtelent, hogy jellemessé, az erkölcselent, hogy erkölcsössé nevelhessen. Éppen azért legfontosabb feladatának *saját személyiségének fejlesztését* tekinti, mert ezzel nevelheti legjobban tanítványait is, és így érheti el, hogy tevékenységét a külső szabályozók ismeretében a belsők fogják vezérelni.

A TÁRSADALMI EGYENLŐSÉG nem jelenti, hogy valaha is egyformákká váljanak az emberek. Mindig lesznek, maradnak köztük, lényeges és lényegtelen alkati, biológiai, fizikai, szellemi stb., de jellemi és erkölcsi különbségek is. Különböznek egymástól a tevékenységük szabályozóihoz való viszonyukban is. Különbözőségük alapján tipizálunk is lehet őket. A legjellemzőbb típusok ebből a szempontból a következők:

1. Vannak sajátosan *kívülről vezérelt emberek*. Jellemzőjük, hogy szeretik az aprólékos előírásokat. Gyorsan alkalmazkodnak környezetük megfogalmazott vagy meg sem fogalmazott „elvárásaihoz”. Nem szükségszerűen jellemetlenek, de könnyen azzá válnak. Előfordul, hogy önállóknak szeretnének látszani mindaddig, míg tevékenységük következményeit másokra háríthatják. (Parancsra tettem. A felügyelő, az igazgató követelte tőlem. Csak a tantervet követtem.) Soraikban sok becsületes, nem kiemelkedő dolgozó, pedagógust is találhatunk. Megtesznek mindent, amit meg kell cselekedniük, de a kötelesség kereteit nem lépik át. Kevésbé pozitívak a konforman alkalmazkodók. (Mindennel egyetértének értekezleti szinten, csak mindent másképp tesznek a gyakorlatban. Persze, gyakran ezzel még sikert is aratnak.) Közéjük sorolhatjuk azokat, akik aprólékos előírásokat: központilag készített tanmeneteket, részletes óraleírásokat stb. igényelnek.

2. Vannak, akik mindig *belső vezérléssel* tevékenykednek. Hiba lenne, ha egyértelműen pozitív előjelet tennénk eléjük, az előjelet ugyanis személyiségük minősége határozza meg. Soraikba tartoznak a meggyőződéses kiemelkedő pedagógusi egyénisé-

gek, de a törtető akarnokok és az anarchista kötekedők is. Az egész közösséget szétzilálhatják, ha egyéni akaratukat korlátlanul kívánják másokra erőszakolni. Ha merő tévedésből vezető beosztásba jutnak, egy intézményt, de egy egész szakmát képesek emelt fővel tönkretenni. Különösen hibridjeik veszélyesek. Azok az emberek, akik *felfelé* korlátlanul alárendelik magukat a külső vezetésnek, *lefelé* csak szubjektív szabályozók érvényesítését tudják elképzelni. Ismételten hangsúlyozzuk azonban, hogy közöttük találjuk szakmánk legkiemelkedőbb képviselőit, akik sohasem múló divatoknak hódolnak, mindig megteszik, amit tenniük kell.

3. Az egyik legpozitívabb típust azok képviselik, akik *a külső szabályozókat belső-jükké teszik*, elvileg azonosulnak velük. Megértik pl. a tanterv előírásait, elveivel és nem betűivel azonosulnak, és egyéniségüket megőrizve valósítják meg a gyakorlatban. Nem elégszenek meg azzal, ha valamit csupán közölnék velük, esetleg a státus súlyával nyomósítanak is. Megkövetelik, hogy győzzék meg őket arról, jobb az új a réginnél, eredményesebb a „korszerűnek” hirdetett a hagyományosnál.

4. Változatos képet mutatnak azok, akik *belső szabályozóikat igyekeznek külsőkké avatni*. Az elmélet és a gyakorlat legkiválóbb képviselőit soraikban találhatjuk. Nem sértődnek meg, ha valakinek más valamiről a véleménye, nézete, mint az övék, legfeljebb új és újabb érvekkel igyekeznek saját igazságukat bizonyítani. De közöttük találjuk azokat is, akik el sem tudják képzelni, hogy valaki valamiben ne érthessen velük egyet. Az ilyesmi csak személyük, de általa az egész szocializmus megsértése lehet. A pedagógia veszélyes, kártékony típusai. Keresztúry Dezső kérdésére: honnan erednek pedagógiánk hibái, a legtöbbször ők adják a választ: tőlük.

Minden tipizálás alaptörvénye, hogy *tiszta típusok csak elméletileg léteznek*. A belülről vezérelt emberek történelmileg kiemelkedő képviselői pl. a munkásmozgalom hősei, mártírjai. Meggyőződéssel vállalták a harcot, s ha kellett elveikért még a halált is. Ennek nem mond ellent, hogy teljes azonosulással vetették alá magukat felsőbb vezetőségük külső szabályozásának.

A jó pedagógusnak is a szabályozók helyes kombinációját szükséges kialakítania. Munkájának lényege a meggyőzés, ehhez önmagának is meg kell győződnie tanításának igazságáról, nevelési eszményeinek, de módszereinek helyességéről. A szocialista nevelés közösségi nevelés, ezért a tevékenységek összehangolása érdekében el kell fogadni az általánosabb *központi* és a konkrétabb *belyi* (iskolavezetés) szabályozást. A pedagógus egyéniséget nem arról lehet felismerni, hogy mindig *mást* csinál, mint a többiek, hanem arról, hogy ugyanazt teszi, de *másképp*: jobban, hatékonyabban, eredményesebben.

MINT ÉLETÜNK minden jelensége, a szabályozók léte és működése is *konfliktusokat* teremthet. A konfliktusok alapforrásai:

a) Az ember egyik alapvető szükséglete *önmegvalósításának* igénye. Tevékenységében mindenki saját vágyait, elképzeléseit, törekvéseit szeretné megvalósítani. Érvényesítésüket viszont gyakran nem segítik, épp ellenkezőleg megnehezítik, esetenként meg is gátolják a szabályozók.

Az osztályozásra vonatkozó szabályozók pl. megakadályozzák, hogy valaki kegyetlen szigorral teremtsen rettegést tanítványaiban. Ugyanakkor előidézhetik, hogy valaki felületen munkával liberálisan értékelje a tanulók teljesítményét, s ezzel csökkentse munkafegyelmüket, a színvonalat. Lehetséges, hogy valaki gépiesen eleget tesz a tanterv betű szerinti előírásainak, gyakorlatát azokhoz, és nem tanítványaihoz igazítja, s ezzel önmagának és tanítványainak is kudarchelyzetet teremt.

b) A szubjektív szabályozókat *emberek, kisebb-nagyobb csoportok* hozzák létre (törvényhozók, intézmények, bizottságok stb.). Elfogadásuk szükségszerűen alkotóik tekintélyének elismerését is megköveteli. Ez az egyik legnehezebb követelmény, a pedagógiában különösen tipikus, hogy művelői nehezen ismerik el, hogy valamihez a szakmán belül más jobban érthet náluk (katedraszilikózis). Nem véletlen ezért, hogy pá-

lyánkra gyakran jellemző minden utasítás gyanakvással fogadása, a nyílt kritika helyett a pusmogás, minden intézkedés azonnali megkérdőjelezése. (Ezt már megint ki és miért találta ki?)

Szerepet játszik ebben a jogos kritika gyakori kiszűrése. A demokratizmus megköveteli, hogy a tanterveket, tankönyveket stb. mindig előzetes társadalmi bírálatnak vessék alá. Eléggé tipikus azonban a formális megoldás. Ilyenkor a vitákra azokat hívják meg, akikről tudják, hogy nincs ellenkező véleményük, vagy úgysem fejtik ki azt. Megtévesztő áldemokratizmus az ilyen megoldás. Sajnos, eléggé tipikus, hogy pl. egy kísérlet eredményességéről így alkotnak ítéletet.

Azokat a tipikus konfliktusokat, amelyeket e két forrásból a szabályozók teremthetnek, a következőkben foglalhatjuk össze:

1. A szabályozó elvileg helyes, gyakorlati eredménye mégis kudarc.

A gyakorlatban ilyenkor¹ egymásban keresi a kudarc okait az elmélet, illetve annak megvalósítása, holott elemzően az okokat kellene feltárniuk. Az ok igen sokféle lehet: a szabályozók megfogalmazása nem volt egyértelmű; a szabályozók ideális, elképzelt feltételeket és nem az élet realitását vették figyelembe; egy ötlet kellő tudományos ellenőrzés nélkül vált azonnal szabályozóvá; a pedagógusok nincsenek birtokában mindazoknak a szükséges információknak, amelyek nélkül eredményesen meg sem lehet valósítani az adott szabályozót; stb.

2. A szabályozók nem illeszkednek be a történelmi folyamatba.

Ezért nem lehet eléggé elítélni, hogy egyesek mindig valami soha-nem-volt megvalósítására törekszenek a pedagógiában. Szemléletük eleve hamis, mert egy társadalmi folyamatban mindennek van előzménye és következménye is. A feladatlap előzménye a röpdolgozat, a differenciált oktatás az összevont iskolák tanítási módszere, a kabineteké a régi iskolák fizikai, biológiai előadója, rajzterme stb. Nincs olyan új tanterv, amely ne az előzőre épülne, ha mégis van, úgy biztosan rossz is. Azért, mert valaki szükségszerűen napjainkban találkozik először Dante névvel, még nem ő fedezte fel a „spanyolviast”.

3. A szabályozó a szükséges szabályozás mértéke alatt marad, vagy messze túl-lepi azt.

Ezt a konfliktust feszegették a pedagógus tevékenység agyonirányítottságáról szóló írások az Élet és Irodalomban, a Kritikában, a miskolci Napjainkban, a Valóságban stb. Gyakran olyan dolgok szabályozására törekszenek egyesek, amelyek szabályozhatatlanok. Ellentéte pl. a gazdasági rendelkezések szükségessége, amelyek épp ezért egyéni tetszés szerint valósíthatók meg.

4. A külső és a belső szabályozók ütközései.

Ez következik be mindig, ha a pedagógusokat elveikkel ellenkező tevékenységre kötelezik. Pl. tanítási órák helyett formális versenyek szervezésére, mások feladatainak (könyvkereskedés...) átvállalására, nevelési, osztályozási liberalizmusra. Az igazgató rákényszeríti nevelőit, hogy kapcsolódjanak be egy olyan kísérletbe, amelyet ők eleve megalapozatlannak, hibásnak tartanak.

5. Az illetéktelen szabályozás.

Sokan összetévesztik pl. a társadalmi ellenőrzést és irányítást a szakmaival. A régi iskolák ilyen jelenségeit Móra Ferenc karrikírozta találóan A kalcinált szóda c. elbeszélésében. Mai formáiról még nem készült klasszikus értékű elbeszélés. Sajátos formája, ha a szabályozásra illetékes nem a pedagógusokat, hanem a pedagógusnők érzelmeit kívánja maga számára kedvezően szabályozni. Ennek a konfliktusfajának kiemelkedő szerepe van abban, hogy a pedagóguspályára sokat veszített vonzerejéből. Egy kiváló pedagógus nehezen viselheti el, hogy tevékenységébe folyton beavatkozzanak, és még magánéletét is zaklassák.

6. Különböző szabályozók ütközése.

Általánosan elfogadott elv a pedagógusok módszertani szabadsága. Antagonisztikusan ellentmond ennek, hogy pl. a matematikatanítás egyetlen módszer kötelező elfogadását kívánja törvényerőre emelni. Hangoztatjuk az igazgatók önállóságát, esetenként azonban ez az önállóság a helyi tanácsok helyi szabályozói által formálissá válik.

7. A szubjektív szabályozók figyelmen kívül hagyják az objektívakat.

A pedagógiai autokratizmus hagyatéka egyeseknek az a hiedelme, hogy az egyéni akarat elegendő az objektív tények megváltoztatásához. Az elmélet és gyakorlat között sokszor ez a szemlélet teremti és ellentétet, amikor pl. az elmélet olyan módszerek általánosítását sürgeti, amelyek átlagon felüli pedagógusok és tanulók közös munkáját igényelné, a valóságnak pedig retardált, hátrányos helyzetű és veszélyeztetett gyerekek tömegével kell megbirkóznia.

Közoktatásunk új dokumentumok bevezetésének küszöbén áll. A bevezetés előkészítésekor következetesen végig kell gondolnunk a pedagógiai tevékenység szabályozóinak törvényszerűségeit, hogy ne kergessünk hamis illúziókat. Költői intés figyelmeztet minket arra, hogy csodákat ne dokumentumoktól várjunk, *a csodákat az ember önmagában borbítja*. Az új szabályozók akkor tölthetik be szerepüket, ha önálló, egyéniségüket megvalósító, művelt, jellemes pedagógusok nevelik ifjúságunkat. A szabályozók akkor jók, ha segítik, és nem gátolják a jó pedagógusok munkáját.



DR. ZUKOVITS IMRE

Pécs

A játékos cselekedtetés és a tanulók teljesítményei

Az emberi tevékenység alapvető, történelmileg elsődleges fajtája a munka. A tevékenységnek a munkától különböző, de azzal erősen összefüggő, illetve abból származó fajtái: a *játék* és a *tanulás*.

A valóságban a munka, a játék, a tanulás valamelyik tevékenységfajta oldalait, mozzanatait jelenti. A tevékenység, ezen belül a játék is, igen szoros kapcsolatban van a személyiség fejlődésével. A legintenzívebb fejlődés időszakában, a gyermekkorban pedig különleges jelentősége van.

A gyermek életének iskoláskor előtti szakaszában a játék a főtevékenységek egyike. Az aktivitásnak olyan specifikus formája, amelyben a kisgyermek a maga sajátos módján kerül kapcsolatba környezetével és annak követelményeivel. Ezért pedagógiai hatása univerzális. A játék a gyermek személyiségének nemcsak testi és intellektuális, hanem erkölcsi, jellembeli, valamint esztétikai oldalait is jelentősen befolyásolja.

Így a játékos tevékenységek igen fontos szerepet játszanak a személyiség fejlődésében, a tulajdonságok kialakulásában és a belső tartalmak gazdagításában.¹

A kisgyermek számára tehát elsősorban a játék biztosítja a testi és a szellemi fejlődés feltételeit. A gyermeki személyiség sokoldalú fejlődésének elősegítése érdekében ezért az iskolát megelőző óvodai foglalkozások kerete is játékos, sőt, a foglalkozások tartalma is legtöbbször maga a játék.²

A gyermek életében nagy jelentőségű változás, az iskolába lépés nem lehetséges átmeneti szakasz nélkül. *A játék és az iskolai munka, a tanulás között fokozatos átmenetet kell alkalmazni, hogy elkerülhessük a fejlődésbeli zavarokat, töréseket.*

A gyermek gondolkodása az iskoláskor kezdetén főleg *cselekvő-szemléletes* jellegű. Ezért a tanulóknak a tanítási órákon való játékos cselekedtetése nemcsak mint a mozgásszükséglet kielégítését, a figyelem felkeltését és fenntartását szolgáló aktivizálási eszköz szerepelhet, hanem nagy jelentőségű a közvetlen megismerési folyamatokban is. A különböző játékos jellegű mozgások, cselekvések szakadatlan kapcsolatban tartják

a gyermeket a környezetével. Ennek a megismerés szempontjából az a jelentősége, hogy a megszakítás nélküli érzékelési folyamatokat szakaszokra bontják, és ugyanakkor összekapcsolják a minőségileg különböző érzékeléseket; például: a látási és a tapintási érzékelést stb.

A játékoság különösen fontos motiváló tényezőként használható fel az *alsó tagozati* oktatásban. Az iskolai gyakorlat sokoldalúan igazolja, hogy például a papírmunkák munkafogásait sokkal gyorsabban sajátítják el a gyerekek, ha azokat valamilyen játékos tevékenységhez kapcsoljuk. Vagy, az egyes tanítási órák játékos elemeket is tartalmazó szervezése a manuális-technikai aktivitás magasfokú megvalósításával eredményesen járul hozzá a tanulók értelmi erőinek – a megfigyelésnek, az emlékezésnek, a képzeletnek, a gondolkodásnak – a fejlődéséhez.

Az iskolai tapasztalatok arra mutatnak, hogy *a játékoság igénye nem korlátozódhat csupán az alsó tagozatra. A játékos elemek – természetesen egyre csökkenő mértékben – igen eredményesen használhatók fel a felső tagozatban, sőt a középiskolai oktatásban is.*

A játékoság fontosságát az iskolai gyakorlat általában igazolja. Az oktatási tapasztalatok elemzése, értékelése nélkülözhetetlen a még magasabb szintű oktató-nevelő tevékenység megvalósításához. Ez önmagában azonban még nem elégséges. Ugyanis a tapasztalat, mint egyszerű empiria, csak részleges és főleg bizonytalan általánosításokhoz nyújt elegendő alapot. Bizonyított törvényszerűségekhez, általános érvényű megállapításokhoz csak tudományosan átgondolt és végrehajtott kísérletek útján juthatunk. Ezért tartottuk szükségesnek a játékoság hatásainak feltételvariálós pedagógiai kísérlettel való pontosabb vizsgálatát, az összefüggések mennyiségileg és minőségileg is világos feltárását.

A vizsgálat elvi vonatkozásai

A játékoság helyesen alkalmazva a gyermek mozgásszükségletének kielégítése mellett működteti a tanuló reprodukív és alkotó képzetét is. A képzelőerő felhasználása és fejlesztése pedig fontos feladata az iskolai munkának, mert a képzeletre gyakran kell támaszkodnunk az iskolai ismeretszerzésben. A felnőtt ember eredményes munkájának is egyik feltétele az alkotó fantázia.

A játékos, mozgásos elemeknek az alsó és a felső tagozatban egyaránt nagy szerepe van az aktív figyelem felkeltésében és fenntartásában. Az aktív figyelem biztosítását segíti elő például: *a játékos beleélés.* A játékos beleélés megteremtésének egyik eredményes megoldási módja, ha a tanítási óra elején külön bevezető beszélgetést iktatunk be. Ez az eljárás főleg az alsó tagozatban alkalmazható sikeresen.

A játékos cselekedtetés megteremtésének különösen a felső tagozatban és a középiskolákban alkalmazható módjai *a játékos versengések.* Megfigyeléseink szerint a játékos tevékenységnek ilyen formában való megoldása eredményes serkentő eszköze lehet a tanulói aktivitás kibontakoztatásának. Ez a megállapításunk azonban csak a minőségi viszonyokra utal. Ugyanakkor nem tud útmutatást adni arra vonatkozóan, hogy a játékoság mennyiségileg milyen mértékben fokozhatja iskolai munkánk hatékonyságát. Ezért vizsgálatunkkal a kvalitatív viszonyokon kívül elsősorban a kvantitatív összefüggéseket igyekeztünk feltárni.³

A játékos jellegű versengés, mint aktivizálási eszköz nemcsak a tanítási óra egyes mozzanataiban alkalmazható eredményesen, hanem az egész órát is felépíthetjük ilyen formában. – A pedagógiai kísérletünk alapjául szolgáló órát is ilyen módon építette fel a nevelő.

A játékoság hatására jól következtethetünk abból, hogy például a versengés mennyire teszi lehetővé a tanulók egyéni és közösségi tevékenységét, aktivitását, illetve milyen a gyermekek feleleteinek tanulónkénti és nemek szerinti megoszlása.

Ezek alapján vizsgálatunkban: *az egyéni és a közösségi aktivitás, valamint a helyes tanulói feleletek mértéke és megoszlása képezték a vizsgálandó jelenségeket.*

A kísérletet úgy szerveztük meg, hogy ugyanabban az iskolában az azonos tantervi anyagot az osztályok egy részében játékosan, a kontroll osztályokban pedig a játékos, vetélkedő jelleg elhagyásával tanította a nevelő. Így a vizsgálat szempontjából *döntő jelentőségű tényezőként:*

- a) *az azonos tanítási egység, mint invariáns feltétel;*
- b) *a játékos vetélkedő alkalmazása, illetve elbonyolítása, mint variáns feltétel szerepelt.*

A kísérlet ilyen szervezése lehetővé tette a játékoság hatásainak objektív megvizsgálását.

A vizsgálat részletezése

A kísérlet, a vizsgálat kiinduló pontjaként egyik pécsi iskola 5. osztályában az éles és a nyújtott ritmusok felismerésének és hangoztatásának gyakorlására szánt órán *a vetélkedő feladatai a következők voltak:*

- a) köszönésünk hangja éles ritmusban.
- b) Ki tud nyújtott ritmusban köszönni?
- c) A nyújtott és az éles ritmus váltakozzon a köszönés hangjára.
- d) Különböző ütemek diktálása „lalázva”. Feladat: a tanulók felismerése alapján felírjuk a táblára.
- e) Az első ütemek ellenritmusa egy új ütemmel kiegészítve.
Kérdések: Milyen dalokra gondoltok?
Melyik korban született a dal?
Milyen hangulatú? Miért?
- f) Énekeljük el a dalt. Ahol nyújtott ritmus van, hangosan énekeljünk, a többi halkán. (Egész osztály).
- g) Ismét osztályfeladat: az éles ritmusoknál tapsoljunk!
- h) A táblára előre felírt ritmusból találjunk rá az énekre. Énekeljük el a dalt! Hány soros a dal? Szerkezete?
- i) A dal első sorának ritmusát hangérték elnevezéssel énekeljük!
- j) *Zenehallgatás:* – két tábla van a tanulók kezében *kék és piros* színű. – A dal éneklése közben a felismert ritmusfajtnál emeljük fel a megfelelő táblát!
- k) Rendezzük a megfelelő sorrendbe az előbbi dal első sorának ritmuskártyáit!
- l) *Zenehallgatás:* – milyen ritmus fordult elő a műben?
Mit akart kifejezni a gyakori nyújtott ritmussal?
A verseny értékelése ...

A tanítási óra didaktikai és metodikai vonatkozásai

Az óra elején igen szerencsés és érdeklődést ébresztő aktivizálási eszköz volt a *nótafások kezdő éneke*. Az órsők nótafái egymás után indították el a dalokat, amelyekbe néhány hang után az osztály is bekapcsolódott. A nevelő előzetes utasítása alapján a dalok csak pontozott ritmusúak lehettek. Így a tanulók éneke egyúttal a további munka kiindulópontjaként is szolgálhatott. *A régebbi elméleti anyag felújítására és ismétlésére az óra bevezető részét használta fel a nevelő.* A ritmus felismertetését a lényeges vonások kiemelése követte; megállapították a ritmusképletek azonosságát és különbözőségét.

Az ismeretek felújítása és megszilárdítása után gyakorló jelleggel került sor *az ismeretek gyakorlati alkalmazására.*

A tanulók fejlettségének és életkori sajátosságainak megfelelően – 10–14 éves tanulókról van szó jelen esetben – a gyakorlati alkalmazás *játékos* megoldású volt: *vetélkedő a fiúk és a lányok között.*

A nevelőnek az a megjegyzése, hogy azt a csoportot kérdezi először, amelyikben a *legtöbben jelentkeznek*, a csoportok közösségi aktivitását igyekezett felébreszteni.

A tanár a helyes feladatmegoldásokat egyszerű, de a tanulók számára izgalmas módon jutalmazta: dobozban táblácskákat tartogatott, amelyeket az egyes feladatok

pontos megoldásában legnagyobb aktivitást felmutató fiú- vagy leánycsoport kapott meg. A pontosságon kívül a versenyben döntő szempontként az egyes csoportokon belüli minél nagyobb számú jelentkezés szerepelt. Az egyes feladatok megoldására jelentkező tanulók sikeres szereplését az osztály növendékei feszült figyelemmel kísérték. Az egyes tanulók szereplésén kívül a helyes dallamokat a nevelő rendszeresen megismételtette az osztállyal is. Így a játékban való részvétel kellemes izgalmán kívül biztosította az egész osztály tevékenységét is a tanításban.

Az adott ritmus felismertetéséhez és táblára íratásához kapcsolódva a nevelő *alapgfogalmakat* ismételtetett, erősítette a tanulók tudását. Pl.: negyed érték, ütem, ütemjelző, ritmusmegszóltatás, ellenritmus, ritmus – tapsolás.

A *játékosság megvalósításának* kitűnő alkalmazási módját jelentette a kék színű táblácskák felmutatása az éles ritmus és a piros színű táblácskák felmutatása a nyújtott ritmus hallatára.

A nehezebb feladat után pihentetőül és biztatásul könnyebbet kaptak a tanulók biztonságérzetük erősödése érdekében.

Az órán alkalmazott módszerek változatossága, a színes, játékos óravezetés nemcsak az egyéni és a közösségi aktivitás kibontakozását segítette elő, hanem tevékeny hozzájárulást jelentett a tantárgy megszerettetéséhez is.

Az egyéni és a közösségi aktivitás mértéke

A továbbiakban abból a szempontból szeretném megvizsgálni az órát, hogy a vetélkedő jelleg mennyire tette lehetővé a tanulók egyéni szereplését és az osztály egészének a tevékenységét? Részletesen elemzem, hogy az óra vetélkedő részében hány érdemi választ igénylő kérdés hangzott el? Milyen a válaszok tanulónkénti és nemek szerinti megoszlása? Majd a kapott eredményeket összehasonlítom a kiegészítő pedagógiai kísérlet során nyert adatokkal.

A tanítási óra elemzése a következőket mutatja:

1. sz. táblázat

Az 5. d. osztály nemek szerinti megoszlása

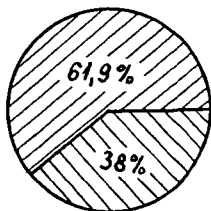
Az osztály létszáma:	32 tanuló	100%
A fiúk létszáma:	15 tanuló	46%
A leányok létszáma:	17 tanuló	54%

Az osztályban tehát 8%-kal több a leány tanuló, mint a fiú.

2. sz. táblázat

A vetélkedő során elhangzott kérdések, illetve érdemi válaszok nemek szerinti megoszlása

A kérdések, feleletek száma:	21 kérdés-válasz	100%
A fiúk feleleteinek száma:	13 válasz	61,9%
A leányok feleleteinek száma:	8 válasz	38%



//// Fiúk válaszai: 61,9%

//// Leányok válaszai: 38%

1. sz. grafikon

A nevelő azt a csoportot – fiú vagy leány – hívta fel először, amely csoportban nagyobb volt a jelentkezők száma. Tehát a táblázat közvetve jelzi a tanulói aktivitás mértékét is.

Az összehasonlítás alapján azt állapíthatom meg, hogy a fiúk az órán gyorsabban és főleg nagyobb mértékben reagáltak a nevelő kérdéseire mint a leányok. Azonban helytelen lenne ebből az egyetlen tényből olyan következtetést levonni, hogy a fiúk általában aktívabbak mint a leányok. Az viszont feltételezhető, hogy ezen az órán a játékoság alkalmazása nagyobb serkentő erőt jelentett a fiúk számára.

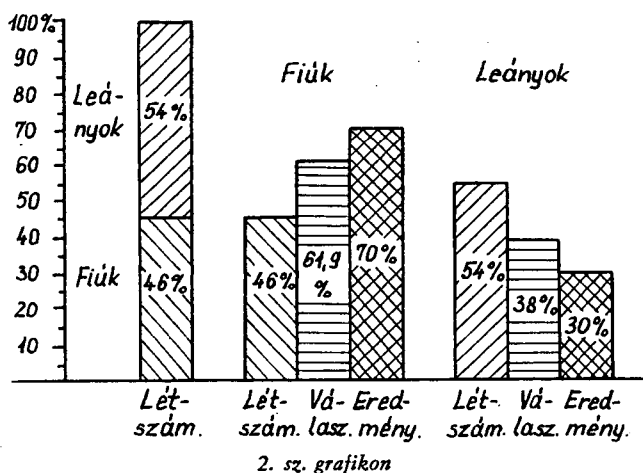
Tovább vizsgálva ezt a kérdést a következőket láthatjuk:

3. sz. táblázat
A vetélkedő eredménye

Az elért pontok száma összesen:	10 pont	100%
A fiúk pontjainak száma:	7 pont	70%
A leányok pontjainak száma:	3 pont	30%

Az egyszerű összehasonlítás 40%-kal nagyobb eredményességet mutat a fiúk javára. Azonban nem hanyagolhatjuk el azt a tényt, hogy a pedagógus kérdéseire elsősorban a gyorsabban és főleg a nagyobb mértékben jelentkező csoport válaszolhatott. Így az aktívabban szereplő fiúknak nagyobb volt a lehetőségük a pontszerzésre. Tehát a nagy különbség még egyáltalán nem jelenti a leányok gyengébb felkészültségét.

Az 1–3. sz. táblázatok összehasonlítása



Azonnal szembetűnő, hogy a létszámhoz viszonyítva a vetélkedő során a fiúk mennyiségileg 15%-kal több választ adtak, mint amennyi számárányuk alapján várható lett volna.

A valószínűségszámítás törvényszerűségei alapján a nagyobb aktivitás, a több egyéni felelet már önmagában hordja a nagyobb eredmény elérésének a lehetőségeit. Tehát az aktivitás mértéke és az eredményesség között függvényszerű összefüggés fennállását tételezhetjük fel.

Ha az órán adott válaszokat, feleleteket úgy tekintjük, mint az aktivitás fokmérőit, akkor az előbbi feltételezés szerint a fiúk 61%-os aktivitási értékének megfelelően 60% körüli eredményességi értéket várhatnánk. A leányoknál a 38%-os aktivitás alapján ez az érték 38–40% lenne.

A fiúk 70%-os és a leányok 30%-os eredményességi mutatója igazolja az aktivitás mértéke és az eredményesség között feltételezett függvényszerű összefüggést. – Ez az összefüggés azonban nem azonosítható az egyenes arányossággal.

A fiúk nagyobb aktivitását magyarázhatnánk azzal, hogy nagyobb az énektudásuk, mint a lányoké. Ezt a magyarázatot el kell vetni, mert a leányok átlageredménye a tanítás időpontjában végzett felmérés adatai szerint 0,18-al magasabb volt, mint a fiúké. Az aktivitás különbözőségének

oka ebben az esetben tehát nem lehetett a nagyobb tantárgyi felkészültség. Vissza kell térnünk a korábbi feltételezéshez, a játékoság, a vetélkedés alkalmazása jelentette a nagyobb serkentő erőt a fiú tanulók számára.

A feltételezés során azonban bonyolult kérdések vetődnek fel. A vetélkedés csak a fiúk számára jelent-e nagyobb serkentő erőt? A lányok számára ennek kisebb az aktivizáló szerepe? Egyáltalában: van-e összefüggés a játékoság és az aktivitás mértéke között? stb.

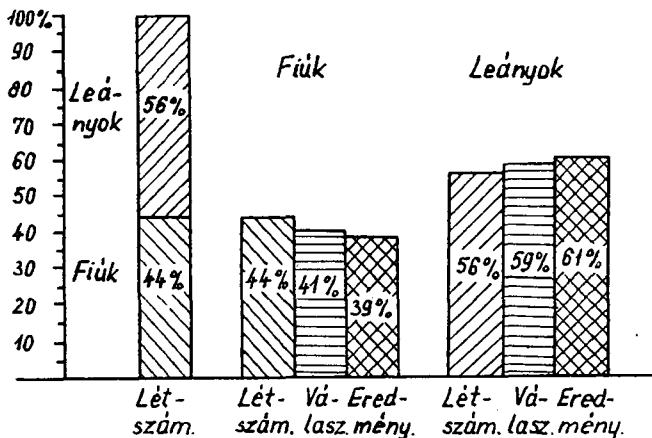
A kérdésekre a *feltételezéstől* kísérlet eredményei alapján szeretnék válaszolni.

A vizsgálat kiterjesztése további osztályokra

Az 5. a osztályban minden lényeges tartalmi és módszertani változtatás nélkül, az előzőekben ismertetett *vetélkedő* jelleggel tartotta meg az órát ugyanaz a nevelő.

A kísérlet eredménye a következő volt:

Az 5. a osztály eredményeinek összehasonlítása



3. sz. grafikon

Megállapítások:

1. Az 5. a osztályban abszolút mértékben is és a létszámhoz viszonyítva is a lányok aktivitása nagyobb volt, mint a fiúké. Tehát ebben az osztályban éppen ellenkező eredmény mutatkozik, mint az 5. d osztályban, ahol a fiúk tevékenysége volt a nagyobb. A hasonló módon megtartott 5. a és 5. d osztályos órák összehasonlítása alapján azt a megállapítást tehetjük, hogy a *játékoság egyaránt serkentő tényezőként batbat a fiúk és a lányok iskolai munkájára.*

2. Az 5. d osztály eredményeinek az elemzésekor már utaltam arra, hogy a nagyobb aktivitás nagyobb eredmény elérését teszi lehetővé.

Az 5. a osztály eredményei: – a lányok 59%-os aktivitási mutatója és a 61%-os eredményessége, valamint a fiúk 41%-os aktivitási értéke és 39%-os eredményessége szintén igazolják az aktivitás mértéke és a tanulók eredményessége közötti megközelítően az egyes arányossághoz hasonlítható függvényszerű kapcsolat fennállását.

Az 5. b és az 5. c osztályokban ugyanezt a tanítási egységet a különbséggel tanította a nevelő, hogy az óra célkitűzésében nem történt utalás a játékoságra, és a nevelő a tanulók válaszait, feleleteit nem jutalmazta külön pontokkal. Óra végén csak általánosan tett említést a nevelő arra vonatkozóan, hogy a fiúk, vagy a lányok szerepeltek-e eredményesebben.

Az óra általános felépítése, az egyes kérdések, feladatok ezeken az órákon szintén változatlanok maradtak.

Igy változó, variáns tényezőként a játékos, vetélkedő jelleg elbonyósítása szerepelt.

Ez a tény tette lehetővé, hogy az 5. b és az 5. c osztályok eredményeinek vizsgálata alapján következtethessünk arra a kérdésre, milyen hatással van a játékoság a tanulók tevékenységére?

4. sz. táblázat

Az egyéni aktivitás alakulása

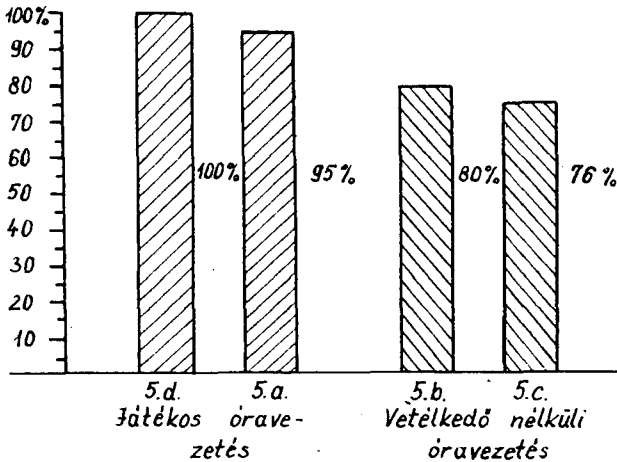
A) A játékos, vetélkedő jellegű órákon:

5. d osztály: az egyéni válaszok száma	21 válasz	100%
5. a osztály: az egyéni válaszok száma	20 válasz	95%

B) A játékoság alkalmazása nélkül megtartott órákon:

5. b osztály: az egyéni válaszok száma	17 válasz	80%
5. c osztály: az egyéni válaszok száma	16 válasz	76%

Az egyéni válaszok %-os alakulása osztályonként



4. sz. grafikon

A levonható megállapítások:

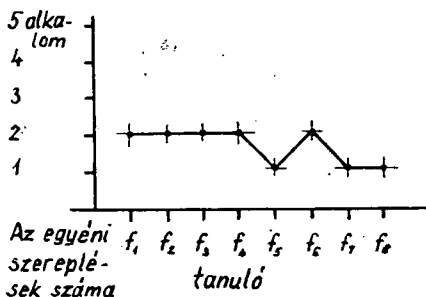
1. Mivel az egyes osztályok ének átlageredményei között lényeges eltérés nem volt és a nevelő személye is azonos, az egyes osztályok aktivitásbeli eltérését teljesen indokoltan a változó feltételben, a játékoságban kereshetjük. – A játékos felépítésű órák között 5%-os, a nem játékos órávezetés esetén 4%-os aktivitásbeli különbség mutatkozik. – *Tebát ezek alapján azt a megállapítást tehetjük, hogy az azonos feltételek és hasonló órávezetés esetén az aktivitás mértéke is hasonló értéket mutat.*
2. A játékos és a nem játékos órák aktivitásának az összehasonlításakor azt láthatjuk, hogy a játékos órávezetés esetén lényegesen nagyobb az aktív tanulói tevékenység. Kísérletünkben a játékos órákon 15–24%-kal volt nagyobb a tanulók aktivitása. *A négy osztály eredményei alapján kísérletileg is igazoltnak tekinthető a korábbi feltételezés, hogy a játékoságnak lényeges serkentő szerepe van az aktív tanulói tevékenység megvalósításában.*
3. Különböző iskolákban történt további adatgyűjtéseim és több évtizedes közvetlen oktatói tevékenységem tapasztalatai is egyaránt azt igazolják, hogy a felső tagozatban is szükség van a játékoságra, mint az aktív tanulói tevékenység serkentő eszközére.

A játékoság ellen felvethető vélemények

A vetélkedő, játékos órák alkalmazása elleni érvként felhozható, hogy az ilyen órákon főleg az egyéni, individuális jelleg érvényesül. Csak a jó felkészültségű, gyors felfogóképességű tanulók számára van alkalom a szereplésre, a fejlődésre.

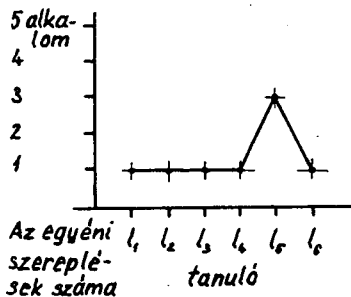
A részletesen leírt óra egyúttal jó példa arra is, hogy az egyéni aktivitás kibontakoztatásán kívül hogyan lehet megvalósítani a széles körű *közösségi aktivitást* is a vetélkedőszerűen felépített órákon. Közelebbről megvizsgálva az 5. d osztályos órán egyénileg szerepelt tanulók számát, a következőket láthatjuk.

A) *Fiúk:*



5. sz. grafikon

B) *Leányok:*



6. sz. grafikon

A fiúknál az egyénileg szerepelt tanulók szóródása nagy eltérést nem mutat. A leányoknál a kisebb aktivitáson kívül feltűnő jelenség, hogy 5 tanuló egy-egy alkalommal juthatott szóhoz, míg egy tanuló 3-szor szerepelt. – Ez a jelenség a verseny hevében elkerülte a nevelő figyelmét. Az aktivitás mértékét nemek szerint tovább vizsgálva:

5. sz. táblázat

Az aktivitás mértéke az osztály létszámához viszonyítva

Az osztály létszáma:	32 tanuló	100%
Az egyénileg szerepelt fiú- és leánytanulók száma:	14 tanuló	43,7%

Első pillanatra ez az eredmény kevésnek tűnik, hiszen még az 50%-ot sem érte el az egyénileg szerepelt tanulók száma. Azonban nem szabad szem előtt téveszteni, hogy az órán a nevelő nem feledkezett meg a közösségről, az osztályról sem.

A tanár a vetélkedő egyéni választ igénylő feladatait rendszeresen hozzákapcsolta az egész osztály tevékenységét igénylő feladatokhoz.

A *közösségi aktivitás kibontakoztatása* alapvető fontosságú követelmény a gyakorló órákon. Ebből a szempontból is vizsgálva az órát a 43,7%-os egyéni szereplés igen jó eredménynek tekinthető, hiszen az óra során az *egész osztály* *közösen* még 9 ismétlődő jellegű feladatot is megoldott. Az ismétlődő jellegű feladatok közül a közösségi aktivitás szempontjából a 3 ügyességi feladatnak volt nagy jelentősége.

- Például: a „Szánt a babám” c. dal éneklésekor az éles ritmusoknál tapsolni kellett az osztálynak, vagy a „Gábor Áron rézágúja” c. dal éneklésekor az éles ritmusnál a kék színű táblát kellett felnyújtani.

Ezeknek a játékos elemeknek az alkalmazása a mozgásosságon keresztül elősegítette az egész osztály bekapcsolódását a tanításba.

Az óra világosan igazolja, hogy a játékoság, a játékos versengés az egyéni szereplésen kívül nagy lehetőségeket biztosít az egész osztályra kiterjedő tevékenységek számára is.

Következtetések, általánosítások

A közvetlen kísérlet, vizsgálat és további megfigyelések alapján mint általánosan érvényes összefüggéseket állapíthatjuk meg.

1. A játékos versengés nyomán kialakuló tanulói aktivitás színvonala és a tanulók eredményessége között megközelítően az egyenes arányossághoz hasonló függvény-szerű kapcsolat áll fenn.

2. A játékos és a nem játékos órák helyes tanulói feleleteinek, összefüggés-felismeréseinek mennyiségét és minőségét vizsgálva igen jelentős – 15–24%-os – eltérést találtunk a játékos órák javára.

Tebát pedagógiai vizsgálatunk alapján igazoltnak tekintetjük, hogy a játékoság-nak pozitív hatása van a tanulók teljesítményére.

3. A játékoság egyaránt serkentő tényezőként hat a fiúk és a lányok iskolai munkájára.

4. A vetélkedő, játékos órák alkalmazása ellen felvethető lenne, hogy az ilyen órákon főleg az egyéni, individuális jelleg érvényesül. Csak a jó felkészültségű, gyors felfogóképeségű tanulók számára van alkalom a szereplésre, a fejlődésre. A vizsgálatunk és további megfigyeléseink egyértelműen azt mutatják, hogy a játékoság, a vetélkedés az egyéni szereplésen kívül nagy lehetőségeket biztosít az egész osztályra kiterjedő tevékenységre is, hiszen az egyéni választ kívánó kérdéseket, feladatokat rendszeresen összekapcsolhatjuk az egész osztály munkájával.

5. Más iskolákban végzett látogatásaink, különböző tantárgyak oktatásának megfigyelései és több évtizedes közvetlen oktatói tevékenységem alapján *batározott véleményem, hogy a 10–14 éves tanulók oktatása során is szükség van a játékos elemek alkalmazására, mint az eredményesebb iskolai munkát biztosító serkentő tényezőre.*

Azt azonban nem szabad szem elől tévesztenünk, hogy a játékoság felhasználása nem lehet öncél, hanem csak eszköz az oktató-nevelő munkánk céljainak megvalósításában.⁴

6. Tehát, a tanítási órákon alkalmazott játékos tevékenységeknek az oktatás szolgálatában kell állniuk. Segítsék az ismeretek megszerzését, a teljesítményképes tudáshoz szükséges jártasságok és készségek elsajátítását.

Az oktatási folyamatban tervszerűen alkalmazott játékos cselekvés is legyen út, mely „a gyermeket a világ megismeréséhez vezeti, amelyben élni és azt megváltoztatni hivatott”. (M. Gorkij.)

IRODALOM

1. Rubinstein: Az általános pszichológia alapjai. I–II. Akadémiai Kiadó. Bp. 1964. 884, 909–915. old.
2. G. Clauss–H. Hiebsch: Gyermekpszichológia. Akadémiai Kiadó. Bp. 1964. 77. és 129. old.
3. Kelemen László: A pedagógiai kísérletezés néhány elvi kérdése. Társadalmi szemle. 21. évf. 1966. március 91., 92. old.
4. Zukovits Imre: Az aktivitás serkentő tényezői az oktatásban. Tankönyvkiadó, Bp. 1972.

Beszédművelés — beszédfejlesztés kisiskoláskorban*

I.

Nyelvészeink nagy része közel egy évtizede hangoztatja, hogy a nyelv művelés akkor igazán eredményes, ha a „nyelvhasználati vétségeket” a kommunikáció szemszögéből mérlegeljük. Ennek az elvnek a beszédművelésre történő konkretizálása kevésbé valósult meg eddig. Iskolai gyakorlatunkban különösen nem!

Épp ezért azt akarjuk megmutatni, hogy a kisiskoláskori beszédművelés folyamatában miként fejleszthető (és hogyan fejlődik), a gyermek kommunikációs biztonsága, ha a helyes kiejtés normáinak megtartása mellett azt is gyakoroltatjuk vele, hogyan kell alkalmazkodnia a kommunikációs normákhoz. Mert Szépe Györggyel egyetértve valljuk, hogy „csak a társadalmi és a nyelvi normák együttes figyelembevétele alapján lehet eldönteni azt, hogy a nyelvhasználatban mi a helyes”. Könnyen beláthatjuk, hogy a következő mondatok helyességét, érvényességét csak nyelvi normák alapján eldönteni nem lehet. „Kérem!” „Kérem a mesekönyvet!” „Tessék ideadni a mesekönyvet!” „Szépen kérem a mesekönyvet!” „Nagy szépen kérem, legyen szíves ideadni a mesekönyvet!” Különösen nem lehet nyelvi normák alapján dönteni, ha figyelembe vesszük, hogy amíg ezek elhangzanak, mennyi árnyalata lehet a hangerőnek, a hangsúllynak, és mennyiféle mimika, taglejtés kísérheti ezeket a mondatokat.¹

A gyermek elsősorban a spontán beszéd világában (nem pedig felolvasások, szónoklatok stb. közepette) fejlődik kisiskoláskorban. Ez azt is jelenti, hogy mind ő, mind környezetete úgy érintkezik, úgy kommunikál, hogy mondatait előzetesen nem formálja meg teljesen, tehát mintegy szakasról szakaszra haladva improvizál a szituáció által megszabott keretek között, eközben hosszabb-rövidebb szünetet tart, mert vannak nyelvi elemek, amelyeket nehezen választ meg, más elemek viszont magától értetődően illeszkednek mondanivalójához. A spontán beszédben a beszélőt és a hallgatót az akusztikus kapcsolat mellett vizuális kapcsolat is összefűzi. Ebből következik, hogy a spontán beszéd többszörös ellenőrzés alatt áll. 1. A beszélő, míg artikulál, hallja saját hangját, észleli gesztusait, s ezek visszacsatolásával, ha téveszt, módosítja beszédét. 2. Beszédével párhuzamosan vizuális és hanginformációkat (bólogatás, „ühüm”-gést stb.) kap hallgatójától.² A spontán beszédben igen magas az egy-kettő-háromszavas mondatok száma. A spontán beszéd a hosszú mondatokat nem kedveli. Ez mind a gyermek, mind a felnőttek spontán beszédére áll.

A mindennapi életben a spontán beszéd az érintkezés szervezője. A mindennapi érintkezésnek három módja különböztethető meg. 1. *A közvetlen érintkezés*, amely valamilyen cselekvésben realizálódik (pl. séta, bevásárlás stb.), amelyet igen gyakran a spontán beszéd készít elő, kísér és értékel. Az itt szokásos nyelvi formák: a kérdés, a felszólítás, a kérdés, a közlés. 2. *Beszéd-cselekvés* a neve annak az érintkezési módnak, amely rendszerint a saját vagy más(-ok) cselekvésére vonatkozik, de „ott és akkor” cselekvésben nem realizálódik. Ezeknek a megnyilvánulásai *a) a közlés*: a híresztelés, a pletyka, a fontos témákról való tájékoztatás, társalgás sztereotip témákról; *b) egymás dolgainak megbeszélése*, értékelése, tanácskérés; *c) a rábeszélés*, a lebeszélés, a tanácsadás; *d) végül említést érdemel a panaszkodás*. E beszéd-cselekvésekben mindenkor jól elkülöníthető ugyanannak a személynek, mint beszélőnek és mint hallgatónak a szerepe. Szinte mindegyik beszéd-cselekvéshez társulhatnak a következő hallgatói magatartások:

* Részlet a Tankönyvkiadónál 1978-ban „Beszédművelés kisiskoláskorban” címen megjelenő könyvből.

a) figyelmes *érdeklődés*; b) a *beleegyezés*; c) az *unalom*; d) az *udvarias* vagy *udvariatlan elbáritás*; e) az *intimitásra* a titoktartásra való készség. 3. A mindennapi érintkezési módok közül a *játék* az, amely közvetlen cselekvést és beszédcselekvést egyaránt feltételez. Amennyiben különbözik az előzőektől – etikai értelemben –, hogy következmény nélküli. Egyetlen erkölcsi kritériuma van, a játékszabályok megtartása. Közismert ez az érintkezési mód a felnőttek körében is. A gyermekvilágban a játék természetes életforma. Az életre való előkészület nem tudatosult formája. Közismerten három fajtája van: a) a *mimetikus* (*szerep-*) játék; b) a *fantáziajáték*, és a *szabályjáték*.³

Mivel a játék a gyermek alapszükségletét elégíti ki, kézenfekvő, hogy a spontán beszéd gyakoroltatásában erre a tevékenységre, ill. érintkezési módra építhetünk leginkább. De előzetesen azt kell tisztáznunk, *miért kell a spontán beszédet fejleszteni az iskolában*. Az okok többreüttek: 1. társadalom-pedagógiaiak, 2. mentálhigiénések és 3. *gyermeklélektaniak*.

1. A kisiskolásnak mielőbb el kell tudnia igazodni környezetének szervezett és szokásos érintkezési formáiban. El kell sajátítania a közlekedéssel, a hírközléssel, az egészségüggyel, a művelődéssel és a létfenntartással kapcsolatos kommunikációs mintákat. Szелеktív magatartást kell tanúsítania a tömegkommunikációs eszközök műsoraival szemben. Ma már ezeknek a megoldását nem lehet egyértelműen a szülői házra hárítani, különösen nem a nyelvi hátránnyal küzdő gyerekeknél.

2. A közvetlen emberi kommunikáció zavarai köztudottan neurózisokhoz (szorongásokhoz, felesleges és kínzó feszültségekhez) vezetnek. A kommunikációs zavar két ember között azért következhet be egyebek mellett, mert sokan nem rendelkeznek a másik ember lelki állapotába való beleélés, az ún. empátia képességével. Ennek gyakoroltatása nem várathat sokáig. Ehhez elengedhetetlenül fontos a gyermeki együttműködés szükségességének tudatosítása, pontos megfogalmazása, és a különböző élethelyzetekbe történő beleélés gyakorlása a mozgásos, a mimikai, a vokális és a gesztuskommunikáció révén.⁴

3. Iskolai gyakorlatunk szinte napjainkig nem képes mérlegelni, hogy épp a spontán beszéd az, amelyben feltárul a gyermek élmény- és tapasztalatvilága, játékosága, mesevilág iránti érzékenysége. Valamint azt, hogy a spontán beszédben csapódnak le a gyermek szabálytudatának alakulásával és vágyteljesüléseivel kapcsolatos konfliktusai is. Mérei Ferenc ennek okát abban látja, hogy évszázadok óta az anyanyelvi nevelésben két ellentmondó felfogás állt szemben egymással. „Az egyik a *spontaneitást*, a másik a *tudatosítást* hangsúlyozza. (A mi kiemelésünk – Zs. J.) Minthogy az anyanyelvi nevelésnek mindkét igénnyel számolnia kell, pedagógiai antinómiával (ellentéttel) állunk szemben.”⁵ Megítélésünk szerint az antinómia épp azáltal oldható fel, hogy a *spontán beszédet tudatosítással is fejlesztjük iskoláinkban*. Mégpedig olyan beszédfejlesztő gyakorlatokkal, amelyek a játékoságot, a gyermek tapasztalat- és élményvilágát maximálisan figyelembe veszik. Ezeket a gyakorlatokat, pontosabban az ezekben tettenérhető spontán beszédmintákat, elemeznünk és tudatosítanunk kell. Erre lehetőséget napjainkban a kommunikációkutatás eredményei bőven kínálnak. Ez a fajta beszédfejlesztés beszédkedvet garantal, de a beszédfigyelmet is föltételezi. Ezek együtt nem zárják ki a kreativitást sem, és hozzájárulnak a gyermeki beszéd kifejező, felhívó, megismertető, kapcsolattartó, metanyelvi és poetikus funkcióinak a fejlődéséhez is.

A spontán beszéd fejlesztése szinte teljesen új nevelői magatartást követel. Olyan rugalmas pedagógiai kommunikációt, amely a gyermekekre irányuló empátiát (a gyermek helyzetébe, állapotába beleélő magatartást) éppúgy képes szem előtt tartani, mint a társadalompedagógiai követelményeket. Ezt a kívánatos magatartást tovább itt nem részletezzük. A következőkben bemutatandó főbb gyakorlatitípusok megmutatják majd a nevelői magatartás helyes irányát.

A gyakorlatok bemutatása előtt célszerű emlékeztetni a kiskiskolás beszédtemáira, beszédindítékaira, ill. azokra a szituációkra és eszközökre, amelyekben – és amelyek révén – spontán beszéde fejlődik. Arra itt nem vállalkozhatunk, hogy a fenti kritériumokat rendszerszerűen áttekintsük. Csak jelzésszerűen utalunk rájuk.

A gyermek arról beszél szívesen, amivel *tapasztalati viszonyba* került mindennapi életében, vagy az iskolában. E *tapasztalati bázis alapján formálódnak kérdései, fejlődik kíváncsisága. S ez alapján fogalmazza meg, és képzei el vágyait, ill. szorongásait.* Téma és indíték szinte összefonódik mindennapi életében: azaz közvetlen érintkezéseiben, beszédcselekvéseiben, játékában. Ezt keresztezi, ezt árnyalja az iskola. Sikeres tanítás esetén ezt hangolja át, ezt fogja új keretbe. Nehéz lenne megfogalmazni, hogy ez pontosan hogyan van. Úgy gondoljuk, azt nyugodtan kijelenthetjük, az iskola úgy próbál fejleszteni, hogy nem ismeri kellőképpen a gyermek mindennapi életét. Olyan magatartási, viselkedési mintákat követel érintkezésben, beszédcselekvésben, játékban, amelyet csak a nagy plaszticitású, egészséges, intellektuálisan jól fejlett gyerekek oldanak meg könnyedén. A játék pl.: mint a gyermek szükségleteinek egyik kifejeződése szinte „rituális” iskolai alkalmakra szűkül: óráközi szünetekre, testnevelésórák egyes szakaszaira. Egyelőre úgy áll, hogy az iskola korlátozza azokat az alkalmakat, amelyek feltételei lehetnének a spontán beszéd fejlődésének.

A mimetikus játékban mi azért látjuk a spontán beszéd fejlesztésének egyik lehetőségét, mert a játék a valóság, a mindennapi élet olyan modellje (analóg mása), amely saját szabályainak megfelelően újjáteremti a mindennapi élet egyes jelenségeit, tehát a közvetlen érintkezési módokat és a beszédcselekvéseket. A jelentősége azért nagy, mert a játék segít a gyermeknek leküzdeni a hasonló szituációkban fellépő félelmeit, és ugyanakkor segít kialakítani a mindennapi érintkezésekhez szükséges helyes érzelmi viszonyulásokat is. Ezekben a játékokban a mindennapi és a feltételes, tehát a mintajellegű viselkedés egyidejűleg realizálódik. A kisiskolás tudja, hogy a játékszituáció nem valódi, mégis úgy viselkedik, mintha valódi lenne. Az élő farkastól fél, de a farkast játszó társától: *fél is, meg nem is fél egyszerre.*

A spontán beszéd fejlesztésére tervezhető játékok kétféleképp aszerint, hogy mi szolgál a játék alapjául. Szolgálhat tí. szépirodalmi alkotás, vagy az adott beszédprobléma fejlesztésére általunk kreált szituáció. A szépirodalmi szövegek „megelevenítése” azért különlegesen értékes, mert azok mint műalkotások, ugyancsak a mindennapi életnek a modelljei, csak a játéktól eltérően ezek magas szinten, sűrítve „adják vissza” a mindennapi élet tipikus helyzeteit, azok komikumát vagy konfliktusait. Minták, szituációk, választási lehetőségek sokaságát kínálva ezáltal a befogadónak. Ez magyarázza, hogy a gyerekek jobban érzik magukat szépirodalmi figurákként, mint amikor a tényleges mindennapjaikat játszátják el velük.⁶

A mimetikus játékok a spontán beszéd fejlesztéséhez szükséges indítékot, témát, szituációt szinte egyszerre, együtt kínálják. Kérdés, milyen eszközök állnak a gyermekek rendelkezésére ehhez. Nyilvánvaló, hogy a beszélés, mint szövegprodukálás, és az ún. kifejező mozgások: a mimika, a gesztusok, és a beszéd prozodikus elemei: a hangsúly, a hanglejtés és a szünet. A kifejező mozgásokkal megjeleníthetnek érzelmeket, állapotokat, viselkedést, a kommunikáló felek közötti kapcsolatot. Vagy pl. felerősíthetik a hangsúlyt egy kézmozdulattal stb. Helyettesíthetik a nyelvi elemeket bólintással, a fej ingatásával. Ezek az eszközök a mindennapi beszédcselekvésekben rendkívül fontosak.⁷ S az is természetes, hogy nem minden gyerek rendelkezik ezekkel azonos mértékben. De játékszituációban ezek aktivizálódhatnak! Ne feledjük persze, ezek a játékok nem új ismeretek szerzésére és információk tárolására alkalmasak elsősorban, hanem képességek fejlesztésére, már ismert érintkezési módok gyakorlására. Az más kérdés, hogy ha csak az utóbbit tartanánk fontosnak a spontán beszéd fejlesztésében, akkor a

Mérei által említett pedagógiai antinómia (ellentét) egyik pólusán, a spontaneitás oldalán állnánk. Nyilván tovább kell lépünk! Közvetve fel kell ezeket használnunk a kommunikációra vonatkozó ismeretek szerzésére, a kommunikációs folyamatok tudatosítására.

A spontán beszéd fejlesztésére szolgáló gyakorlatokat – a spontaneitásra és a tudatosságra való tekintettel – háromféle gyakorlatrendszerben célszerű kiviteleznünk, mégpedig 1. játékos gyakorlatok; 2. direkt (közvetlen) gyakorlatok; 3. és a spontán beszédben kifejeződő kommunikációs problémák felismerését, értékelését és elemzését segítő gyakorlatok formájában. Mi is ebben a rendszerben ismertetjük a spontán beszéd fejlesztésére alkalmas gyakorlatokat. Előrebocsátjuk, a gyakorlatok – a gyermeki fejlődéshez igazodva – egymásra épülnek. Az első osztályban a játékos gyakorlatok dominálhatnak leginkább, a másik kettő alig lehet eredményes. Másodiktól – de különösen harmadik osztálytól – együttesen mind a háromféle gyakorlat fejleszthető.

Mimetikus szerepjátékok

A játékos gyakorlatokat három csoportban mutatjuk be. Előbb a szépirodalmi műveket mimetizáló játéklehetőségeket írjuk le. Majd a lakóhely kommunikációs normáit modelláló helyzetgyakorlatokat ismertetjük. Végül szólnunk azokról a foglalkozásokról is, amelyek kifejezetten a kommunikációs figyelmet és az empátiás képességeket hivatottak fejleszteni. A gyakorlatokat Mezei Éva – kísérletileg már igazolt – „Kreatív beszédfejlesztés” c. kéziratosa anyaga alapján mutatjuk be.

Szépirodalmi műveket mimetizáló játékok. Ahhoz, hogy a szépirodalmi mű ne csak az „olvasmánytárgyalás anyaga” legyen, hanem a kreativitást, ill. a spontán beszéd fejlődését is segítse, a következők megoldására van szükség. 1. Olyan szépirodalmi – verses vagy prózai – műveket kell kiszemelnünk mimetizáló játékokra, amelyek művésziileg hitelesek, és a gyerek élmény- és fantáziavilágával egybeesnek. Pl. Weöres S.: Vászár; Tamkó S. K.: Köröndön. 2. Gyakoroltatnunk kell a játékos-mozgásos kommunikációt és a párbeszédes formában megvalósuló *improvizációt*. 3. Megosztott figyelmünket és szervezőképességünket mozgósítva képessé kell magunkat tenni a gyerekekkel való együttes játékra. 4. Tudatában kell lennünk, hogy ezek a játékok nem a kiválóak fejlesztésére alkalmasak elsősorban, hanem a *közepes képességűek* fejlesztésére, ill. a *bátrányos helyzetűek felzárkóztatására*. A fentiek közül – Mezei Éva eredményei alapján – a 2.-hoz és a 3.-hoz nyújtunk közvetlen segítséget.

A *kifejező mozgások* – a mimika, a tekintet, a gesztus, a testtartás révén történő kommunikáció – fejlesztésére olyan előgyakorlási módokat mutatunk be, amelyekre valamennyi mimetikus játéknál szükségünk lesz a) Ezek egyike: a *cselekvő szóelemzés*, nem ismeretlen gyakorlatunkban. (Pl. Mutasd meg, hogyan *cammog* a medve!) A cselekvő szóelemzést mindenkor előzze meg a gyermeklexikonból vagy az értelmező szótárból a kérdéses szó jelentésének a kikeresése. Mezei szerint az ezt követő cselekvő-mozgásos szóelemzés „nemcsak örömet szerez a gyerekeknek, de a bevésésben is segíti, s előkészíti a mimetikus játékokat”. b) A második az ún. *szoborjáték*. Két gyerek kell hozzá: a pörgető és a leendő szobor. A pörgető a társát körbefuttatja saját tengelye körül, majd kezét hirtelen elengedi. A leendő szobor olyan pózban marad, ahogy éppen meg tud állni. A többiek megmondják, mit ábrázol. A következő fázisban a pörgető arra kéri játéktársát, hogy pörögjön: bohóccá, manóvá, majomná stb. Később a pörgetést elhagyhatjuk, enélkül kísérreljük meg a kifejező szoborrá változást. c) A mozgásos kommunikáció gyakorlására alkalmas még a közismert: *Amerikából jöttem c. játék*.

Az ún. *párbeszédes tömegimprovizáció* alapját a párbeszédes vagy arra bontható olvasmányok adják. Az olvasmány megismerése után ún. hívófélként mi kezdjük el a dialógust. A választ az egész osztály adja, jelentkezés nélkül, spontánul, ahogy bennük

a válasz megfogalmazódik. (Az egyértelmű kérdés vezérli a tanulókat, nagyjából azonosan fognak reagálni, ezért bábeli zűrzavar nem lesz.) Az olvasmány dialógusát természetesen bővíthetjük, megmászhatjuk. Csak arra ügyeljünk, hogy a téma ne változzon! Pl. Mikszáth Kálmán: „Madárfészek” c. rövid elbeszélése alapján így indíthatunk: „– Ez a kis vékony nyárfa épp nekünk való!” Az osztály: „– Nem lehet! Madár szállt fel róla.” Így replikázhatunk ellenvetésekre: „– No, és aztán?” A dialógus a cselekmény lezáródásáig folytatódjon. Ezután szerepcsere következzen! Az osztály lesz a hívó. Ők kezdenek és mi válaszolunk. Önként jelentkező gyerekpárok folytassák a párbeszédet, majd azok, akiket kijelölünk. A gyakorlat ekkor még ülve folyik, a mozgással kapcsolatos, térben történő helyzetjáték csak ezután kezdődhet. Amíg a dialógus az önként jelentkező és a kijelölt gyerekek között folyik, a többieknek nem kell passzívan figyelniük – mint társalgó vagy tiltakozó partnerek –, közbeszólhatnak. A rossz szándékú, témától eltérő, különködő közbeszólásokat természetesen ne engedjük!

A következőben az időrendnek megfelelően mutatjuk be, miként valósulhat meg egy szépirodalmi mű játékos feldolgozása. a) Az olvasmány bemutatása után; b) Az ún. értelmező gyakorlatok következzenek szótár segítségével először, majd ezt követően cselekvő szóelemzéssel. c) Párbeszédés gyakorlattal folytassuk a feldolgozást. d) Ezt követheti a mozgással kapcsolatos, térben történő helyzetgyakorlat. Ehhez természetesen térre van szükség, és ezért rendszerint át kell rendeznünk az osztályt, hogy megfelelő játéktér álljon rendelkezésünkre. A gyerekek közreműködésével, véleményük meghallgatásával alakítsuk ki a helyszínt. Jelöljük meg az alkalmi „díszleteket”, legjobban ha helyüket úgy képzeltetjük el az alkalmi színpadtérben. (Ügyeljünk, hogy az ún. magabiztos tanulók ne bonyolítsák ötleteikkel a játéknak ezt a nagyon rövid szakaszát! Vezető-rendező szerepüket tehát ne engedjük át! e) A játéktér kijelölése, megbeszélése után jöhet a szereposztás. Arra ügyeljünk, hogy a szerepvállalás ekkor még önkéntes legyen! A szorongásos gyerekeknek már ebben a játékerődusban juttassunk szóllan szerepet! A játékokban a részvételt ne erőltessük! Aki a játékban nem vesz részt, az közönségként viselkedjen és figyeljen! De közbeszólással itt már nem szabad zavarni a szereplőket. A szerepelni vágyó, erőszakos, magamutogatókat halkan beszélgető nézőtársként vegyük magunk mellé! Ha hosszabb történetet játszunk, a cselekményt bontsuk apróbb helyzetjátékokra! Minden játékot legalább 3-szor, 4-szer játsszunk végig más-más szereposztásban! Ha egy hosszabb történetet több helyzetjátékra bontottunk, egyszer feltétlenül játsszunk végig az egészet! f) Játék közben élünk a korrekció lehetőségeivel! Mi magunk kiegészítő információkat adjunk a helyzetek jobb megértéséhez, a gyerekek pedig ún. improvizációs „beugrások” korrekcióval éljenek! Azaz mutassák be, hogyan lehet még jobban csinálni. A játék befejezése után záróértékelést végezzünk nézői-befogadói szemmel! b) Ezt kövesse végül az adott vers, mese vagy elbeszélés összefüggő elmondása! Most már ülve. A narrátort előre jelöljük ki! A különböző karakterű szerepek reprodukálását – improvizálását – ekkor már ne. önkéntességi alapon oldassuk meg, hanem azzal, akire rámutatunk!

A mimetikus (szerep-) játék – mint a spontán beszéd fejlődését segítő gyakorlati mód, nem előzmény nélküli iskoláinkban. Az elbeszélő olvasmányok dramatizálásaként ehhez hasonló gyakorlatot sokan végeztek ma is. Épp ezért csak arra hívjuk föl a figyelmet, bátran éljünk a lehetőséggel. Terjesszük ki minden tanulóra! Persze csak akkor lesz sikeres, ha a párbeszédet és a mozgásos játékokat előzetesen alaposan gyakorolják a gyerekek. S mind a szöveg, mind a mozgás terén bátran improvizálnak. Ha verses mű feldolgozására kerül sor, gondoljunk a zenés-ritmusos-táncos kivitelezés lehetőségeire is! Hogy próbálkozásainkat már az elején siker koronázza, Mezei Éva programja alapján a következő művek feldolgozását javasoljuk eleinte: 1. osztály: Weöres S.: Újévi mese, Kormos István: A kevély kiskakas; 2. osztály: Weöres S.:

Sehallselát Dömötör, Tamkó Sirató K.: Szabódal; 3. osztály: Weöres S.: Vászár; Tamkó Sirató K.: Köröndön.

Kommunikációs helyzetgyakorlatok. Ezek keretében tökéletesíthetjük a gyerek mindennapi (lakóhelyi) érintkezéseivel kapcsolatosan már meglevő tapasztalatait, szokásait. A bevásárlás, a közlekedés, a családi posta intézése, a telefonálás, a művelődési-szórakozási szükségletek kielégítése a könyvtár, a mozi, a színház, a művelődési ház rendezvényeinek a látogatása stb. sorolható ide. Ezekben az érintkezési módokban szinte kivétel nélkül elkülöníthető 2 kommunikációs elem: a *köszönés* és az *információkérés*. Ezeket kiemelten többször is gyakoroltassuk – mint a különböző érintkezésekben visszatérő – olyan érintkezési mintákat, amiknek a normához való igazítását az adott települési környezet joggal elvárja az iskolától. Nem sokra megyünk, ha csak felidézhetjük, elmondhatjuk az ezekkel kapcsolatos tudnivalókat. Azért nem, mert ezeket a napi érintkezés folyamatában gyakorlás közben sajátítják el a gyerekek. Mégpedig *megfigyeléssel és utánzással!* Tökéletesíteni is csak hasonló, játékos szituációkban lehet, mímelve, utánozva a valódi helyzeteket. A direkt jelleg itt sem jó. Ezért ajánljuk, hogy lehetőség szerint szépirodalmi – vagy ahhoz hasonló – szöveg feldolgozása jelentse itt is a gyakorlási keretet. Ennek illusztrálására bemutatjuk, hogyan „tanítható” a telefonálás. 1. A téma exponálását Richards: Ele-telefon (Rab Zs. fordítása) c. versének bemutatásával kezdhethjük.

Volt egyszer egy elefánt,
fölvette a telefánt...
Pardon! Volt egy elefont,
fölvette a telefont.
(Most hogyan is hangzik jobban?
Nehogy megint rosszul mondjam!)

Szóval felkapta a kagylót.
De a mancsa igen nagy volt,
hát ormánnyal ormányozta...
Nem: ormánnyal kormányozta.
Végül szegény elefont
dróttal mindent telefont.

2. Ezután hívjuk föl a gyerekek figyelmét, akár van telefonjuk, akár nincs, hogy a telefonálás „technológiáját”, (menetét) és „illettanát” napjainkban nagyon korán el kell sajátítaniuk. 3. A telefonálás „illettanának” gyakorlásához újabb – most már mindennapi – szöveget olvassunk föl, érzékeltetve mozgással, hangszínezettel, hangsúllyal, a *szerepváltásokat*, a küldő és a címzett szerepváltásait. A szöveg ez lehet (de lehet más – általunk „kitalált” – is):

Egy fiú tárcsázik (12-22 23), majd beleszól a telefonba: – „Halló!” – „Halló, ki beszél?” – szól egy női hang a kagylóból. „Fazekas István.” „Az anyukámmal szeretnék beszélni.” „Nincs most itt, kiment valahova. Üzensz valamit?” – „Nem.” Pista sietősen leteszi a kagylót. – „Halló! Halló! Halló!” Az irodában a néni hiába hallózik. 4. Ezt követően a jelenetkezők párbeszédesen, a cselekvéseket, a mozgást is jelezve mondják el a szöveget. 5. Tisztázzák a telefonáló hibáit: pontatlan jelentkezés, pontatlan, udvariatlan és félbehagyott beszélgetés stb. 6. *Telefonáló játékkal* folytassuk a gyakorlást! a) Az első változatban a tanító a hívó, és az egész osztály egyszerre válaszol. A tanító pontosan jelentkezzen, nevét is mondja be, majd a beszélgetés végén hagyjon üzenetet: „Tessék neki megmondani, hogy később felhívom, de ne aggódjon, nincsen semmi baj.” b) A második változatban forduljon a szereposztás: az osztály egésze legyen a hívó, a tanító a válaszoló. Az olvasmány válaszait tetszés szerint bővíthetjük. Ezután a tanító és egy gyerek, majd jelentkező gyerekek között folyhat a párbeszéd. A tanító és az

osztály korigálja a szöveget. Ha már jól begyakorolták, sor kerülhet a kijelölt, gyengén beszélő gyerekekre. Kétszer-háromszor velük is ismételtessük meg a beszélgetést. 7. Az ún. alapbeszélgetés variálása után a tanító javasoljon másféle telefonpárbeszédet is. Barátot, osztálytársat, mozipéntárt stb. hívjanak fel. A játék menete változatlan. 8. A játék végén tisztázódjon, melyek a telefonálás szabályai: *bangosan, értetően* (jól artikulálva), tömören és a lényeges információt kiemelve kell telefonálni. A telefonálásra már a beszélgetés előtt fel kell készülni. 9. A játéksor végén javasoljanak a gyerekek telefonpárbeszédet az órán nem gyakorolt reális és mesebeli szereplőkkel is. (Megjegyezzük, hogy vidéken, ahol nincs ún. tárcsás házi telefon, ott a telefonálás „technológiájával” összefüggő tudnivalók megtanítása is kitűnő alkalom a spontán beszéd fejlesztésére.)

Úgy gondoljuk, a bemutatott „illusztráció” nagyjából modell is lehet arra, hogyan tervezzük és miként bonyolítsuk le az itt – terjedelmi okok miatt bővebben – nem részletezhető kommunikációs helyzetgyakorlatokat.



VARGA ATTILA

Eger

Az ACP 101-es feleletvisszacsatoló berendezés alkalmazása munkáltató órán

A kémiai munkáltató órák többségén munkalapot alkalmazunk. Mondhatjuk, hogy az ismeretek elmélyítésének, gyakorlati alkalmazásának ez korszerű, jól bevált módszere. A feladatok visszacsatolása során az osztály egészének munkájáról, az ismeretek elsajátításának mélységéről hozzávetőlegesen képet nyerhetünk. Viszont az órán nincs lehetőségünk megbízható képet kapni az egyének munkájáról, teljesítményéről.

A munkalapok sokszorosítása is sok helyen gondot okoz, mivel munkáltató órákhoz központi munkalapok még nem állnak rendelkezésre.

Az alábbiakban olyan munkáltató órának a rövid leírását szeretném közzé tenni, melyen munkalapot nem használtunk, az egész órát írásvetítő és felelet-visszacsatoló gép együttes alkalmazására építettük.

Az órát 8. osztályban tartottam közvetlenül az alapfogalmak összefoglalása előtt.

Cím: *Anyagcsoportok, súlyarány, kémiai egyenletek (gyakorlás).*

Az órán 4 feladatsort oldottak meg a tanulók, melyek több részfeladatból álltak. A feladatokat általában szóban kapták meg. A részfeladatokhoz kapcsolódó válaszlehetőségeket (B, D, P, T, V jelzésekkel ellátva) fóliáról kivetítettem. A tanulók a megfelelő gomb lenyomásával válaszolhattak. A visszacsatolást a gép segítségével végeztem. A gép visszajelzései alapján egy-egy tanuló munkájáról is visszajelzést kaptam, ugyanakkor minden részfeladatnál átlagolta a gép az osztály teljesítményét. Ezek az átlagok a táblára felkerültek, így óra végén az osztály egész órai munkáját számszerűen lehetett értékelni.

Ha az osztály teljesítménye egy-egy részfeladat megoldása után nem érte el az 5-ös átlagot, a hibák személyenkénti kiemelésére, illetve az osztállyal együtt történő korigálására is sor került. Igen gyenge eredmény esetén részletes megbeszélés, magya-

rázat következett. Ezzel a módszerrel a hiányosságok felderítésére szinte minden tanulónál lehetőség nyílt és azok pótlása, a hibák korrigálása azonnal megtörténhetett.

Az egyes részfeladatokra, kérdésekre adott „válaszidő” 5–25 mp volt, a feladat nehézségétől függően. A feladatok megoldását mindig értékelés követte.

Az óra elején 5 perces frontális ismételésre került sor.

Feladatok:

1. feladatsor: Állapítsd meg, melyik anyagcsoportot ábrázolja a bemutatott rajz! (Fóliáról.)

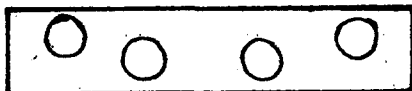
Anyagcsoportok:

Atom-molekuláris felépítés:

B Fémes elemek;



D Elemi gázok (a nemesgázok kivételével);



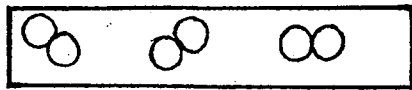
P Atomos szerkezetű nemfémes elemek;



T Vegyületek;



V Keverékek.



Megjegyzés: egyszerre csak egy rajz volt kivetítve (sorszám szerint), a többit papírlappal takartam.

A feleletviszacsatoló gép programozása a helyes válaszokra (a továbbiakban: „program”):

1.	V
2.	B, P
3.	T
4.	V
5.	D

A feladatsor megoldására fordított idő (a továbbiakban: „időráfordítás”), kb. 5 perc.

2. feladatsor:

a) Előtted a tálcán 5 féle anyag van üvegekben. Az üvegen megtalálod az anyag nevét, kémiai jelét. Van még az üvegen egy betűjel is, mely a válaszgombok valame-

lyikének jelzésével egyezik. Én mondok egy anyagcsoportot, te az abba tartozó anyagot a tálcáról kiválasztod és a betűjelenek megfelelő válaszgombot lenyomod.

Anyagcsoport (szóban):

1. Nemfém elem.
2. Szerves vegyület.
3. Keverék.
4. Szervetlen vegyület.

Program:

1.	V
2.	B
3.	P
4.	T

b) A tálcán van még egy anyag, melyről eddig nem esett szó. Az anyagok melyik csoportjába sorolnád ezt?

(Fóliáról:)

- B Keverék.
D Szervetlen vegyület.
P Szénvegyület.
T Pozitív jellemű elem.
V Negatív jellemű elem.

Program: T.

Megjegyzés: időráfordítás összesen kb. 12 perc.

A 2. feladatsort követően 1–2 perces frontális osztálymunkára került sor. Pl.:

- Hogyan nevezzük másképpen a pozitív jellemű elemeket?
- A tálcából vedd ki az óraüvegen levő vörös vasoxidot!
- Az anyagok melyik csoportjába tartozik?
- A vegyületek alkotórészeivel kapcsolatban mit mond ki az állandó súlyviszonyok törvénye?

3. feladat:

Számítsd ki a vörös vasoxid alkotórészeinek súlyarányát! (Egyszerűsíts!)

Megjegyzés: a füzetben dolgoznak, munkaidő kb. 2 perc.

(Fóliáról:)

Súlyarány:

- B $56:16 = 7:2$.
D $48:112 = 3:7$.
P $112:48 = 7:3$.
T Más megoldás.
V Nincs kész a feladat.

Megjegyzés: A válaszadás itt „összehasonlító módszerrel” történt. A tanulónak hasonlítani kellett a kapott eredményét a megadott válaszlehetőségekhez, és egyezés esetén lehetett a megfelelő gombot használni. (B, D, P). Ha a tanulónak más megoldása volt vagy nem oldotta meg a feladatot, a T és a V kapcsolók közül választott.

Időráfordítás a 3. feladatra és az azt megelőző frontális munkára: kb. 4 perc.

4. feladatsor:

a) A tálcádon egy másik óraüvegen fehér porszerű anyagot találsz. Nem tudjuk az anyag nevét és képletét, a te feladatod ezt meghatározni. Fel van azonban tűntetve az alkotórészek súlyaránya (5:2).

(Könnyítésképpen eláruljuk: az óraüvegen valamilyen oxid van.)

Két percig dolgozhatsz!

(A munkaidő letelte után fóliáról:)

B Magnéziumoxid.

D ZnO

P SO₂

T Ezüstoxid.

V Más megoldás.

Program: V.

Megjegyzés: itt szintén összehasonlító módszerrel válaszolnak.

b) (Frontális munka:)

– Melyik oxidról van szó? Írd fel összegképletét a táblára!

– Hogy tudnád ezt az oxidot legegyszerűbben előállítani?

Feladat: Hány g kalciumot kellene elégetned, hogy 7 g kalciumoxid keletkezzen?

(Rövid gondolkodási idő.)

(Fóliáról:)

Az elégetendő Ca tömege:

B 7 g.

D 5 g.

P 2 g.

T 3 g.

V Más megoldás.

Program: D.

– Melyik természeti törvény érvényesül minden változás alkalmával? Hogy szól ez?

c) Írd fel a kalcium égésének folyamatát kémiai egyenlettel!

Ellenőrizd az egyenletet, hogy eleget tesz-e az anyagmegmaradás törvényének!

(Munkaidő: kb. 1 perc.)

Visszacsatolás:

(Fóliáról:)

A kalcium égésének folyamata:

B 1. $\text{Ca}_2 + 2 \text{O} = 2 \text{CaO}$

D 2. $\text{Ca} + \text{O}_2 = \text{CaO}_2$

P 3. $\text{Ca} + \text{O}_2 = 2 \text{CaO}$

T 4. $2 \text{Ca} + \text{O}_2 = 2 \text{CaO}$

V 5. $2 \text{Ca} + \text{O}_2 = \text{Ca}_2\text{O}$

Megjegyzés: összehasonlító módszerrel válaszolnak.

Program: T.

– (Frontális.) Ellenőrizzük a helyesnek ítélt egyenletet, valóban eleget tesz-e az anyagmegmaradás törvényének, és a keletkezett anyag felírt képlete hűen tükrözi-e az állandó súlyviszonyok törvényét? (Az alkotórészek súlyarányát!)

d) A megfelelő gomb lenyomásával válaszolj az alábbi kérdésekre! Megjegyzés: Az előző fólia marad kivetítve! A kérdéseket szóban kapják.

*Helyes válasz
(program):*

Kérdés:

- A hibásan felírt egyenletek közül melyik az,*
- | | |
|---|---|
| D | - amelyik eleget tesz az anyagmegmaradás törvényének, de nem tükrözi helyesen az állandó súlyviszonyok törvényét? |
| P | - amelyik helyesen tükrözi az állandó súlyviszonyok törvényét, de nem tesz eleget az anyagmegmaradás törvényének? |
| V | - amelyik egyik törvénynek sem felel meg? |

(Frontális munka:)

- Miért hibás az 1. sz. egyenlet?

Megjegyzés: időráfordítás a 4. feladatsorra összesen: kb. 15 perc.

Az óra végén kb. 4 percben néhány kérdés megbeszélésére került sor. Pl.: - Miért kell az egyenleteknek hűen kifejezniük az anyagmegmaradás törvényét? (Világnézeti következtetések!) Itt került sor az egész órai munka értékelésére is.

Az adott témát másképpen, másfajta feladatok felhasználásával is feldolgozhatjuk. Más téma feldolgozása szintén elképzelhető hasonló módon. A leírt óra csupán egyike volt azon próbálkozásaimnak, mellyel munkáltató órán használtam a felelet-visszacsatoló berendezést.

Eddigi tapasztalataim pozitívak, talán csak egyetlen dolog írható az ilyen módszer rovására: mivel a gépes visszacsatolásnál az ellenőrző és értékelő funkció nagyobb hangsúlyt kap, mint a munkalapos óráknál, kevesebb feladat oldható meg a tanítási óra idejében. Ezért - úgy gondolom - pedagógiaiilag helytelen lenne minden munkáltató órát ilyen módszerrel feldolgozni.



ZSOLNAI JÓZSEFNE
Szeged

Felmérési tapasztalataim a 6—10 éves tanulókról

A matematikatanítás korszerűsítésével a Juhász Gyula Tanárképző Főiskola 1. sz. Gyakorló Általános Iskola tanítói, tanárai évek óta foglalkoznak. Az új tantervi tervezet szerint tanítjuk 4 éve az alsó tagozatban a matematikát. A korszerűsítés nemcsak a tantervi anyag megválasztásában, elosztásában kíván jelentős változásokat, hanem a tanítás *módszerében, szemléletében is*. Főleg abban, hogy a *több*, a színvonalasabb anyagot *megterhelés nélkül, örömmel, szinte „játszva”* sajátítsák el a tanulók.

A korszerű matematika *tanítás-tanulás* a pedagógustól is megkívánja az *új szemléletet, módszert*, amelynek elsajátítását nehezíti a megszokás, az eddigi gyakorlatban szerzett biztonság. Ez bizony nekünk sem ment könnyen. De jelenleg, állíthatom kollegáim nevében is, - nem tanítanánk a régi, hagyományos anyagot szívesen. A régi „rettegett” tárgy, „szeretett” tárggyá válik lassan tanulóinknál. Ez óriási eredménye a kísér-

letnek. Nem is beszélve a gondolkodási mód magas szintű fejlődéséről. Tanulóink várják a matematikaórákat, sajnálják, ha a csengőszó az órát megszakítja. Még! – kérték többször tanulóink. A szünetet is feláldozták volna főleg akkor, ha egy felvetett probléma „nyitva” maradt. Nem egyszer még a szülőket is érdeklődésre serkentették.

E tanítási formának kiemelkedő jelentősége az önálló munkára és a problémamegoldó gondolkodásra való szoktatásban van. Erre csak úgy nevelhetünk, ha elég alkalmat adunk a tanulóknak az önálló gondolkodásra, a probléma önálló megoldására. „Én már rájöttem, de még nem árulom el” – mondják tanulóink egy-egy szabályjáték megfejtése kapcsán. „Megsúgom a tanító néninek” – mondatokra gondolok most. „Írd le!” – mondjuk, s közben a gyengébbekkel tudunk foglalkozni. A sikeres problémamegoldás a megelégedés, az öröm érzésével tölti el a tanulót. A sikerélmény óriási motivációs erő. Új feladatok megoldására sarkallja őket.

A továbbiakban szeretném eredményeinket bemutatni a számok tükrében, %-osan is kimutatva.

Az 1976/77-es tanév végén történt iskolánkban az 1. osztályos tanulók felmérése hagyományos és a kísérleti tanterv anyagából.

a) Hagományos anyagból

80 tanuló közül 5-ösré oldotta meg a feladatot 69 fő, a tanulók 86%-a
 4-csre oldotta meg a feladatot 8 fő, a tanulók 10%-a
 ez 96%-os teljesítmény.

b) Kísérleti anyagból

1. feladat

Karikázd be az alsó sor számai közül azokat, amelyek minden felső számnál nagyobbak.

11	3	8	14	6	9	0	2
7	19	10	17	20	14	25	30

Hibátlanul oldotta meg a tanulók 65%-a.

2. feladat

Folytasd a megkezdett számsort!

1 4 7 10

Hibátlanul oldotta meg a tanulók 85%-a.

3. feladat

Számítsd ki a következő feladatokat!

$8 + 7 =$	$12 - 4 =$	$4 + \quad = 12$	$19 - \quad = 8$
$9 + 9 =$	$16 - 8 =$	$6 = 20 -$	$20 = 12 +$
$7 + 6 =$	$15 - 7 =$	$17 = 9 +$	$15 - \quad = 6$

Hibátlanul oldotta meg a tanulók 46%-a.

2. osztályos tanulóinknál is végeztem felmérést. Arra voltam kíváncsi, milyen a tanulók problémát meglátó, felfogóképessége. 3 szöveges feladatot kellett megérteniök, megoldaniok, majd összeget és különbséget kellett kiszámítaniok numerikus feladattal. Volt egy kontroll osztályom is.

1. feladat

Két zsebemben 11 Ft van. Az egyikben 1-gyel több van, mint a másikban. Hány Ft van a zsebemben külön-külön?

2. feladat

Édesanya 44 pogácsát süített. 19-et rátett egy nagy tányérra. A többi 5 kistányérra rakta, mindegyikre ugyanannyit. Hány pogácsa jutott egy-egy kistányérra?

3. feladat

39 labda van egy polcon. 9-cel több a csikos, mint a pettyes. Hány csikos labda van? Hány pettyes labda van?

4. feladat

Számítsd ki a következő feladatokat!

$$\begin{array}{ll} 35 - 17 = & 16 + 28 = \\ 28 + 19 = & 92 - 47 = \\ 34 - 27 = & 100 - 59 = \end{array}$$

Kísérleti osztály 25 fő

Kontroll osztály 24 fő

1. feladatot jól	hibásan oldotta meg
19 fő, 76%	6 fő
2. feladatot jól	
15 fő, 60%	10 fő
3. feladatot jól	
10 fő, 40%	15 fő
4. feladatot jól	
16 fő, 64%	9 fő

1. feladatot jól	hibásan oldotta meg
11 fő, 45%	13 fő
2. feladatot jól	
7 fő, 25%	17 fő
3. feladatot jól	
7 fő, 25%	17 fő
4. feladatot jól	
17 fő, 70%	7 fő

A számadatok önmagukért beszélnek. A kísérleti osztály problémameglátó gondolkodása, problémamegoldása magasan kiemelkedő. A numerikus számolási készségnél sem sokkal maradtak le. (64%-70%.)

A jelenlegi 4. osztályos tanulókkal is készítettem egy felmérést a korábban említett céllal. A kontroll osztályt az egyik falusi iskola 4. osztálya adta.

A felmérés anyaga a következő volt:

1. feladat

A számsorozat hiányzó tagjainak megkeresése.

$$\rightarrow \begin{array}{ccccccc} \times & & \times & & \times & & \\ 4475 & \text{---} & 4600 & \text{---} & 4625 & \text{---} & \dots \end{array} \rightarrow$$

2. feladat

Számítsd ki a sorozat megjelölt 3 tagjának összegét.

3. feladat

Melyik számhoz adjunk 4700-at, hogy 10 000-et kapjunk?
írd le nyitott mondatlall!

4. feladat

Egy téglalap hosszabbik oldala 9 cm, rövidebbik oldala 4 cm.
Rajzold le azt a négyzetet, amelyik területe éppen akkora, mint a téglalapé!
Hány cm ennek a négyzetnek az oldala?

5. feladat

2625 labda van egy raktárban. 125-tel több a pettyes, mint a sima.

A pettyes labda ára: 35 Ft.

A sima labda ára: 28 Ft.

a) Hány pettyes és hány sima labda van a raktárban?

b) Hány Ft értékű labda van a raktárban?

A következőkben ismertetem a felmérés eredményét.

Kísérleti osztály 29 fő		Kontroll osztály 31 fő	
jól	hibásan	jól	hibásan
1. 14 fő, 48%	15 fő	1. 16 fő, 51%	15 fő
2. 23 fő, 79%	6 fő	2. 27 fő, 81%	4 fő
3. 27 fő, 93%	2 fő	3. 29 fő, 93%	2 fő
4. 17 fő, 58%	12 fő	4. 9 fő, 29%	22 fő
5.		5.	
a) 19 fő, 65%	10 fő	a) 1 fő, 3%	30 fő
b) 16 fő, 55%	13 fő	b) 0 fő, 0%	31 fő

Ha a számolási készség szempontjából nézzük az eredményt, a kontroll osztályé jobb valamivel. Ez érthető is. A tanterv számukra jóval több órát biztosít a számolási készség fejlesztésére. A probléma megértése, megoldása oldaláról nézve viszont a kísérleti osztály teljesítménye magasan kiugrik.

Összegezve: A felmérés tapasztalata is azt bizonyítja, érdemes, sőt szükséges korszerűen tanítani a matematikát. Ezzel a tanítási móddal feloldjuk a tanulók félelmét, ellenszenvét, a gyerekek megszeretik e tárgyat. Ha ezt elérjük, nyert ügyünk lesz.



JÁGER LÁSZLÓ

Szeged

Csapatprogram tervezése a 2334. sz. II. Rákóczi Ferenc úttörőcsapatban

Juhász Gyula Tanárképző Főiskola 2. sz. Gyakorló Általános Iskola

Szeptember a tervezés, a tervkészítés hónapja minden „fronton”. A „szüneti hangulatot” hamar eloszlatja az első nevelőtestületi „röpgyűlés”, a továbbképzések, az évnnyitó nevelőtestületi értekezlet, az iskolai munkatervben megfogalmazott feladatok, a tanév-

nyitó ünnepség, a szaktantermek berendezése, tanmenetkészítés vagy átdolgozás, az új osztály megismerése, „feltérképezése”. Gyakorlóiskolában mindehhez még járul néhány komoly feladat: a jelöltképzéssel kapcsolatos tervek, beosztások elkészítése, a bemutató tanítások és így tovább.

S a szorosan vett szakmai munka szervezése, tervezése mellett ott a másik nagy szeptemberi feladat: az úttörőcsapat éves programjának kialakítása. Ez a munka is szinte kivétel nélkül mindenkit érint a nevelőtestületben, hisz a tanítók, tanárok rajvezetők, szakkörvezetők, csapatvezetőségi tagok, reszortfelelősök is egy személyben.

Szeptemberben el kell készülnie a csapatprogramnak, a csapatvezetőség munkatervének, a rajprogramoknak, szakköri munkaterveknek. Az „úttörős” tervek, programok készítése pedig különösen nehéz. Ha azt akarjuk, hogy nevelőmunkánk eredményes legyen, a tervezésbe be kell vonnunk a gyerekeket is, a kisdobosokat, úttörőket. De a gyerek csak akkor tud érdemben „nyilatkozni”, tervezni, ha megismeri és érti az úttörőévi programot, az új felvételi próbát, az új szakpróbarendszert, a próbarendszert, a kulturális programot, az Edzett Ifjúságért testnevelési és sportprogramot, a zsebkönyvet stb. Mindezzel meg kell ismertetnünk a gyereket. Ennek feltétele pedig az, hogy maga a vezető uralja főlényesen az anyagot. Ezért alaposan meg kell ismernie a tanévi programot bemutató könyvet, tanulmányoznia kell a módszertani útmutatókat és egyéb módszertani kiadványokat („Tapasztalatcsere”-sorozat), az Úttörővezető folyóirat júliusi, augusztusi, szeptemberi számát – hogy csak a legfontosabbakat, legaktuálisabbat említsem. Ezért nehéz hónap a szeptember.

Hogyan terveztünk a mi csapatunkban?

Augusztus utolsó napjaiban a városi úttörőelnökség által megrendezett csapatvezetői továbbképzés indította el a tervkészítés nehéz, sok munkával járó időszakát. Mindenek előtt külön ütemtervet dolgoztunk ki szeptemberre. Az ütemterv első részében pontosan megjelöltük, kinek mit kell alaposan áttanulmányoznia a megjelent dokumentumokból (rajvezetők, szakkörvezetők, reszortfelelősök).

Az ütemterv második részében naprakész menetrendet állítottunk össze:

1. Augusztus 29-ig a csapatvezető összehívja az úttörőtanácsot. Megbeszéli a tanévyitó ünnepség felhívásának tartalmát. Az úttörőtanács tagjai tájékozódnak a tanévi program főbb eseményeiről, programlehetőségeiről.

Felelős: csapatvezető.

Határidő: augusztus 29.

2. A csapatvezető az úttörőtanács titkárával egész évre szóló programtervezetet készít. A tervet „közszemlére” bocsátjuk.

Felelős: csapatvezető, úttörőtanács titkára.

Határidő: szeptember 10.

3. A csapatvezetőség a programtervezetet és a vezetői munkatervet megvitatja.

Felelős: csapatvezető, reszortfelelősök.

Határidő: szeptember 15.

4. A rajvezetők a különböző dokumentumok és a programtervezet segítségével megismertetik a kisdobosokat és úttörőket a tanévi úttörőprogrammal. Javaslatot kérnek a pártásoktól a csapatprogramra.

Felelős: rajvezetők.

Határidő: szeptember 15.

5. Tájékoztatás a szakkörvezetőknek az új szakpróbarendszerről, az ebből adódó feladatokról.

Felelős: szakági felelős.

Határidő: szeptember 15.

6. Szeptember 29-én csapatgyűlést tartunk, melyen az úttörőcsapat az úttörőtanács előterjesztése alapján elfogadja az éves ütemterv szerinti csapatprogramot.

A határidő előtt, még augusztus utolsó napjaiban elkészült a programtervezet: 3 „lepedő” és még néhány „ajánlás”. A „lepedők” (3 nagyméretű kartonon a programterv) ötletét az augusztus végi 3 napos városi csapatvezetői értekezlet adta.

EGYÜTT-EGYMÁSÉRT

I. negyedév 1977. szeptember, október, november
A NAGY OKTÓBERI SZOCIALISTA FORRADALOM 60. ÉVFORDULÓJA –
AURÓRA akció

	Szeptember – tervek	Október – a forradalmi hetek hónapja	November – a nagy ünnep
Az úttörőcsapat feladatai (csapatvezetőség munkája).	Az Együtt-egymásért mozgalom meghirdetése, beindítása. Az Edzett Ifjúságért mozgalom meghirdetése, beindítása. Tudományos Technikai Úttörőszemle meghirdetése. Kulturális Szemle meghirdetése. Szakkörök meghirdetése, beindítása, osztályfőnökök felkérése. Egy család – egy órs akció beindítása. Felhívás a „Bukásmentes órs” akcióra. Csapatgyűlés előkészítése. Csapatvezetőségi munkaterv, csapatprogram tervezése, elkészítése.	Szakkörök, rajok programjainak jóváhagyása (okt. 1.) Az úttörőolimpia és az Ügyesség-bátorság háziversenyek indítása. Az „országos játék” csapatszintű rendezvényeinek előkészítése (forgatókönyv). Felhívás a takarékoságra.	Az országos játék megszervezése. 1. és 4. osztályosok jelentkezése a felvételi próbára (nov. 7.) Asztalitenisz háziverseny. Télapó-ünnep előkészítése.
Csapatszintre tervezett programok, tevékenységformák (reszortfelelősök irányítása, ill. megbízatás-ként).	Csapatvezetőségi 29-én.	– „Október fényénél” csapattalálás szervezése (a forradalmi szótár magyarázatai, a pajtások által gyűjtött anyag kiállítása, tudósítások az órsok, rajok „forradalmi tettei”-ről, a forradalom jelképeinek bemutatása). – Plakátkiállítás. – Makettek kiállítása. – Könyvkiállítás. – Kerekpártúra Vetyhára.	Részvétel az „országos játékban” RIA-DÓ (TITKOS!) nov. 2-7. Csapatunknál tervezett program 5-én (tanítás nem lesz).

	Szeptember	Október	November
Tevékenységharmad ajánlása rajoknak, örsöknek. (Próba!) A javasolt tevékenységharmad a rajprogramok tervezése során módosulhatnak a rajvezetőség, a gyerekek új, frissebb ötletei alapján.	Rajprogramok kidolgozása (az egész évi terv vázlata, az első negyedév részleteiben). KISZ-es és egyéb patronáló kapcsolatok felújítása. Örsök, rajok újjászervezése (tisztisgek, csatakiállítás, bélyegző, riadólánc, zászló, napló stb.). A szeptemberi szervezési feladat végrehajtása. Pl.: az örs iránytűjének elkészítése (valamennyi örsnek). örsi alapítólevél (5. o.). fáklyakészítés (egy örs), a „védnökségi” vállalások teljesítésének megkezdése (valamennyi örsnek). Az örsi kollektív próbapalok elkészítése stb. „Csak magunk közt” örsi fogl. Az Egy család – egy örs akció keretében kirándulás. JÁTÉK, SPORT MINDEN FOGLALKOZÁSON. Az örs tagjai vállalásait, megbízatásait a zsebkönyvbe írják! (Próba feladatok!) Igazolás a kollektív próbapalapon (bélyegzők!).	„Forradalmi tettek” I. Olyan úttörő vagy volt úttörő meghívása, aki járt Artekben. Olyan felnőtt meghívása, aki a SZU-ban járt, tanult. Találkozás veteránnal. Az Úttörőház levelező szakkörének meghívása. II. Rajok védnökségei, tettei (vállalások) a) kiskert, b) vagon, c) szökökút, d) az udvar rendszeres locsolása, e) az ABC előtti kert gondozása, f) az „úttörőfolyosó” gondozása. III. Plakát készítése az ünnepre. IV. Gyűjtések a) képeslapok a SZU-ról, Leninről, b) szovjet jelvények, c) a forradalommal kapcsolatos bélyeg-gek. V. Forradalmi dalok tanulása. VI. A Pajtás és az Örsvezető javasolt programjai, játéka. „Csak magunk közt” – örsi fogl. Egy család – egy örs – kirándulás. Be- kapcsolódás a nyílt tűrárba. (Közl a Délmagyarország) JÁTÉK, SPORT MINDEN FOGLALKOZÁSON Az örs tagjai vállalásait, megbízatásait a zsebkönyvbe írják. Igazolás kollektív próbapalapon.	A riadóhoz kapcsolódó feladatokat az örsök nov. 2-től kapják meg. Kiállítás megtekintése a városban. Szovjet film megtekintése. Kezdődik a „Művészet vándorútján” és a „Barátaink” elnevezésű közművelődési játék (csak a játékban részt vevő rajoknak). Műsor összeállítása a dec-i raj „Ki mit tud?”-ra. 5. o.: Megemlékezés a rajnévadóról. Készülés a kisdobosok telapó-ajándékozására. „Csak magunk közt” Egy család – egy örs – kirándulás. JÁTÉK, SPORT MINDEN FOGLALKOZÁSON (az Ügyesség-bátorság verseny játéka). Az örs tagjai vállalásait, megbízatásait a zsebkönyvbe írják. Bélyegzős igazolás a kollektív próbapalapon.

	December	Január	Február
Az úttörőcsapat feladatai (csapatvezetőség munkája).	A téli szünidő programjának kidolgozása. A januári Tudományos Technikai Úttörőszemle és a csapat kulturális bemutatójának előkészítése.	Ügyesség-bátorság házi döntői. Sakkverseny házi döntője.	A karnevál előkészítése. A Forradalmi Ifjúsági Napok előkészítése.
Csapat szintre tervezett programok, tevékenységformák. (Reszortfelelősök irányításával ill. megbízatások).	Télapóünnepség. Ady szavalóverseny, Kazinczy-pályázat. Természettudományos vetélkedő.	Tudományos Technikai Szemle, a szemléhez kapcsolódó sajtós szakköri foglalkozások. Szaktárgyi versenyek (új forma, új tartalom!). A csapat kulturális bemutatója.	Egész hónapos CIMEA faliújság (nemzetközi gyermekszervezetek élete, jelvénytörő stb.). Béke, barátság, – rajzkiállítás. Műsoros csapatdelután a CIMEA megalakulásának 20. évfordulóján (febr. 15.) Ez egyúttal a csapat szolidaritási napja. (Tervezett megbízatás 8. a-nak). Farsangi bál (a CIMEA és a VIT jegyében). Kiállítás a Vörös Hadsereg megalakulásának 60. évfordulóján (laktanyából anyag).
Tevékenységformák ajánlása <i>rajoknak, örsöknek</i> . (Próba!) A javasolt tevékenységformák a rajprogramok tervezése során módosulhatnak a rajvezetőség, a gyerekek új, frissebb ötletei alapján.	„Csak magunk közt” – játékmesterek napja. Művészet vándorútján és a Barátaink közművelődési játék feladatai (csak a játékban részt vevő rajoknak, örsöknek). Egy család, egy örs – kirándulás. JÁTEK, SPORT MINDEN FOGLALKOZÁSON (ügyesség, bátorság). Az örs tagjai vállalkozásukat a zsebkönyvbe írják. Bélyegzős igazolás a kollektív próbálapon.	A Művészet vándorútján és a Barátaink elnevezésű közművelődési játék feladatai (csak a játékban részt vevő rajoknak, örsöknek). „Csak magunk közt” – az örs önálló programja (pl.: ügyességi iskolai vetélkedő, zsákbamacska stb.) Fél évet értékelő rajgyűlés. Egy család, egy örs – kirándulás. JÁTEK, SPORT MINDEN FOGLALKOZÁSON (ügyesség, bátorság).	8. o.-nak: a megbízatás végrehajtása – találkozó szervezése a főiskolán, egyetemen tanuló külföldi diákokkal (a főiskolai KISZ segít). <i>Rajpótlásnak</i> javasoljuk: a raj választása alapján egy külföldi gyermekszervezet megismerése (dal, játék, irodalmi alkotás stb.). (Gazdag anyag az Úttörővezetőkben, Pajtásban, Örsvezetőkben). Rajzok készítése a kiállításra.

II. negyedév (folytatás)

	Décember	Január	Február
		ség, bátorság). Az őr tagjai vállala- lásaikat, megbízata- saikat a zsebkönyvbe írják! Bélyegzős igazolás a kollektív próbálapon.	Üdvözet külföldi út- törőknek (levelezés). A Művészet vándor- útján és a Barátaink elnevezésű közműve- lődési játék feladatai (csak a játékban részt vevő rajoknak, őrök- nek). „Csak magunk közt” Egy család, egy őr – kirándulás. JÁTEK, SPORT MINDEN FOGLAL- KOZÁSON (ügyes- ség, bátorság). Az őr tagjai vállala- lásaikat, megbízata- saikat a zsebkönyvbe írják. Bélyegzős igazolás a kollektív próbálapon.

	Március Forradalmi Ifjúsági Napok	Április	Május
Az úttörőcsapat fela- datai (csapatvezető- ség munkája).	Részvétel a tavaszi ünnepek megrendezé- sében. A szüneti program tervezése.	Az 1. és 4. osztályos rajokban a felvételi próba lezárása (úttö- rőtanács!) Bekapcsolódás az is- kolai ünnepség meg- rendezésébe. Az avatás előkészíté- se. Táborozás előkészíté- se.	A gyermeknap i prog- ramok előkészítése. A nyári táborozás elő- készítése. Próbázás, szakpróbá- zás lezárása (jelvé- nyek).
Csapat szintre terve- zett programok, te- vékenységformák (re- szortfelelősök irányí- tásával, ill. megbíza- tások).	Kulturális bemutató szülőknak. Koszorúzás márc. 15- én. Megemlékezés csapa- tunk névadójáról. Tervezett megbízatás 7. b-nek. FÓRUM 7-8. osztá- lyosoknak (főiskolai oktatókkal). Téma:	Politikai vetélkedő – ápr. 4. Hulladékgyűjtési na- pok az iskolában a MÉH Vállalattal kar- öltve. Megemlékezés Lenin születésének évfordu- lóján. Tervezett megbízatás: 5. b.	Avatás, anyák napja. VIT-vetélkedő (4-8. osztályos rajok 5 fős csapatai). „Erdők napja” – ki- rándulás, akadályver- seny. UHV. Részvétel a városi sportnapon (V. 27. SZÜNET).

III. negyedév (folytatás)

	Március	Április	Május
	forradalmiság, szolidaritás, béke; gazdasági életünk.		Részvétel a gyermek-napi programokon.
Tevékenységszámok ajánlása <i>rajoknak, őröknek.</i> (Próbák!) A javasolt tevékenységszámok a rajprogramok tervezése során módosulhatnak a rajvezetőség, a gyerekek új, frissebb ötletei alapján.	Részvétel a Fórumon (kérdések). Társadalmi munka. „Tavaszi kirajzás” elnevezésű őrsi programok március utolsó hetétől május 31-ig. A „kirajzás” 3. programján (kirándulás, portya) az őr tagjai 11 választott feladatot oldanak meg a következő témakörök-ből: - a természet megismerése, - cselekvő természetvédelem, - praktikus ismeretek (a választható feladatok a tanévi program 82–85. lapjain). <i>Első program:</i> őrsi összejövétel a szabadban. (Végrehajtás a 11 feladattól + játék, mozgásos versenyek.) A Művészet vándorútján, Barátaink játék feladatai (kirándulások). SPORT, JÁTÉK MINDEN FOGLALKOZÁSON Egy család, egy őr – kirándulás, túra. Az őr tagjai vállalkozásait, megbízásait a zsebkönyvbe írják. Bélyegzős igazolás.	Egy család, egy őr – kirándulások, túrák a tavaszi szünetben. Társadalmi munka – részvétel az országos VIT-műszakban. 8. o.: Ismerkedés a KISZ-esek életével. munkájával. Kilián-próbázásról. „Tavaszi kirajzás” 2. szakasza: őrsi portya. (Pl.: liget, KISZ-tábor, erdei tornapálya, Fűvész kert.) Végrehajtás a 11 feladattól + játék, verseny.	A „kirajzás” 2. őrsi portyája 4–8. o.-ig valamennyi rajnak. <i>Megbízás:</i> téma: a VIT-ek történetének megismerése. 4. a. I. Prága, 1947. 4. b. II. Budapest, 1949. stb. Társadalmi munka. A Művészet vándorútján és a Barátaink akció lezárása. A „kirajzás 3. szakasza”. „Erdők napja” – egész napos kirándulás, akadályverseny.

A IV. negyedév szervesen kapcsolódik a tavaszi időszakhoz.

Legfontosabb programok: ballagás, az úttörőcsapat munkájának értékelése. A táborozás lebonyolítása. Rajok, őrök egy-egy nyári programja.

Az elkészült tervezet augusztus végén közszemlére került. Szeptemberben a gyerekek, az úttörőtanács aktív bevonásával alakul, formálódik, módosul. Elkészül a csapatvezetőség egész évre ütemezett munkaterve, majd a csapatgyűlés elfogadja a programot.

Megvalósítása elsősorban rajtunk, úttörővezetőkön múlik.

ÚJ TANTERVEINKRŐL

DR. PLESKÓ ANDRÁS-PÓSA LAJOS
Szeged

„Kísérleti földrajz” tanítása

Az MTA és az OM Köznevelési Bizottsága Természettudományi Munkabizottságának irányításával pedagógiai kísérlet indult a Juhász Gyula Tanárképző Főiskola keretében. „A természettudomány egybehangolt tanításának kísérlete” az 1975. évben indult, és az 1976–77. tanévtől a pedagógiai kipróbálás stádiumában van. Az egybehangolt tantárgyakat négy általános iskola osztályaiban tanítják.

A kísérlet szaktárgyi alap gondolata a távlati művelődési igényekben gyökerezik. A természettudományok (általános iskolai) tantárgyi ismeretanyaga – a tantárgyak szinte évszázados differenciálódása következtében – nem kapcsolódik, nem épül úgy egymásra, ahogyan ezt a környező természetről szerzett tapasztalatok (és a természettudományos nevelés) igénylik. A tanuló körülvevő természet jelenségei, folyamatai együttesen – s nem tantárgyi ismeretek szerint elkülönítetten – jelentkeznek. A természettudományos ismeretek, tapasztalatok olykor valóban merev széttagoltságán próbál enyhíteni a „tantárgyi koncentráció”. Ez, és maga a környező természetről szerzett tapasztalatok jelzik a fokozottabb egybehangolás igényét. A természettudományos

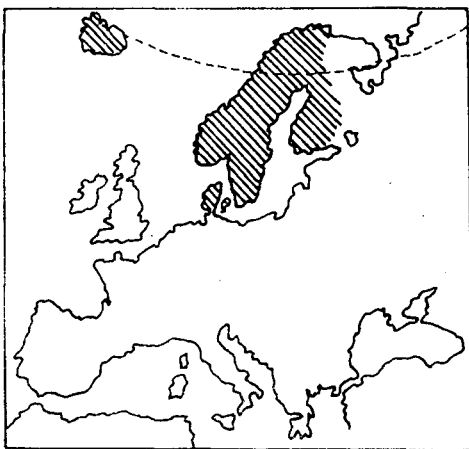
tantárgyak (fizika, kémia, élővilág, földrajz) ismeretcincinek egybehangolása – a tervek szerint – két lépésben történik. A tantervi egybehangolást követi a részletekbe menő tematikus egybehangolás folyamata.

A főiskola illetékes tanszékeinek munkacsoportjai kidolgozták az ismeretanyag tartalmi és módszertani részleteit, elkészítették (és folyamatosan készítik) a munkatankönyveket. A következőkben bemutatunk egy tanítási egységet a 7. osztályos földrajzi munkatankönyvből. A közölt tanítási egység bizonyos mértékig eltér a jelenlegi földrajz tantervtől. Szemben a „módosított tantervvel”, a 7. osztály földrajzában két nagy témája: a Szovjetunió és Európa. Eltérés az is, hogy nincs külön munkafüzet. A különböző szerepet betöltő feladatokat a munkatankönyv tartalmazza. Ezt tükrözi az ismeretanyag tagolása is. Bal oldalon a tankönyvi szöveg (beke-retezve a kötelező ismeretanyag), jobb oldalon pedig a munkafüzetű és egyéb feladatok sorakoznak. Nyomdatechnikai okok miatt a munkatankönyv csak ábrákat tartalmaz, képeket nem. Ezeket diapozitívekkel kell pótolni.

ÉSZAK-EURÓPA

Észak-Európához a *Skandináv-félsziget*, a *Finn-tóbtátság*, Dánia területe és a távoli *Izland* szigete tartozik.

Területének nagy része a sarkkörtől északra fekszik.



- ① Határozd meg É-Európa helyzetét!
Olvasd le a térképről a határoló tengerek, öblök nevét!

.....-óceán
.....-tenger
.....-tenger
.....-öböl
.....-öböl

- ② Figyeld meg atlaszodon É-Európa partvonalát!

Milyen?

A fjordok vidéke és az „Ezer tó országa”

A Finn-tóhátság területe ösföld, Európa legrégibb területe. Hullámos felszínű, alacsony terület, rengeteg tömedencével, kopár sziklafelszínnel és hatalmas erdőségekkel.

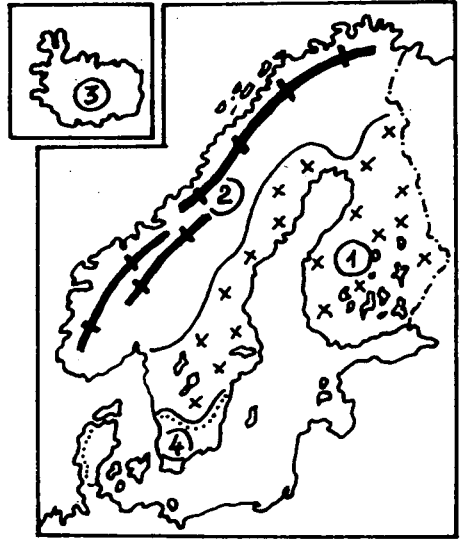
A Skandináv-félszigeten régi röghegység húzódik: a *Skandináv-hegység*. Legmagasabb részein kopár fennsík, legömbölyített hegyhátak terpeszkednek.

Izland vulkáni sziget. Kialudt és működő tűzhányók, melegvíz-források mutatják a Föld mélyének működését.

Feltöltött síkság csak a Skandináv-félsziget déli részén és Dániában található. A törmelékanyagot a jégtakaró szállította ide a Skandináv-hegységből.

A jégkorszakban Észak-Európát (2000 m) vastag jégtakaró borította. Az előrenyomuló majd visszahúzódó jégtakaró hatalmas súlyával és a belédfagyott kötörmelékkal legyalulta, letarolta a régi felszínt. Így alakultak ki a Skandináv-hegység fennsíkjai, legömbölyített hegyhátai, a Finn-tóhátság tömedencéi.

- ③ Figyeld meg a térképen É-Európa felszínét!

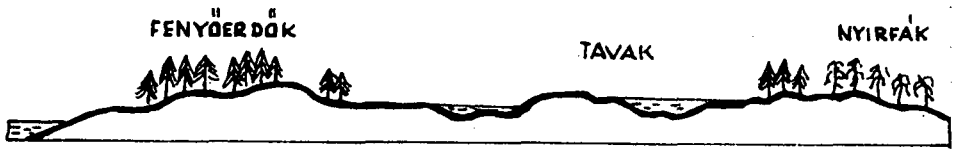


- ④ Sorold fel É-Európa felszíni tájait!

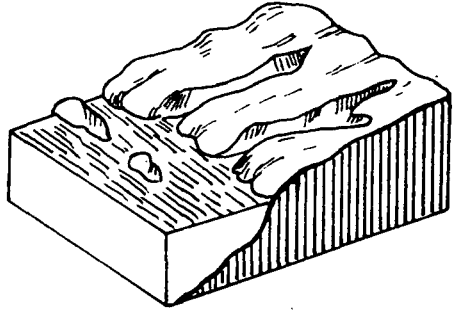
1.
2.
3.
4.



LECSISZOLT SZIKLAFALAK



Az Atlanti-óceánig lenyúló gleccserek hosszú, keskeny völgyeket vájtak a part szikláiba. A jég elolvadása után a tenger benyomult a kimélyített völgyekbe. Ezek a hosszú, keskeny, meredek sziklafalas öblök a fjordok.



A fjordok sok helyen 100 km-re is benyúlnak a szárazföldre. A Sogne-fjord pedig kerekén 200 km hosszú. Lenyűgöző látványt nyújtanak ezek az 500–2000 m magas, meredek sziklafalakkal határolt, csendes vízü tengeröblök. A fjordok nagyon mélyek. Akad közöttük ezer m-nél mélyebb is. A nagy mélység és a nyugodt vízfelület miatt kiváló kikötőhelyek. A partokat sok ezer apró, nagyrészt kopár sziklasziget kíséri. Ezek megtörik, megfékezik az óceán erős hullámzását.

Éghajlat,

Észak-Európa éghajlatát befolyásolja a meleg Golf-áramlás és a Skandináv-hegység magas vonulata, amely felemelkedésre kényszeríti az enyhé óceáni levegőtömegeket.

A Skandináv-félsziget nyugati partvidékének éghajlata

Ezen a partszakaszon a tenger sohasem fagy be. A kikötők télen is jégmentesek

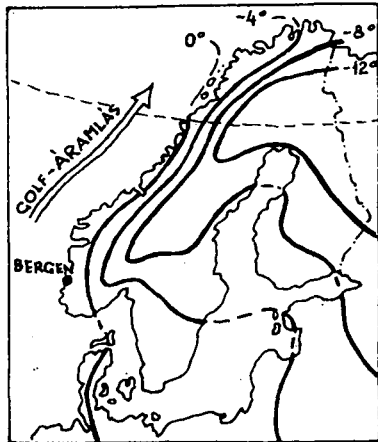
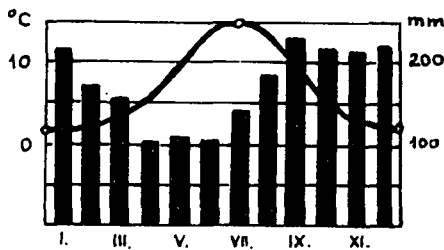
⑤ Milyen éghajlati övekben fekszik É-Európa?

É-on:

D-en:

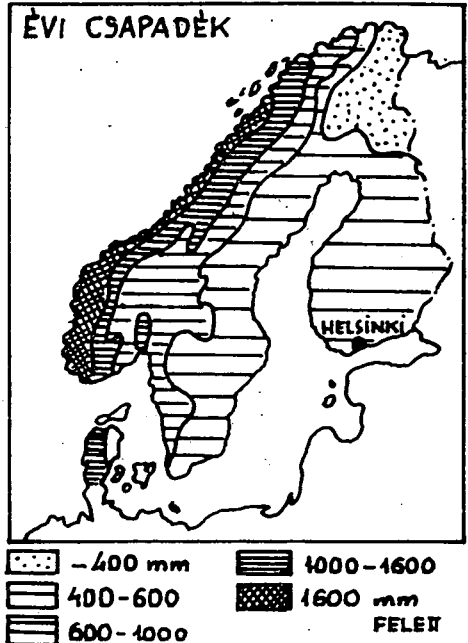
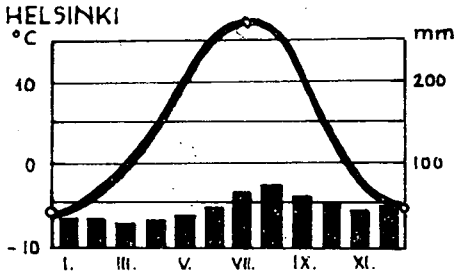
⑥ Figyeld meg É-Európa januári középhőmérsékletét!

BERGEN



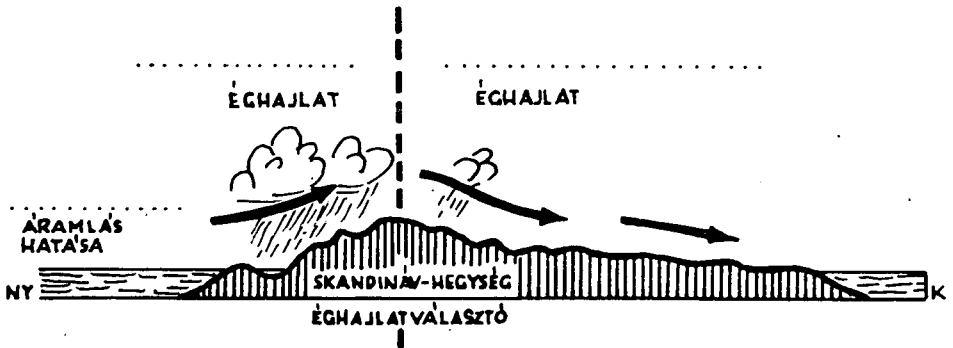
⑦ Jellemezd az óceáni éghajlatot!

Észak-Európa ÉK felé nyitott, ezért az éghajlat kontinentális. A tél igen hideg és hosszú. Ezért a Bottni-öböl és a Balti-tenger északi részét 1–4 hónapig jégpáncél borítja.



⑧ Jellemezd É-Európa kontinentális éghajlatát!

⑨ Magyarázd meg, miért éghajlat-választó a Skandináv-hegység!



Ezernyi tó és zuhatagos folyók

A Skandináv-hegységről sok rövid folyó ereszkedik az óceán felé. Folyásukon sok a zuhatag, és gyakran zuhataggal ömlenek a fjordokba is.

A kelet felé haladó folyók hosszabbak és számos zuhatagon át jutnak el a tengerbe.

Észak-Európában több ezer tó található. Ezek a jégtakaró és a gleccserek által kivájt medencékben helyezkednek el.

A finnek ezer tő országának nevezik hazájukat. De nem ezer tő van itt, mert számuk a harmincezeret is eléri. Ha pedig a kisebb tavakat is figyelembe vesszük, 60–70 ezerre tehető a tavak száma. A tavak csoportokat alkotnak, s a csoporthoz tartozó tavakat sokszor folyók kapcsolják össze. A Saimaa-tórendszer például több mint hétszer nagyobb a mi Balatonunknál. 350 km-re nyúlik el, és napokon át lehet hajózni rajta anélkül, hogy szem elől tévesztenénk a partot a szigetekkel, félszigetekkel tagolt útvesztőben.

Jegyezd meg!

A fjord hosszú, keskeny és mély tengeröböl.
A fjordokat a jégkorszak gleccserei alakították ki.
Észak-Európa hullámos felszínét a mozgó jégtakaró alakította ki.

Válaszolj a kérdésekre!

Hogyan alakult ki Észak-Európa mai felszíne?
Mi jellemzi a fjordokat?
Milyen a Finn-tóhátság felszíne?
Miért éghajlat-választó a Skandináv-hegység?
Mi jellemzi Észak-Európa folyóit?



DR. SZENDE ALADÁR
Budapest

A magyar nyelvi tantervek három újító vonásáról

A korszerűsítés legfőbb irányelve az, hogy mindaz, amit a „nyelvtanórákon” (az időzöjel ezúttal igen beszédes kíván lenni!) a tanulók érdekében teszünk, hatékonyan járuljon hozzá személyiségük erőteljes gazdagításához, önkifejtéséhez és társadalmasodásához. Meggyőződésünk, hogy a nyelvi tanulmányok ennek érdekében az eddiginél sokkal többel járulhatnak hozzá.

A bevezetendő tantervek főképpen három vonásukkal alapozhatják meg az országos gyakorlat „kivitelezőinek” távlatokat nyitó munkáját. Ezek: 1. Az anyanyelvről (és általában a nyelvről) vallott felfogásunk pedagógiai átértékelése; 2. a tanítás anyagának átrendezése és új elemekkel való gazdagítása; 3. Módszertani szemléletünk lényeges módosítása.

1. Az anyanyelvi *nevelés* gondolkörében sajátos nyomatékot kapnak azok a megfontolások, amelyek az embernek és a nyelvnek a bensőséges kapcsolatára vonatkoznak, és amelyeket különféle szaktudományok kutatási eredményei támasztanak alá.

Ezek szerint az eddiginél határozottabban és mélyebben értelmezhetjük a nyelv szerepét az ember életében. Lényeges pedagógiai szemléletváltozást kell előidéznie annak a ténynek, hogy a nyelv minden emberi magatartást és cselekvésmódot átfog és megalapoz. Nem elégedhetünk meg azzal a nyelvfogalommal, amely tartalmaknak csupán a közvetítőeszközét látja a nyelvben, hanem olyan jelrendszerként kell felfognunk, amely aktív szerepet játszik gondolataink, érzelmeink, szándékaink *kiformálásában* is.

A nyelvnek ez a dinamikus fogalma ad tantárgyunknak átütő pedagógiai jelentőséget. A tantervek – az anyanyelvben a valóság megragadásának eszközét, a személyiség mélységes beidegzettségű jelenségét értékelve – a nyelvvel való foglalkozásnak erőteljes

emberformáló hatást tulajdonítanak. Mivel pedig minden ismeret befogadása és belső feldolgozása nyelvi működéssel történik, az anyanyelvi képzés nem korlátozódhat egyetlen (rész)tantárgy körére, hanem az egyetemes nevelés ügye. Az anyanyelv megfelelő szintű birtoklása egyben megfelelő szintű integráló erővé válik, amely a legkülönbébb tárgyú ismereteket a nyelvi tudat szintjén egyesíti. Az anyanyelv tehát az egységes műveltség szervező ereje. Mindennapi tapasztalataink is igazolhatják: szoros kapcsolat van a tanulók anyanyelvi fejlettsége és ismeretszerző (információfeldolgozó) képességének szintje között.

Nyilvánvaló, hogy a nyelvi tudatosultságnak ezért is nagy a jelentősége a személyiség önépítő tevékenységében. A tanterv azzal emeli meghatározó fokra ezt a gondolatot, hogy a célok és feladatok kijelölésében átfogó elvként hangsúlyozza az *anyanyelvi műveltség* elsajátításának fontosságát. Anyanyelvi műveltségen egyrészt ismereteket értünk a nyelvről, másrészt készségek rendszerét. Az anyanyelvi neveltség mértéke az elsajátított ismeretek és készségek színvonala. Csak a kellő anyanyelvi neveltség emelheti a közlést a tudatosság fokára, ami azt is jelenti, hogy általa a tanulók nyelvhasználatát az ösztönösség korlátain túlemeljük. Ha ez a törekvésünk sikerül, akkor az egyént nemcsak önmaga számára tesszük értékesebbé, hanem a társadalom számára is. Ebben rejlik tantárgyunknak az az ereje, amely a *személyiség társadalmasodását* munkálja.

Aligha kell ugyanis indokolni, hogy a közösségi élet számára az válik értékesebb személyiséggé, aki nemcsak magánemberi mivoltában él a beszédképesség lehetőségeivel, hanem aki mint nyilvánosan megszólaló és felszólaló ember legjobb képességeivel hozzájárul társadalmunk fejlődéséhez. Bizvást állíthatjuk, hogy az anyanyelvi nevelés programja a szocialista embereszmény szolgálatában határozza meg céljait és feladatait.

A tanterveknek még egy olyan koncepcióbeli vonásuk van, amely a szocialista nevelés céljait és feladatait szem előtt tartja. Az anyanyelvet – a nemzeti műveltség közvetítőjének felfogva – a hazafias nevelés támogató forrásaként jelöli meg. Azáltal pedig, hogy a tantervek a magyar nyelvet mint az emberiség nyelveinek egyikét tekintik, és feladatul szabják meg a nyelvek közötti érintkezés tényeinek feltárását, valamint a nyelvek közötti egyezések és különbségek – leginkább egyes jelenségekre korlátozódó – tudatosítását, tantárgyunkat az internacionalista nevelés jelentős tényezőjévé avatják.

2. A tantervek a tanítás anyagát úgy strukturálják, hogy a nyelvi nevelés a *nyelvi képzés* folyamataival célravezetően valósulhasson meg. A kommunikáció gondolkörében fogant szempontok szerint alakult ki az „anyag” rendje. (Az idézőjel ez esetben azt kívánja kifejezni, hogy tantárgyunk kevésbé szigorúan „anyagszabású”, azaz ismeretközpontú. A képzés központi feladata a nyelvérzékfejlesztés, kiterjed minden „ágazatra”: grammatikára, helyesírásra, stílusra, fogalmazásra, beszédművelésre. De a nyelvérzék sem önmagáért való, hanem a kommunikációs helyzetek adta közlésmód célszerű megvalósításáért.

A kommunikációnak mint cselekvésnek (folyamatnak) az egysége pedig a „közlemény”, amely a *szövegben* ölt testet. A tantervek ezért állítják a vizsgálódás előterébe a közlésegyeséget, s minden egyéb nyelvi jelenséget mint ebben valamilyen értékszerepet betöltő tényezőt tekintenek. Minden beszédmegnyilvánulásban egyszerre van jelen szinte minden értékhordozó nyelvi jelenség a fonetikai megformálástól a szakaszhangsúlyig és -dallamig, sőt a mondatközi összefüggéseket kifejező beszédeszközökig. Tehát minden egyes megnyilatkozás komplex nyelvi esemény, amelynek elemei bonyolult összefüggésszerekben állnak egymással. A sikeres közlés érdeke szerint lép előtérbe ez vagy az a nyelvi jel, de sohasem elkülönülten, hanem mindig a viszonyitottság állapotában.

A tanterv minden témához hozzárendeli a kifejezőképesség fejlesztésének formáit. Két célt követ ezzel. Egyrészt dokumentálja elmélet és gyakorlat egységét, másrészt

feltárja azokat a tevékenységi formákat, amelyekben a tanítás céljai megvalósulhatnak. Itt különülnek el egymástól az egyes ágazatok sajátos feladatait szolgáló tevékenységek, a nyelvi művelés konkrét lehetőségei. A nyelvtan, a helyesírás, az olvasás, a szöveg-megértés, a szerkesztés-fogalmazás, a stílus fejlesztésének teljes programját tartalmazzák a témákhoz kapcsolódó gyakorló lehetőségek.

Egy nyelvművelő ágazatról ezzel kapcsolatban külön kell megemlékeznünk: a *beszédművelésről*. Beiktatását a tantervi anyagba több tényező indokolta, elsősorban az, hogy a szóbeliség a társadalmi szintű kommunikációban növekvő szerepet kapott, a demokratikus fejlődéssel a nyilvános megszólalás jelentősége növekszik. Az előbeszéd gondozása ezért emelkedik a tantervi követelmények közé, nem hanyagolva el az írásbeli közlés feladatait sem.

A beszédművelés túlmutat a helyes kiejtésre szoktatáson. A szabályos beszédtechnika elsajátítása is fontos minden tanuló számára, ennél azonban többet kíván a tanterv: annak a képességnek a fejlesztését, amely a mondanivalóhoz, a szándékhoz, a helyzethez leginkább illő beszédmódot megtalálja. Mind a szóbeli reprodukálásban (olvasásban, szövegmondásban), mind az önálló szövegformálásban nemcsak az értelmes tagolás, hangsúlyozás, dallamformálás módját kívánatos elsajátíttatni, hanem a beszédstílus tudatos megválasztásának képességét is olyan fokra fejleszteni, amelynek birtokában a tanuló a közléshelyzeteknek és -eseményeknek megfelelően tudjon megnyilatkozni. Ezért a beszédművelés voltaképpen az *értelmesség fejlesztésének* kitüntetett képzési területe.

Az anyanyelv jelenségeinek egybevetése már tanult nyelvek megfelelő jelenségeivel távolabbra utal példákra szorítókozó vizsgálatnál. Voltaképpen annak a felismerését munkálhatja a következetes kitekintés más nyelvek világába, hogy az anyanyelvi műveltséget a lehetőségekhez mérve az egyetemes, azaz egy általános jellegű nyelvi műveltség irányában alakítsuk. A tanterv alapelgondolásának egyik eleme a nyelvileg művelt ember eszményének képe.

3. A *módszertani szemlélet megújítását* a tanterv azért tartja fontosnak és igen kívánatosnak, mivel a tanítás élő gyakorlatának hatékonysága ezen fordul meg, ez alapozza meg az anyanyelvi oktatás felemelését anyanyelvi neveléssé.

A tanterv módszertani javaslatai azon a minden pillanatban tapasztalható tényen alapulnak, hogy a tanulók anyanyelvüket biztonsággal használják, a kommunikálásban igen sok tapasztalatot gyűjtöttek a mindennapi érintkezés sokféle alkalmából, az irodalmi művekből, a tömegkommunikációs eszközök műsoraiból stb. Minden tanuló „tudja” anyanyelvét, ezen azt értve, hogy mire középiskolába kerül, elég magas fokon beszél és ír, tehát meglehetősen fejlett készségei alakultak ki. Birtokában van tehát olyan élő, működtető szabályrendszernek, amely minden megnyilatkozásában vezérli mondanivalójának mások számára érthető megformálásában.

A tanterv feltételezi, hogy a tanár különbséget tesz az így értelmezett nyelvtudás és a nyelv „ismerete” között. Az előbbi ugyanis lehet pusztán ösztönös (intuitív, kimunkálatlan), az utóbbi azonban mindig tudatos. A pedagógiai pszichológia értelmezését elfogadva a „tudást” olyan ismeretnek fogjuk föl, amely a személyiség szerves részévé hasonult át. A spontán nyelvelsajátítás útja ezért – mondhatjuk – a benyomások lélektani feldolgozásán alapuló „ismereteken” át vezet a készségek kialakulása és megszilárdulás felé (gondoljunk a gyermek „nyelvtanulásának” hosszú és változatos folyamataira!), amit már „tudásnak” minősíthetünk.

Erre a tudásra és a tanulók kommunikációs tapasztalataira alapozva indíthatjuk el bármilyen nyelvi probléma vizsgálatát, feldolgozását. Segítenek természetesen az előtanulmányok eredményei is. A tantervi tematika rendje szerint – vagy egy-egy éppen időszerű kérdés felmerülése esetén – sorra kerül ismeretanyagot mint megoldandó (gyakorlati) *problémát* célszerű exponálni. Aligha van olyan nyelvi jelenség, amelyet a ta-

nulók meg ne tudnának közelíteni előtanulmányaik vagy belső és külső (kommunikációs) beszédtapasztalataik alapján. Öntevékenységükre jogosan számíthatunk a felvetett problémák megoldásában, hiszen képesek a tényeket (jelenségeket stb.) elemezni, egymással összevetve hasonlóságait és különbségeiket megállapítani, kategóriákba (csoportokba) sorolni, rendszerbe helyezni, relációkat felismerni, szabályszerűségeket felfedezni stb. Egyszerűen a gondolkodási műveleteknek célirányos működésével a „tudásból” az „ismeretet” alkotó módon kibontani.

A tanterv útmutató fejezete szentenciaszerű megfogalmazással javasolja, hogy az anyanyelv oktatásának módszertani alapegységének a *feladatot* tekintsük. Feladatok adagolásával, s – ennek következményeképpen – az öntevékenység, a szellemi mozgékonyság serkentésével tehetjük élményszerűvé az ismeretek megszerzését, ezeknek alkalmazását. Javasolja továbbá a tanterv játékos feladatok, ötletességet sarkalló, képzeletet mozgató feladatok kitűzését. Eszmecsereben, vitában, vetélkedőkben szívesen vesznek részt a tanulók – s ezek nemcsak az előírányzott ismeretekre vezetnek, hanem önmagukban is kommunikációs gyakorlatok. Ilyen módon fonhatjuk egybe az ismeretszerzést a közvetlen készségfejlesztéssel, a spontán nyelvgyakorlással.

Mindazok a segédletek, amelyek az új tanterv bevezetésekor a tanár rendelkezésére fognak állni – tankönyvek, útmutatók, feladatlapok, technikai segédeszközök – igen szükségesek ugyan, elvi megalapozottságú metodikai megközelítés nélkül mégsem kecsegtetnek kellő sikerrel. A siker fő titka ugyanis a személyiségnek és a vele együtt, benne szervesen élő nyelvnek az összeforrottságát tudomásul vevő és kiaknázó tanári szemléletmód.

Ez a kulcsa a hatékony oktatásnak és ezen keresztül annak, hogy az oktatás egyben magatartást formáló nyelvi neveléssé korszerűsödjék.



Feladatlapok a szakosított tantervű 3. osztályos általános iskolai tanulók orosz nyelvi tudásának mérésére

Napjainkban tanulóink tantárgyi ismeretei korszerű ellenőrzésének és értékelésének egyik legelterjedtebb módja a különböző szinteken elsajátított ismeretek feladatlapokkal (mérőlapokon) történő mérése.

Legutóbb az Idegen nyelvek tanítása című módszertani folyóirat 1976. évi 2. számában értesülhettünk az OPI által készített általános iskolai orosz feladatlapok felhasználásáról a felső tagozati osztályokban Baranya megye néhány iskolájában.

Foglalkoztatott az a gondolat, hogy az oroszból szakosított tantervű alsó tagozati osztályokban mikor és milyen formában lehetne feladatlapokat használni. A jelenleg érvényben levő tanterv értelmében 3. osztályos tanulóink orosz nyelvi tanulmányaikat szóbeli kezdő szakasszal kezdik, majd ezt követi a betűtanítási (olvasástanítási) szakasz. A betűtanítási szakaszban lényegében a szóbeli kezdő szakaszban elsajátított ismeretek ismétlődnek, illetve bővülnek. A „mikor?” kérdésre tehát egyértelműen az a válasz adható, hogy feladatlapokkal csak a betűtanítási szakasztól kezdve dolgozhatunk.

A kérdés másik felére („mit tartalmazzanak a feladatlapok?”, valamint „milyen formában?”) lényegesen nehezebb volt válaszolni.

A szóbeli kezdő szakaszban tanulóink különböző egyszerű mondatmodellek begyakorlásával sajátítják el a lexikai, illetve a tantervben előírt lexikalizált nyelvtani anyagot. Az olvasástanítási időszakban a szóbeli kezdő szakaszból már ismerős mondatok írott formájával ismerkednek meg a tanulók. Ezen a fokon még nem lehet külön mérni az egyes nyelvi készségeket azért sem, mert eleve nem cél minden nyelvi készség elsajátítása. (Pl.: az írással csak 4. osztályban ismerkednek meg.)

Az olvasástanítási szakasz 18 olvasmányra és kiegészítő szövegekre épül. Az olvasmányok anyagához – amelyeknek tartalmát a betűtanítás folyamatjellege erősen behatárolja – 8 feladatlapot készítettünk, valamint 1 olyan jellegű rövid szöveget állítottunk össze városunkról, amelyik csak ismert mondatokat tartalmazott, de ilyen formában még nem találkoztak velük tanulóink. A kilenc feladatlap látszólag soknak tűnik, de összességében csak 22 feladatot tartalmaz. A feladatokban kb. 250 különböző lexikai egység fordul elő 1–9 gyakorisággal. Minden feladat helyes megoldására a feladat jellegétől függően meghatározott pontszámot adtunk, amit az egyes feladatok után fel is tüntettünk. (A számszerű eredményekről nem kívánok jelen cikkemben beszámolni.) A feladatlapokat házilag sokszorosítottuk, majd gyakorló iskolánkban jó eredménnyel fel is használtuk. (Itt szeretnék köszönetet mondani Rigó Lehelné orosz szakos tanárnak, aki nagy segítségemre volt a feladatlapok kipróbálásában.)

A feladatlapok formáját egyrészt a tartalomhoz (a tanulók szerény nyelvi tudásához), másrészt a 8–9 éves gyerekek életkori sajátosságaihoz kellett igazítani. A tanulók oroszul értenek, beszélnek, olvasnak, de írni még nem tudnak. Az orosz utasítások nagy részét csak akkor értik, ha egyértelmű szituációban hallják, illetve bővebben magyaráz-

zuk. Ezért magyar nyelvű utasításokat kaptak a feladatokhoz. A feladatokba, ahol lehetett, játékos elemeket, illetve rajzot iktattunk be.

A feladatlapokban szereplő feladattípusok a következőképp csoportosíthatók. (Néhány típushoz a feladatlap és a feladat sorszámának feltüntetésével ábra formájában példát közlök.)

1. Rajzhoz kapcsolódó feladatok (a 22 feladatból 11 feladat ilyen):

- tárgyképhez a megfelelő szó hozzákapcsolása (összehúzással, illetve a szó sorszámának beírásával);
- cselekvést ábrázoló rajzhoz a megfelelő mondat kiválasztása (aláhúzással, illetve a nem megfelelő áthúzásával);
- adott képhez mondatok alkotása (esetleg kérdésre válasz) sorszámmal ellátott szavakból (a szavak sorszámának megfelelő sorrendben történő leírásával);
- megkezdett mondat kiegészítése rajzzal (1. ábra);

II./3. Egészítsétek ki rajzokkal a következő mondatot!



1. ábra

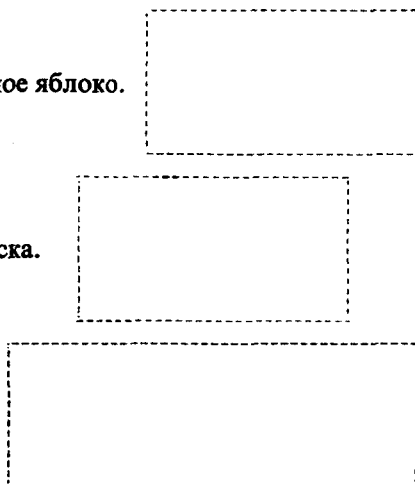
- mondatból megtudott információ lerajzolása (színek, méret, mennyiség) (2. ábra);

VI./2. Rajzold le színes ceruzával azt, amit megtudtál a következő három mondatból!

На полке большое, красное яблоко.

В классе чёрная доска.

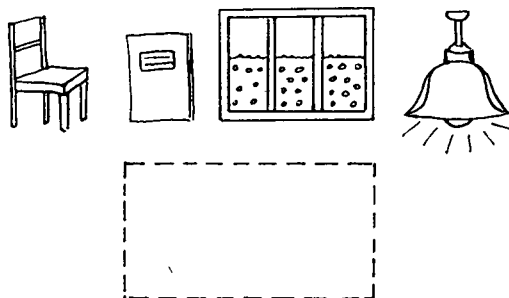
Это синие карандаши.



2. ábra

- rajzokból álló rejtvény megoldása rajzzal (3. ábra) stb.

III./3. Az itt látható tárgyak orosz neveinek kezdőbetűi új orosz szót alkotnak. Rajzold le ezt a tárgyat!



3. ábra

2. Sorszámmal ellátott szöveggel kapcsolatos feladatok:

- adott kérdéshez a megfelelő adott válasz sorszámának a beírása;
- adott mondathoz a megfelelő adott kérdés sorszámának a kiválasztása (4. ábra);

VIII./1. Írd a mondat mellé annak a kérdésnek a számát, amelyekre az adott mondatdal válaszolsz!

Новый карандаш лежит на столе. (...)

Папа работает на заводе. (...)

Там большая комната. (...)

Зоя рисует красиво. (...)

Мама готовят обед. (...)

1. Кто готовит обед?

2. Как рисует Зоя?

3. Какой карандаш лежит на столе?

4. Где работает папа?

5. Что там?

6. Кто отсутствует?

4. ábra

- mondatban megjelölt szóra kérdés a megfelelő kérdés sorszámának beírásával;
 - mondataalkotás sorszámmal megjelölt szavakból a szavak sorszámának feltüntetésével;
 - könyv nélkül megtanult vers összekevert sorainak („a nyomdász szedte rosszul”) beszámozása;
 - különböző szempontok szerinti csoportosítás a szavak sorszámának beírásával stb.
3. Egyéb jellegű feladatok:
- kérdéshez a megfelelő válasz nyíllal, vonallal történő hozzákapcsolása (5. ábra);

II./2. Vonallal kapcsoljátok hozzá a kérdésekhez a megfelelő válaszokat!

Кто теперь в классе?

Где лежит книга?

Что ещё лежит на столе?

Где лежит тетрадь?

Где сумка?

Где пенал, книги и тетради?

Книга лежит на столе.

Тетрадь лежит на парте.

В классе теперь учительница, ученицы и ученики.

Сумка в парте.

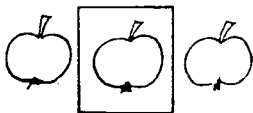
На столе лежит ещё бумага.

Дети играют в мяч.

5. ábra

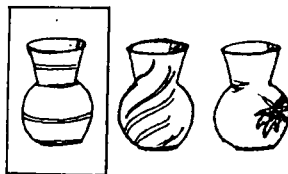
- mondatkiegészítés a megfelelő szó aláhúzásával;
- szöveges számtani művelet számokkal történő átírása;
- mondatkiegészítés rajzban közölt információ alapján a megfelelő szó sorszámának beírásával (6. ábra) stb.

V./3. Figyeld meg a rajzokon, hogy hányadik helyen áll a sorban a bekeretezett tárgy! Egészítsd ki a következő mondatokat a rajzok alá írt szavak számainak segítségével!



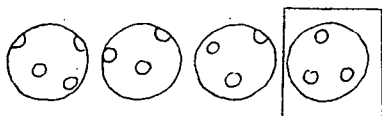
Это ... яблоко.

1. первое, 2. вторая, 3. второе



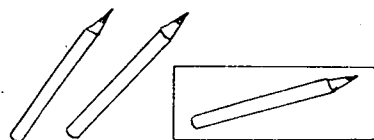
Это ... ваза.

1. третья, 2. первое, 3. первая



Это ... мяч.

1. четвертый, 2. четвертое, 3. второй



Это ... карандаш.

1. пятый, 2. третий, 3. первая

6. ábra

Tapasztalatok, összegzés:

Egyértelműen megállapíthatjuk, hogy tanulóink szívesen és sikerrel dolgoznak ilyen és hasonló jellegű feladatlapokkal.

Megértették az utasításokat, felkészültségüktől függően képesek voltak a nem sok időt és fizikai munkát, de annál több gondolkodást igénylő feladatok megoldására.

Felfedezték az olvasás eszközjellegét.

A nyelvtani anyag lexikalizált formában történő automatizálása eredményes és jól járható út kisgyermek számára.

Végül pedig – ami a legfontosabb a nyelvtanulás szempontjából – képesek a 8–9 éves tanulók egyéves nyelvtanulás után ismert lexikai egységekből álló, begyakorolt nyelvtani anyagot tartalmazó, az órákon fel sem dolgozott összefüggő szöveg önálló megértésére.

Mind oktatói gyakorlatom, mind alsó tagozatban végzett próbálkozásaim eredményei azt mutatják, hogy jó úton haladunk, amikor azon fáradozunk, hogy a nyelvtanulást mindenki még kisgyermekkorban megkezdhesse, és erre ad lehetőséget általános iskolai új tantervünk is.



Hogyan ösztönzőm tanulóimat önálló olvasásra?

I. Az elmúlt tanévben negyedik osztályt tanítottam. Harmadik osztályban félévkor kaptam a tanulócsoporthoz. Első teendőm, mint minden nevelőnek, aki új osztályt kap, a tanulók megismerése. Már az első héten elkezdtem a családlátogatást. Ilyenkor fűrkésző szemmel kerestem az otthonokban a könyveket. Szomorúan vettem tudomásul a szülők elbeszéléséből, hogy a gyerekeknek csak kis hányada szeret olvasni, és ezek sem rendszeresen.

A feladat tehát adott volt, annál is inkább, mert meggyőződésem, hogy az olvasás, a könyv, a betűvel való ismerkedés az elkövetkező években válik még az eddigieknél is sokkal fontosabbá. Ebben a rohanó korban a kultúra is elgépiesedik egy kicsit, hiszen a tömegközlelési eszközöknek egyre újabb és újabb hullámai viszik az emberek felé az információk milliőit. A ma emberét az információk nyugtalanító áradata éri, és ha nincs egy olyan belső integrációs erő, amellyel válogatni tud, amellyel ebben az információs rengetegben valamiféle harmóniát tud teremteni, akkor a kultúra ezekkel a civilizációs eszközökkel nem áldásává, hanem átkává válhat az embernek. Éppen a könyv, az olvasás, a betűvel való bensőséges együttmaradás az, amelyik ezt a belső rendet, a lélek integrációjának az erejét meg tudja adni.

A gyerekek figyelmét tehát fel kell hívni a körülöttük levő rengeteg könyvrre, a könyvek belső erejének hatalmára. „Megfelelő könyvet a megfelelő gyermeknek, a megfelelő időben” – így szól a gyermekirodalom neves kutatója: Bamberger követelménye.

Én ezt megfogadtam, – mert tudom és tapasztalom, hogy a könyv a pedagógus legösibb, legáltalánosabban használt segédeszköze. Már az oktatás kezdetekor találkozunk a könyvvel, de napjainkban, az audiovizuális eszközök egyre fokozódó térhódítása idején sem veszít jelentőségéből. Egyszerű a magyarázata: a könyv bármikor újra és újra fellelvezhető, könnyen beszerezhető, minden tanulónak a kezébe adható, iskolában és otthon egyaránt elérhető – használható, nem igényel technikai hozzáértést és felszerelést, bármikor és bárhol bevezethető órára.

Elvittem a községi könyvtárba a 21 tanulót. Közülük addig hatan jártak ott. Előző lakhelyemen Kistormáson, tiszteletdíjas könyvtáros is voltam. Nem a havi 150 Ft-ért csináltam ezt a munkát, hanem azért, mert nagyon szerettem, és azért, hogy az alsó négy osztály tanulóit (csak alsó tagozat volt a faluban), akiket a férjemmel együtt tanítottunk, – olvasókká neveljem.

Ezt el is értem. Rendszeresen, nagy örömmel

jöttek a gyerekek a könyvtárba, ahol szerencsére jönni nem idegen, hanem a tanító nénijük várta őket. Együtt válogattuk ki az olvasásra szánt könyveket. A felnőtt olvasók kis száma megegyezte, hogy már ott elkezdhettem beszámoltatni őket az olvasottakról. Ezt folytattuk másnap az iskolában, kisdobos órákon.

Nem volt könyv, amelynél csak a képek nézegetése volt a cél. Tudták, érezték, hogy fontosnak tartom azt, amivel gazdagabbak lettek egy-egy könyv elolvasása után.

Az új tanulócsoporthoz is szerettem volna megismertetni ezzel a kellemes és hasznos időtöltéssel, az olvasással. Hogy miért, azt nagyon komolyan megbeszéltem velük. Felhívtam a figyelmüket arra, hogy az ember nem kapja ajándékba azokat az értékeket, amelyekre az élete folyamán szüksége van, – hanem az élete folyamán elsajátítja azokat. Éreztettem velük, azt szeretném, hogy olyan emberré formálódjanak, aki minden gondjában könyvhöz nyúl.

Érdeklőttem kellett tennem őket – és hogy olvasottságukat felmérhessem –, először is olvasókká kellett nevelnem. A könyvtárral való ismerkedés után kérdésemre: „Ki akar könyvtári tag lenni?” – mind a huszonegyen beiratkoztak. A könyvtárossal megbeszéltem, hogy rendszeresen küldje el hozzám az ÁKV-jegyzéket. Azon megjelöltem, hogy milyen könyvet hozasson meg részünkre. Ezt egész éven át megkaptam, így a gyerekeket tájékoztatni tudtam, hogy milyen könyveket keressenek, hiszen nem cél nélkül – „csak hogy olvassunk valamit” –, jelszóval jártak könyvtárba. Időközben az iskolai könyvtárból is elhoztunk minden feldolgozásra váró könyvet, melyeket, a férjem által készített, az osztályomban elhelyezett könyvespolcokon tároltunk. Kijelöltünk egy osztálykönyvtárost, kinek feladata volt a könyvcseré lebonyolítása, hiszen volt olyan könyvünk, melyik csak 1 példányban volt meg, de mind a 21 tanuló elolvasta. A könyveket én válogattam össze úgy, hogy szorosan és távolabban, nagyobb ismeretanyaggal kapcsolódjanak a tantervi anyaghoz. Nemcsak az olvasás tananyaghoz, hanem koncentráltam minden tananyagra. Ez a koncentráció nemcsak azért olyan fontos, mert többfelől egyszerre érkező hatások felerősítik egymást, és nevelőértékük erősebb is, maradandóbb is, hanem azért, mert így szokja meg a tanulót, hogy a könyv nem csak a szépirodalmat jelenti.

Az ismeretterjesztő munkák olvasásához a legvalószínűbb módon az esztétikai élmények viszik el. A könyvet kézbevétele után nézegeti a gyerek, még nem tudatosan keresve benne valamit, csak ránézve érzésvilágát gazdagítja egy

szép színharmoníával készült kép, illusztráció, aztán beleolvas, majd kialakul egy pozitív vagy negatív hatás a könyvről, amitől azt várja, hogy felfedezhesse az általuk még nem ismert, lát-hatóvá tegye a még nem látottat.

Lényegesek ezek az első benyomások a kis olvasók számára, mert sokszor ebben a korban dől el, lesz-e belőle könyvet igénylő ember vagy sem.

Nagy feladat vár itt az iskolára, mert a könyvszeretetet nagyon kevés gyermek hozza otthonról magával. Nem értékeli a könyvet, nem tudnak bánni azzal, nem tudják mikor hasznosíták az olvasottakat nem érzik szükségét a könyvnek.

Ezért próbáltam olyan úton járni, amely az olvasási kedvet emeli, szinte magától jön rá a tanuló arra, hogy a könyv segítségére van, tanítja.

Megszüntettem a tankönyv egyeduralmát, és bevezettem a tankönyv + más könyv (kiegészítő irodalom vagy olvasmány) típusú órákat. Ennek feltétele az alsó tagozatú gyermekkönyvtár megteremtése, külön speciális gyermekirodalmi állománnyal. De nemcsak a tanterv adta kereteken belül neveltem olvasóvá, mértem fel olvasottságukat, hanem felhasználtam a kisdobos mozgalmat adta lehetőségeket is. Célul tűztem ki olyan úttörők nevelését, akik sokoldalúak, állandó önképzésre képesek, önálló válogatásra képesek, gazdag érzélemtáruak, erkölcsi alapon állók. Tudták, érezték, hogy jót akarnak nekik és a könyvhalmaz, ami előttük tornyosodik, barátta, segítőtársukká válik tanulmányaik során.

A negyedik osztályban év elején 29 könyvünk volt. Ezeket teljes egészében fel kívántam dolgozni a tantervi anyag mellett, de azzal szoros egységben. Minden gyermeknek volt olvasónaplója (évközben 3–4 telt be). Miután megkapták az új tankönyveket, kézbe vettük az olvasó és környezetismeret könyvet. A tartalomjegyzékből kiúrták a témakörök címét (pl.: Az ipar nyersanyagai, állattenyésztés) én tollbamondtam azokat a könyvcímeket a 29 közül, melyekben kiegészítő anyagot találnak az egyes témakörökhöz, az egyes feladatokhoz. Nem tettem kötelezővé ezek olvasását, de elmondottam már, hogy az előkészület az olvasásra hatásos volt, és alig várták, hogy hazavihessék a könyveket és olvashassanak.

Lázás gyűjtés, keresés, kutatás indult, – hisz én csak a legszükségesebb tájékoztató jellegű indítást adtam, hogy önállóságukat ne befolyásoljam, mert nagyon fontos az is, hogy a tanuló önmaga jöjjön rá, tapasztalja a gyűjtés, rendezés örömeit. Nagyon sok sikerélményben volt részük, az iskola nem volt többé unalmas, fárasztó, mert gyermeki vágyuk – a megismerés; tenni, kutatni – megvalósult.

Minden órát felhasználtam arra, hogy beszámoltassam tanulóimat szóban, írásban, rajzban, rongy-collage-ban, az olvasottakról, felmérjem olvasottságukat. Ez a munka tudatos szervezett-

séget, felkészültséget, sok-sok pluszt kívánt tőlem, de meghozta gyümölcsét. Ilyen formában egyetlen kollégám sem használja fel a kiegészítő irodalmat tanóráin, de látva az eredményt, remélem járni fogják az általam megkezdett utat. *Ugyanis az osztályom tanulmányi eredménye az egész iskolában a legjobb volt.* Egyetlen bukott tanulóm sem volt, pedig a 21-ből 4 cigány, és 5 tanuló túlkoros. Olyan örömmel, tudásvágygal csináltak mindent, hogy elképzelhetetlen számomra az, hogy ezek a gyerekek ne szerették volna meg egész életre a könyvet. Jártasak a műelemzésben és hogy alapkészségeik, képességeik milyen mértékben fejlődtek, arról árulkodnak tanulmányi eredményeik.

Év végi felmérési adatok:

OLVASÁS átlag: 4

BESZÉDKÉSZSÉG: 4,3

TANULMÁNYI ÁTLAG: 3,96

II. Az olvasottság felmérésének módjairól

Írtam már, hogy minden tanórát és kisdobos foglalkozást felhasználtam arra, hogy tanulóim beszámoljanak olvasottságukról. Az olvasási gyakorlat órákat egytől egyig erre használtam fel. A tárgyat, vagy gyakorolt olvasmánnyal rokon mű egy-egy szempontból történő röpké elemzése, rokonmű bekapcsolása az óra áramába egyike a legnagyobb reményű, módszertanában további kibontásra váró eljárásoknak, ezzel válik általánossá a más mű jelenléte az olvasásórán.

Általában bebizonyítottak tekinthető az a tény, hogy módszertanilag értékesebb a más szövegek, friss ingerek elvére épülő gyakorlás az óra bizonyos pontján túl. Ezek a rokonművek az óra szerves részeként felhívó erejükkel új olvasmányigényt ébresztenek. Az ajánlás konkrétsága, az ízelítő emléke tovább munkál, a gyermek könyvkereső vonzalmaiban.

Környezetismereti anyagrészeket ugyanígy dolgoztunk fel. Fogalmazásórákon az olvasottakból kaptak, vagy kértek fogalmazási címeket. A fogalmazással kitűnően koncentráló leíró részletek, leírás idézetek olvastatása feladatlapról szintén könnyen bekapcsolható az óra olvastatási tervébe. 30–40 feladatlapos leíró részlettel olvasásórán meg lehet alapozni a leíró fogalmazás tanítását, a forgószínpadszerű olvastatás, a rejtvényesítés (a leírásból a leírt kitalálása) teljesen megfelel az óradúsítás, tömörítés, tartalmassá hevítés korszerű követelményének.

Érdekes a tanulókkal is elvezettetni az elemzés, a leírás típus felismerését: külső leírás, belső leírás, a mű egy helyéről, kiemelt helyéről összefüggő leírás. A tárgy részletéről, a tárgy egészéről szóló felsorolásos, részletező, vázlatos, tárgycsoport, táj, állat, szépirodalmi, a közelítő a távoli felé haladó a véleményt is tartalmazó leírás stb.

Gyakorlati óráimat is felhasználtam a cél érdekében olyankor, ha anyag hiányában csak az időt pocskéltuk volna. Ilyenkor rongy-collage-t (maradék ruhadarabokból ragasztás rajzlapra) készítettem a gyerekekkel, abból amit olvastak és legjobban megragadta őket. Az egyszínű és tarka rongyok többféle feladat megoldására készítetik a gyerekeket, képzelőerejüket működésbe hozzák. A kivágott rongyok felragasztását pár vonalas vázlat előzi meg rajzlapon. A már kész színes foltok birtokában tervezik meg a gyerekek, hogy melyik forma hová is kerül. Mindent szabad! A tanító csak tanácsokat ad, s így a gyerekek élvezik az alkotás szabadságát. Játéknak érzik az óra munkáját, észre sem veszik, hogy játékos tevékenységüket az életből vett megfigyelések irányítják. A mintás, élénk színű rongydarabokból olyan gazdag motívumok kerülnek a képbe, amelyeket vízfestékkel vagy színes ceruzával képtelen lenne bármelyik tanuló is megfesteni. Minden gyermek munkája valóságos kis műalkotás, egy-egy olvasmány élményétől izgalomba jött gyereklélek szabad megnyilatkozása. A felmérésnek kitűnő módja ez, fillérekbe kerül, nem kell hozzá különleges felszerelés.

A gyerekek egymás munkájának bírálata közben ráismernek egy már általuk is ismert hősre, eseményre.

Az olvasottság felmérésére nagyon jó eredménnyel használtam a feladatlapokat.. A tananyaghoz szorosan kapcsolódó két kötet:



LUKÁCS TIBORNÉ
Galambok

Aktivitás, motivációs munka az ének-zene tanításában

„A gyermek telítve van mozgásvágygal, ötletekkel, ősi, boldog, játékos kedvvel. Csak engedni kell, hogy szabadon kedvigáradjon rajta, s kedve szerint formálja, alakítsa játékait. Hozzon a gyermeknek mindenki amit tud; játékot, zenét, örömet. De hogy mit fogad el, azt bizzuk rá. Csak az a lelki táplálék válik javára, amit maga is kíván.”
(Kodály Zoltán)

Dr. Nagy Sándor szerint a gyermek aktivitásának biztosítója az, hogy a nevelő helyesen értelmezett irányításával a gyermek maximális önállósággal dolgozza fel a szükséges ismereteket. Az aktivitás tehát elsősorban nevelői tudatosságot követel a gyermek irányításában. A nevelői tudatosság mellett a tanuló tudatossága is fontos, hiszen tudatosság nélkül senki sem lehet önálló. Tudnia kell a tanulóknak, mit, miért, milyen céllal várunk tőle, mely területen dolgozhat önállóan. A tudatosság elve egyben motiváló

A VÉR CSODÁI és a VÁRHATÓ IDŐJÁRÁS

feladatlapjait, melyek alapján felmértem tanulóiमत, mellékelem. A gyerekek nagyon szeretik ezt a formát is, hasznossága pedig magas-szintű.

Felmérés formái:

1. Bábozás. Ízlésfejlesztés, mozgáskultúra fejlesztése, közösségi
2. Fejtörő. túra fejlesztése, közösségi
3. Vetélkedő. szellem megszilárdítás, szép
4. Nyelvjátékok. magyar beszédre, árnyalt kifejezőkészségre szoktatást segítik.
5. Irodalombarát szakpróba.
6. Rajzok, illusztrációk készítése az olvasottakhoz.
7. Szövegrészek, kis történetek elmondása.
8. Témák szerinti tabló készítése.
9. Add tovább! Kérdés-felelet.
10. Kihagyásos szövegmondás. (Figyeld, melyik részt hagyta ki, pótolod!)
11. Zsákbamacska.
12. Dobókocka.
13. Faliújságra kitett kérdésre gyűjtött feleletek.
14. Mit olvastál? (Pl.: tűzről, szénről stb.)
15. Papírszalag. (Amin kérdések-feleletek olvashatók, állítsd össze, hogy melyik kérdéshez melyik felelet tartozik.)

tényezőként is szerepel a nevelő fegyvertárában. A *maximális önállóság* azt jelenti, hogy a tanulónak a legnagyobb fokú önállóságot kell biztosítani az adott körülmények között, úgy, hogy a nevelői segítségnyújtás csökkenő tendenciát mutasson. Ha az önállóság nő, sikerélményben van része a közösség minden tagjának. A nevelő éneke csak a bemutatásra szorítkozzék. Ha a nevelő énekel, az osztály figyelmesen hallgassa, közben keresse a választ a megadott megfigyelési szempontokra. Ha az osztály énekel, a nevelő hallgassa, értékelje. A hibás dallamrészeket mindenkor ki kell emelni, javítani. Ha az osztály már tudja a dalt, elérte a kívánt szintet, a tanár háttérbe vonulhat. Akkor láthatunk igazi aktivitást, ha a tanulók a dalt egyre kifejezőbben, átéltebben, élményszerűbben éneklük. Ehhez nemcsak a nevelői bemutatás, hanem a tartalmi megbeszélés, képek, diák stb. is hozzájárulhatnak. Pl.: olyan népdal tanításánál, amely a munkáról szól, feltétlen használhatjuk az alsó tagozatos diaképeket (környezet), de segítenek a földrajzos diák is. Nemcsak képekkel szemléltethetünk. A költészet is széles körű lehetőségeket biztosít.

Ha Leninről szóló dalt tanítunk, számos verssel biztosíthatjuk a nagy politikus életének történetét, tevékenységének jelentőségét. Természetesen mindez a tanulók bevonásával lehetséges. Erre a közös munkára tudatosan készítsük fel a tanulókat. Önálló feladatként kapják, hogy megfelelő verset keresnek, képeket gyűjtenek, vagy a földrajzot, környezetet tanító nevelőtől elkérik a diaképeket.

A tanulók önállóságra, aktivitásra nevelésének még eléggé járatlan útja tantárgyunkban a *csoportmunka*. Noha tárgyunk jellegénél fogva az esetek többségében talán az összes többi tárgynál jobban igényli a közösségi produkciót, személyiségformáló hatását elsősorban a közös éneklés nagyszerű élménye biztosítja, csak néhány alkalommal lehet élni a csoportmunka változatos formáival. Ezek közül néhány gyakorlati példa:

A 7–8. osztályban már nagyon sok népdalt ismernek a tanulók. Olyan órán, amikor a népdalok sajátosságait, a népdalgyűjtés történetét rendszerezzük, gyakoroljuk, számos lehetőség nyílik erre. A korszerű, audiovizuális eszközök – aspectomat, epidiaszkóp – segítségével képeket vetítünk a tanulóknak. A képek alapján népdalcímeket jegyezzenek fel a munkafüzetbe. Ezután a csoportok azt a feladatot kapják, válasszák ki közülük a munka-, katonai-, szerelmes dalokat. Közülük egyet mutasson be a csoport. Ezzel és hasonló feladattal nemcsak nevelési, didaktikai elv megvalósításának tehetünk eleget már az óra bevezető részében. Ugyanennek az órának másik csoportos feladata lehet: magnófelvételtől három népdal hangzik fel 3 különböző népi hangszer megszólaltatásában. A csoport meghallgatja a dalt (gyengébb csoport esetében kétszer is), közösen megállapítják a sorszerkezetét.

A csoportmunkával biztosított aktivizálásnak másik formája, amikor az ismert dalami, ritmikai elemeket gyakoroltatjuk a feladatokkal. Pl.: egy tanult dal egy sorát írásvetítővel kivetítjük.



Feladatok:

- I. csoport: Állapítsátok meg, milyen dó-ban van! Írjátok le a szolmizációs neveket a munkafüzetbe!
- II. csoport: Kopogjátok le a ritmusát! Írjátok fel az ütemmutatót!
- III. csoport: Találjátok ki, melyik népdalról van szó! Közös énekeljétek el szöveggel!

A feladatok megoldása után az egész osztállyal énekelteassuk el szöveggel és szolmizálva.

Szintén csoportosan végezhetünk játékos feladatokat is az órán. Ilyenekkel a még érdektelennek tűnő gyermekeket is aktivizálhatjuk. Kiválóan alkalmasak erre a felelgetős, kitalálós játékok, akár dallam, akár ritmus gyakorlásakor. Egyik csoport kopogja az ismert dal ritmusát, a következő folytatja, az utolsó pedig leéneklí szöveggel. Ugyanezt végezhetjük egy ismert dallamrész kiválasztásával, ott az utolsó csoport a ritmust adja vissza. (Ezt általában a jobb csoport végezze.) Nagyon kedvelt a tanulók körében, nemcsak aktivitásukat fokozhatja, de kapcsolatot is teremt más tárgyakkal is az ún. *rejtvenyjáték*. Egy-egy rejtvény megfejtésére nincs idő a tanítási órán, ezért otthoni feladatként kaphatnak ilyet a csoportok. (Az így megoldott feladatoknak más közönségformáló ereje is van!) A következő rejtvénybe népi hangszerek nevét rejtettük el. A megfejtést otthon végzik a csoportok, melyet a tanítási órán ellenőrzünk. A helyes megfejtésért jutalmat kapnak. Pl.: zenei tárgyú kép, könyv.

1	C	2	I	3	T	E	4	R	5	A	6	H
7	I	R	U				8	O	L	E		
9	M	Ó	R	A			10			A	G	
	B			12	Ó	Z			13	B	E	
14	A	15	R	S			16	P	A	D		
17	L	Ó			18	T	I	19	M	Ú		
20	O	L	L	Ó	22	P	A					
23	M	A	R	T	A							

Vízszintes: 7. Papírra vet. 8. Francia „ujjé”. 9. Ifjúsági írónk. 11. Fagally ékezet h. 12. ... a csodák csodája. 13. A szobába. 14. ... poetica. 16. Tanuló ülőhely. 17. Háziállat. 18. Személyes névmás. 19. Alkotás. 20. Vágó-nyíró szerszám. 22. Nagyszülő egyik fele. 23. A sav tette.

Függőleges: 2. Regényszerző. 3. Ilyen táská is van! 4. Megszid. 5. Amerikai állam. 10. Névelő. 15. Akiről szó van. 16. Dohányzó eszköz. 18. Gyakori családnév. 21. L. R.

Igen nagy hatással lehet a tanulókra az olyan jutalom, amikor a hangszereket hallják. Ha lemezről nem áll módunkban bemutatni, készítsünk magnófelvételt olyan emberekkel, esetleg népi hangszereken játszó, azokat bemutató népművésszel, a birtokában levő sok szép népdalból, melyek minden darabja értékes ajándékot jelent a tanulóknak. A már említett élményt ezzel is biztosíthatjuk.

A csoportos foglalkozások alkalmával sem csökkenhet a nevelő szerepe, hiszen az irányítás, ellenőrzés csakis az ő feladata. Ezek a foglalkozások a külső szemlélő számára nem mutatósak, zsongásuk nem szórakoztató. Eredményességük azonban felbecsül-

hetetlen, hiszen többek között nem kisebb célt szolgálnak, mint az önállóan tevékenykedő, aktívan cselekvő emberek nevelését.

Külön kell szólni tantárgyunk legfőbb motivációjáról, a művészi élményről. A zene egyes elemei, így főként a ritmus, a tempó, a dinamika, hangszín önmagában is élvezetet jelent a gyerekeknek, különösen akkor, ha az a mozgással párosul.

Nagyobb öröm egy gyerekeknek a hangszert megszólaltatni, mint csupán meghallgatni. Feltétlen éljünk tanítási óráinkon azzal a lehetőséggel, hogy a hangszeren játszani tudó gyerekeket szerepeltessük. Felhasználhatjuk a már tanult dalok felismertetésére, vagy a népdaloknál a sokféle variációból meghallgatnak egyet. (Pl.: 7. o. Szépen úszik a vadkacsa; Sűrű csillag stb.) Bármelyik variáció maradandó élményt nyújt.

A közös éneklés mellett fontos motivációs tényező az egyéni éneklés is. Az énekórának számtalan olyan része van, amikor alkalom nyílik erre. Sok esetben azonban nem élünk vele, mert a közös énekléssel szemben nem mérhető le azonnali eredménye. Tanulóink többsége szeret szerepelni, s erre adjunk alkalmat azzal is, hogy a tanult dalokból önállóan is bemutathassanak egy kis csokrot. Ezzel még az öntevékenységnek azt a formáját is segítjük, amikor önálló cselekvésre készítjük a tanulót a dalszöveg összeállításával.

A tanulók aktivitását döntően befolyásoló tényező az osztályozás. Ezen a téren legfőbb feladatunk lenne annak elérése, hogy ne a jegyért legyenek aktívak, hanem a tárgyért.

Korábban szó esett a gyűjtőmunkáról, mint aktivitási tényezőről. 10–14 éves korban gyűjtési lázban vannak a gyerekek. Képeket, képeslapokat halmoznak fel. Mindezt a hobbijt az említett módszerek alkalmazásával maximálisan kihasználhatjuk.

A helyes mederben, jó szellemben vezetett iskolai zenei nevelésnek igazi eredménye akkor mutatkozik meg, mikor a későbbi években felnőtt tanítványaink régi zenei élményüktől fűtve cselekvő módon utat találnak a társas zenéléshez, énekléshez.



A. M. Piskalo:

GEOMETRIA AZ 1-4. OSZTÁLYBAN

A geometriai képzetalkotás problémái az alsó tagozatos tanulóknál

(Tankönyvkiadó, Budapest, 1977.)

A könyvben tárgyalt anyag annak az egység általános iskolai geometria oktatási rendszernek a része, melyet a Szovjet Tudományos Akadémia Pedagógiai Intézetében az általános és politechnikai képzéssel foglalkozó tagozat matematika oktatási szekciójának dolgozott ki, és kísérletileg ellenőrzött. A könyv a szerző és egy tanárkollektíva hosszú kísérleti munkájának eredményét tárja az olvasó elé.

Az első fejezet az általános iskolai geometriatanítás alapvető problémáit tárgyalja. Elemzi a hagyományos módszert és annak fogyatékosságait, majd arra a kérdésre ad választ, hogyan küszöbölhetők ki ennek a rendszernek fogyatékoságai. Szempontokat ad a geometria tananyagának célszerű összeállításához, néhány didaktikai szempontot elemmez, és munkamódszert javasol.

További négy fejezet az 1-4. osztályos geometria anyagának tanítási rendszerét ismerteti.

Részletezi az egyes osztályokban tanítandó anyagot, felsorolja az elsajátítandó szakkifejezéseket, a megszerzendő gyakorlati ismereteket és készségeket, a felhasználandó szemléltető eszközöket és szerszámokat – külön szövege az egyes tanulók által használandókról, illetőleg az osztálymunkában alkalmazandókról.

Az utolsó, a hatodik fejezet a tananyag feldolgozásához ad módszertani útmutatást, az egyes osztályokra vonatkozó tagolásban.

A Szovjetunió tízosztályos iskoláinak első négy osztályában igen magas színvonalon tanítják a geometriát. A hazánkban jövőre bevezetendő reformtanterv is nagy gondot fordít a geometria alsó tagozatos oktatására. A könyvben felsorolt anyag részben hasonló, részben azonos témaköröket tartalmaz mint a „geometria, mérés” hazai reformterve. Épp ezért Piskalo geometriája nemcsak komoly segítséget, de sok hasznos ötletet is adhat a geometria tanításához – főleg az alsó tagozatban tanító kartársaknak.

Bar Pálné

L. K. Graugyina-V. A. Ickovics-L. P. Katlinszkaja:

GRAMMATYICESZKAJA PRAVILNOSZTY RUSSZKOJ RECSI

(Izd-vo „Nauka”, Moszkva, 1976.)

Egy-két hónappal ezelőtt az utóbbi évek egyik legérdekesebb, legújzerűbb és legszínvonalasabb kiadványa jutott el korlátozott példányszámban

a hazai idegennyelvű könyvesboltokba: egy stilisztikai-grammatikai gyakorisági „szótár”, aminek már évek óta hiányát érezte a hazai oroszoktatás is.

Tudtuk, hogy a nyelvi jelek kapcsolódási törvényei másképp érvényesülnek az orosz irodalmi és a beszélt nyelvben ma is („200 grammov – 200 gramm”), ami a kettős alakok („dubletnije formi”) létjogosultságának az egyik alapját képezi, de vajmi kevés fogalmunk volt arról, hogy ezeknek a kettős alakoknak mi a statisztikai arányuk a nyelvhasználatban. L. K. Graugyina-V. A. Ickovics-L. P. Katlinszkaja „Az orosz beszéd grammatikai helyessége”) „Grammatyiceszkaja pravilnoszty russzkoj recsi”) c. könyve épp erről a nagyon lényeges kérdéssről igyekszik informálni bennünket – kolosszális szakirodalom, szociolingvisztikai felmérések stb. adatainak a felhasználásával.

A grammatikai-stilisztikai variánsok egyik vagy másik formája felhasználásának lehetőségeit a szerzők motiválják, magyarázzák, a nyelv különféle szféráiból gyűjtött idézetekkel illusztrálják. A „v cehe – v cheu” típusú variánsok esetében a szerzők a 443/212-es abszolút számban kifejezett gyakoriság mellett a százalékarányt (67,63%/o–32,37%/o) is megadják a könyvben (134. lap), ami világos képet ad az orosztanárnak arról, hogy merre is tart az általános tendencia.

A több mint 450 oldalas könyv egy sor olyan problémát érint igen komoly szakmai igényességgel (s a szubjektívizmus minimumra csökkentésével), amik így vagy úgy már az általános iskolai oroszoktatásban is ott vannak, avagy amikhez az egyéni továbbképzés során el kellene jutnia minden igényes orosztanárnak. Íme csupán néhány kérdés a könyvből:

1. „dvoje jazslej” v. „dvoje jazsel”? (129. lap);
2. „nyeszkolko polotyenyec” v. „nyeszkolko polotyencev”? (132. lap);
3. Kapcsolódhat-e a „kofe” (= feketekávé) orosz szóhoz semleges-nemű jelző v. múlt idejű állítmányi forma? (77–80. lap);
4. Ragozható-e orosz szövegben Kun Béla neve? (163. lap);
5. Ragozzák-e az oroszok a TASZSZ abbreviaturát? (166–170. l.);
6. Milyen nemű a ZSEK avagy a FIAT abbreviatura az oroszban? (83–85. lap) stb.

Ezek a kérdések – a többi sok-sok mellett – a változásban levő orosz nyelv néha akut kérdései, amelyek egyértelmű, világos és dogmáktól mentes válaszokat kaphatunk a Sz. G. Barhudarov-I. F. Protcsenko-L. I. Szkvorcov szerkesztésében megjelent tanácsadó szótárból, amely mindig világosan állást is foglal a kettős alakok vonatkozásában – az irodalmi norma szemszögéből.

A könyv felbecsülhetetlen értékét és unikumjellegét nem csökkenti az sem, hogy az anyagban

köszölte néhány ún. magyar tulajdonnév („Papa”, 163. lap; „Pjer Kot”, 157. lap) első olvasásra számunkra ismeretlen.

Szeretnénk hinni, hogy az olyan mű, mint a „*Grammatyicseskaja pravilnoszty russzkoj recsi*” nagy hasznára lesz a hazai oroszoktatásnak éppúgy, mint a hazai russzisztikának. Az orosz szótárítás kimagasló egyénisége. Szergej Ivanovics Ozsegov emlékének szentelt kiadvány kéziratos formája megvitatásában a Szovjetunió oly kitűnő russzistái vettek részt, mint pl.: F. P. Filin, N. Ju. Svedova, V. G. Gak és V. G. Kosztomarov.

Dr. Hajzer Lajos
Pécs

PEDAGÓGIAI LEXIKON

Második kötet, G–K.

(Akadémiai Kiadó, Budapest, 1977. 496. l.)

A Pedagógiai Lexikon első kötetének megjelenését örvendetes gyorsasággal követte a második kötet, amely G-től K-ig tartalmazza a lexikon anyagát.

Az első kötetről elmondottak nyilvánvalóan érvényesek a második kötetre is, mivel ez utóbbi szerkezeti felépítésében természetszerűen követi az első kötetnél érvényesített elveket. Ennek megfelelően tartalmi anyagában ez a kötet is nagyon széleskörűen tárgyalja a pedagógia és a vele kapcsolatos tudományok ismeretanyagát. A második kötet elemzésénél talán ezt a tulajdonságát emelhetjük ki leginkább. A lexikon szerkesztőinek figyelme valóban mindenre kiterjed, ami a pedagógia múltbeli történetével, illetve jelen helyzetével összefüggésben van. Ezért olvashatunk pl. az író-olvasó találkozóról, mint az irodalmi művelődés egyik formájáról. Ez a széles körű anyagáttekintés is meggyőzhet bennünket arról, hogy a pedagógia milyen mélyen hatotta át társadalmi életünk legkülönbözőbb területeit. A kötetbe került „iskola” fogalom pl. több összetételben is jelzi az iskola életének, oktató-nevelő munkájának tartalmi, szervezeti változását, az iskola kiszélesedett kapcsolatát a társadalom egészének életével. Ugyanilyen okokból vált sokoldalú összetételre alkalmas fogalomká az „ifjúság” szó is s a lexikon jelentőségének megfelelően alaposan ismerteti az Ifjúsági Törvényt. A „komplex” szó több kapcsolata is utal e fogalom előtérbe kerülésére az oktató-nevelő munkában (komplex séta, komplex szemléltetés, komplex munka.) Néhány címszó esetében a pon-

tos elemzés mellett – éppen e fogalmak aktualitása miatt – lehetett volna az irodalmat is megjelölni (pl. komplex tantárgy, képességvizsgálat). A szocialista pedagógia jelentős nevelési feladatai közül e kötet behatóan tárgyalja a közösségi nevelést és az ezzel kapcsolatos fogalmakat, valamint az e kérdéssel foglalkozó filozófiai, pedagógiai irányzatokat, nevelési eredményeket. A lexikon két címszóban is kitér e problémakörre (iskolaközösség, közösség). (Bántó sajtóhibaként szerepel a 466–467. oldalon a „közösségi nevelés”).

Különös érdeklődésre számíthatnak azok a címszavak, amelyek a korszerű törekvésekről adnak összegzést, mint pl. kibernetika és didaktika. A kötet egyébként is gazdag a különböző pedagógiai irányzatok ismertetésében (individuais pedagógia, konduktív pedagógia, kísérleti pedagógia stb.) A kötet anyagának gazdagsága következtében mindegyik iskolatípus tanára megtalálhatja a számára leginkább érdeklődésre számítható elméleti és gyakorlati pedagógiai fogalmak elemzését.

A kötet szerkesztői – elsősorban az egyes iskolatípusok ismertetésekor – élnek a statisztikai adatok táblázatos közlésének lehetőségeivel. A tanulók-tanárok létszámának alakulását talán lehetett volna teljesebb fejlődési folyamatában ábrázolni, különösen a felszabadulás óta. Igaz, ez a kötet terjedelmének növelését jelentette volna, de szemléletesen ábrázolta volna az adott iskolatípus fejlődési vonalát.

E kötetben is tárgyilagos értékelést olvashatunk olyan egyéniségekről, akiknek megítélése nem volt problémamentes (Klebsberg Kuno, Kornis Gyula). Gondos elemzést találunk mind a magyar közoktatásügy (Kármán Mór, Imre Sándor, Kemény Gábor, Kodály Zoltán), mind az egyetemes neveléstörténet kiemelkedő képviselőiről (Krupszkaja, Herbart).

A szerkesztők gondosságát mutatja az is, hogy az 1977-ben megjelent kötetben már az 1977-es adatokat is szerepeltetik.

A sok címszó közül hiányoljuk az IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement) szerepeltetését. Valószínűleg az osztályozás, tudásmérés tárgyalásánál e hiány pótolható lesz, mivel ez a fogalom az első kötet Association címszónál sem szerepel.

E kötet olvasása is sok új ismerettel gazdagíthatja a pedagógusok ismeretanyagát.

Dr. Bereczki Sándor

SZEGEDI MŰVELŐDÉSELMÉLETI NYÁRI EGYETEM KIADVÁNYAI

Hatodik alkalommal fogadta 1977 nyarán a Tudományos Ismeretterjesztő Társulat Csongrád megyei bizottsága a művelődés legkülönbözőbb területén dolgozókat a Művelődéseméleti Nyári Egyetemen. A rendezvény méltó párja a TIT Pedagógiai Nyári Egyetemének, mely az idén tizennegyszer várta látogatóit.

Indulása óta fő jellemzője mindkét nyári egyetemenek, hogy mindig *időszzerű* kérdésekkel foglalkozott, olyan *elméleti* kérdésekkel, amelyeknek megismerése fontos a *gyakorlatban* dolgozó népművelők, pedagógusok számára. Külön érdeme a rendező szervnek, hogy az elhangzott előadásokat (teljes terjedelmében vagy rövidítve) kiadványban jelenteti meg, mely elsősorban a nyári egyetem hallgatói között kerül terjesztésre. A kiadványok ma már sorozattá álltak össze, és jól hasznosíthatók a közművelődés *oktatásában* is.

Eddig a következő kötetek jelentek meg:

1. *Művelődés és szocializmus*

A kötet az 1972-es nyári egyetem előadásait tartalmazza. Az első előadássorozat főleg az általános művelődésemélet kérdéseivel többek között a kultúra és a műveltség fogalmával, a művelődés szerepével, kulturális életünk szerkezetével és a tudományos technikai forradalommal foglalkozott.

A kötet – mint a szerkesztő, dr. Vonsik Gyula is felhívta rá a figyelmet – „jegyzőkönyvszerű”, tehát különböző koncepciójú előadások sorakoznak egymás után, tükrözve e forrongó tudományág jellegéből fakadó nézetkülönbségeket. Különbözőképpen értelmezik az e témákkal foglalkozó kutatók a kultúra, a művelődés és műveltség fogalmát. Ezek a nézetkülönbségek természetesen vitákat hozhatnak.

2. *Andragógia, felnőttoktatás* (1973)

A kötet a felnőttnevelés kérdéseivel foglalkozik. Áttekinti a felnőttoktatás történeti fejlődését, mai rendszerét, szakágait, majd módszertani jellegű tanulmányokat közöl és tájékoztat a felnőttoktatás külföldi eredményeiről.

A szerkesztők a felnőttnevelés átfogó képének megteremtésére törekedtek. A kötet az andragógia és a közművelődés elméletének oktatásához jól felhasználható.

3. *Közművelődés* (1974)

A téma különösen időszzerű volt. Az MSZMP Központi Bizottsága 1974. március 19–20-án foglalkozott a közművelődés helyzetének és fejlesztési feladatainak elemzésével. Mint a kötet szerkesztője, dr. Vonsik Gyula írta: „A cél

alapvetően a párthatározathoz való kapcsolódás megteremtése volt, de ezen túl két konkrét elképzelést is magába foglalt. Az egyik ideológiai jellegű, vagyis egy olyan, lehetőleg az előadásokban egymáshoz kapcsolódó szemléleti rendszer formálása, ami a párthatározatból fakad, a másik a konkrét feladatok elméleti és művelődéspolitikai alapjainak megmutatása és ezzel együtt az összefüggések érzékeltetése.” (3. köt., 3. p.)

A tanulmányok elemzik a közművelődés helyét a kulturális forradalomban, a tudományos technikai forradalom és a közművelődés kapcsolatát, a közoktatás és közművelődés egységének szükségességét, a közművelődés párt- és állami irányításának kérdéseit, gazdasági problémáit és fejlesztésének távlatait.

4. *Ízlés és műveltség – ízlés és társadalom* (1975)

A negyedik kötet az ízlést vizsgálja. Fogalmát, fogalmi fejlődését, az ízlés kapcsolatát a műveltséggel, a tudással, a magatartással és a divattal, s számot ad arról, hogyan alakult az ízlés az NDK-ban az utolsó évtizedben.

5. *Munkásművelődés* (1976)

Izgalmas, igen időszzerű az ötödik kötet tárgya is. A munkásművelődés segítése kiemelt társadalmi feladat. „A munkásművelődés tárgyalásának ... az a dialektikája, hogy egy meghatározó tényezőt kell vizsgálnunk, de mindazzal a tágabbal, egyetemesebbel is összefüggésben, amelyet meghatároz. S ennek az általános módszernek a kulcsa éppenséggel a munkásosztály politikai vezető szerepének természete, jellege. A munkásművelődés helyes értelmezése épp ebben a vonatkozásban közvetlenül függ össze a munkásosztály vezető szerepének marxista-leninista megítélésével. Közelebbről: a munkásművelődés azért társadalmunk kulturális felemelkedésének kulcskérdése, mert a munkásosztály egész szocialista társadalmunk vezető ereje.” (Dr. Tóth Dezső: Megnyitó. 5. kötet., 13. p.)

A nyári egyetemen az előadók elemezték a munkásosztály fogalmának tartalmát, foglalkoztak a munkásosztály társadalmi helyzetének vizsgálatával, a munkásság termelési kultúrájával, politikai műveltségével, ízlésével, a munkások ábrázolásaival a művészeti alkotásokban.

6. *Művelődésszociológia* (1977)

A hatodik előadássorozat a közművelődés pszichológiai kérdéseivel foglalkozott. Ezen belül a személyiség értelmezésének kérdéseivel, az ifjúkor és az öregkor sajátosságaival, a befolyásolás és meggyőzés lélektani alapjaival, a műveltségi szükséglet tudatosításával, a művelődési befogadással, a művelődési befogadás pszichológiai problémáival.

A művelődépszichológia is olyan tudományág, amellyel a közművelődésben dolgozóknak célszerű foglalkozniuk. A népművelő feladata különböző életkorú emberek művelődésének segítése, és ehhez megfelelő pedagógiai és pszichológiai felkészültség szükséges.

A művelődépszichológia viszonylag új tudományág, így a nyári egyetem előadásai szellemi izgalmat jelentettek a résztvevőknek.

A kötetek részletes clemzésére e helyen nincs lehetőségünk. Ezekről a kérdésekről igen sok

helyen jelent meg tanulmány, de ritkán kerülnek az azonos témájúak kötetbe.

A tanárképző főiskolákon egyelőre kevés a jegyzet. E kiadványok jó segédanyagok a hallgatók számára. Egy-egy kötet 800–1000 példányban jelenik meg. Keveselljük. A magasabb példányszám bizonyára a kiadások növekedésével járna, mégis keresni kell a lehetőséget, hogy a kötetek minden érdeklődőhöz eljuthassanak.

Dr. Laczó Katalin

Koroknai Zsuzsa:

ÍGY ÉLT LENIN

A kötet címlapján azzal a mosolygós Lenin-portréval találkozunk, amelyet a sokféle Lenin-ábrázolás közül legszívesebben örzünk emlékeztünkben. Jól választottak a kötet szerkesztői – ez a kép, ez a mosoly igazán kedvet csinál az olvasáshoz. Jól nézzük meg ezt a Lenin-portrét azért is, mert kalauzunk lesz a könyv olvasása közben, és ha a kötetet letéve, behunyt szemmel majd újra magunk elé képzeljük azt a férfit, akinek forradalmas életútjával megismerkedtünk, tudatunk finom emlékdörz lemezéről ugyanez az arc fog ránk visszamosolyogni.

Akik számára ez a könyv íródott, azok már tudnak egyet-mást Leninnél, hisz óvodás koruk óta tanultak róla verseket, dalokat, hallottak, olvastak róla történeteket, látták arcmását az ünnepségeken.

A könyv írója éppen arra vállalkozott, hogy ezt a sok színes képet, tarka ismerethalmazt sorrendbe rakja, s végső soron a tankönyveknél részletesebb, alaposabb, ugyanakkor az ifjúsági életrajzregények izgalmas leírásaival is vetekedő olvasmányt adjon tanítványaik kezébe.

Az írói kísérlet sikerrel járt. Azzal persze nem bízathatjuk ifjú olvasóinkat, hogy könnyű olvasmányt vesznek a kezükbe. Nem számoltam össze, de több tucat könyvcímmel, jelentős – de a tankönyvekben nem szereplő – eseménnyel, évszámmal szembesít bennünket az író. A gazdasági, társadalmi és politikai élet számtalan fontos alapgalmával kell olvasás közben a gyermekeknek megismerkedniük, mielőtt tovább lapoznának. Ajánlatos tehát arra kérni őket, hogy olvasás közben tartsák kezük ügyében az Új magyar lexikont, az Idegen szavak szótárát, a Munkásmozgalmi Lexikont és más alkalmas kézikönyveket, hogyha megakadnak, legyen miben megfogódzaniok.

Csak hogy attól tartok, kevesen fogadnák meg a tanácsunkat, hiszen Lenin élete nemcsak politikai harcokban, jelentős művek megalkotásában, de izgalmas eseményekben is bővelkedik, s ez az izgalom úgyis arra készteti őket, hogy együtt haladjanak az életmű sodró lendületével. Éppen ezért maradjunk csak annyiban, hogy az első olvasások inkább a cselekményre ügyeljenek, másodszorra nézzenek majd alaposan utána az olvasottaknak!

A könyvben számtalan, ritkán látható, korabeli fényképpel is találkozhatunk. Ezek a képek olyan világról adnak hírt, amely gyermekeinknek már történelem!

Nem szeretnék jóslatni, de szinte biztos vagyok benne, hogy legnagyobb figyelemmel az ifjú Leninről szóló fejezeteket olvassák majd.

Talán nem lesz számukra érdektelen, ha a továbbiakban elgondolkoznak azon: mit őrzött meg Vlagyimir Iljics a férfikor éveire a gyermek-Lenin, az ifjú-Lenin lelki arculatából. És persze az sem lesz érdektelen, hogy sok-sok tanúlással, szívós munkával mit tett mindehhez hozzá!

„Még lehet – teszi fel a kérdést a könyv írója – fölösleges fontoskodásnak látszik egy nagy történelmi személyiség gyermekkorának olyan apróságait följegyezni, hogy hánykor kelt fel, mit csinált reggelente. Csak hogy a lélektan tudományosan bebizonyította: milyen nagy szerepe van a felnőtt ember jellemének, szokásainak alakulásában a gyermek- és kamaszkori beidegződéseknek.” Tanulságos dolog ennek a megállapításnak igazságát Lenin életén végigkísérni!

Érdekes könyv Koroknai Zsuzsa műve. Jó életrajz, de több is annál. Egy kicsit a mi egész XX. századunk története!

(Móra Ferenc Könyvkiadó, Budapest.)

Dr. Csulák Mibály

Komornik Ferenc:

SZOVJETUNIO

Szovjetunio címmel megjelent a Képes Földrajz sorozat újabb kötete. A gazdagon illusztrált, tartalmas munka egyik legértékesebbje a sorozatnak. A szerző 239 oldalon, két nagy fejezetben ismerteti Földünk első szocialista országát.

A szovjet föld és népei c. fejezetben áttekintést ad az ország népeinek történetéről. Nyomon követhetjük az egykor élt, vagy ma is élő népek történetét Urartu rabszolgatartó birodalmától (i. e. IX. század) a Szovjetunio 10. éves tervének elfogadásáig (1976). Ősi szentélyek, középkori várak, hagymakupolás templomok, ikonok, modern lakóegységek, erőművek, üzemek képei tesszik szemléletessé a múltat és jelent.

A második fejezet – A Szovjetunio térképe előtt – a hatalmas ország jellegzetes tájaival, ősi és új, modern városaival, bányavidékeivel, nagy kiterjedésű erdősegeivel, gazdag állatvilágával ismerteti meg. A Volga vidéke, az Ural, a tajga, Kamcsatka és a „pipázó” Kurili-szigetek, a „borostyánország” városai, a mai Etelköz (Ukrán SZSZK), a grúz hadiút, a „fekete sivatag országa” változatos tájai sorakoznak. Moszkva, Leningrád, Murmanszk, Bratszk, Vlagyivosztok, Kiev, Tbiliszi utcáin, terein járunk a könyvet olvasva. A lapokon meglevenedik a szovjet emberek élete. Az üzbeigisztáni szüretelők, a moszkvai balett táncosai, a csukcs rénszarvaspásztor, a Kopetdag sziklái közé kiránduló pionírok, a május 1-i felvonulók ünneplő tömege, az üzbeig dinnyecárus, az ukrán martinász, mint a szovjet élet mozaikjai sorakoznak.

A századfordulón Oroszország népeinek átlagos életkora 32 év volt, ma 70 év. 1900-ban a lakosság 24⁰/₀-a tudott írni, olvasni, ma már a kötelező középfokú végzettség feltételeinek megteremtésén munkálkodnak. A cári Oroszország 1913-ban 4⁰/₀-kal részesedett a világ ipari termeléséből, ma a Szovjetunió adja Földünk ipari termelésének egyötödét. – A gazdag ismeretanyagot statisztikai adatok gyűjteménye egészíti ki.

A gondosan felsorakoztatott tények, adatok, képek (300 kép, 29 térkép, 16 színes melléklet) egyértelműen mutatják, „milyen emberi, kommunista és közösségi társadalom születhet a szabad, kizsákmányolástól mentes alkotó munkából”.

Joggal hihető, hogy a földrajztanárok tanításaikban jól felhasználható munkát, a tanulók érdekes és tartalmas olvasmányt vehetnek kezükbe.

(Móra Ferenc Könyvkiadó, Budapest, 1977.)

Pósa Lajos

KÖRHINTA

A mai magyar gyermekverseknek ez a gyűjtemény nyolcvankét költőnk új verseit tartalmazza. A kötetben megtalálhatók Weöres Sándor, Tamkó Sirató Károly, Nemes Nagy Ágnes, Kormos István, Zelk Zoltán mellett még sokan mások. Csúpn ízelítőül emeltünk ki néhány nevet, a fel nem soroltakkal együtt az antológia a mai magyar gyermekversestermelésnek szinte a körképét nyújtja. A kötetet Kondor Lajos illusztrálta.

(Móra Ferenc Könyvkiadó, Budapest, 1977.)

Mykolas Sluckis:

NERINGA HAJFONATA

A litván író a legendák nyelvén írja meg történetét a jó szívű óriás lányról, aki hatalmas erejét a szegény emberek megsegítésére használja. Szép, népi motívumokban gazdag, jelképes értelmű és gazdag mesevilág bontakozik ki az olvasó előtt.

Fordította Rab Zsuzsa, a rajzokat Róna Emy készítette.

(Móra Kiadó–Kárpáti Kiadó, Budapest–Uzsgorod, 1976.)



A TŰZ MÁRCIUSA

A szépprózai és publicisztikai írásokat tartalmazó antológia az 1918–19-es magyarországi forradalmi korszak megjelenítése. Felvillantja a forradalmakhoz vezető út legfontosabb mozzanatait és az eszme továbbélését is a Tanácsköztársaság megdöntése után, az illegális és az emigráció éveiben.

A korszak szinte valamennyi jelentős írója hitet tett a forradalmi eszmék mellett. 33 író és neves közéleti személyiség írta a történelemnek a kötetbe foglalt krónikáját.

A kötet anyagát válogatta, szerkesztette és az utószót Farkas József írta.

(Kozmosz Könyvek, Budapest, 1977.)

Jack London:

A VASPATA

A fiatalon elhunyt, kalandos életű író egyik leghíresebb műve. A századéleji imperialista Amerikát mutatja be, de látomásként megsejteti az eljövendő munkásosztály forradalmi harcait.

Egy munkás fiatalember áll az események központjában. A munkásokkal, a munkásokért folyó harc során vezetőjükké válik és lankadatlanul folytatja küzdelmes életét. Mindenkit meg akar győzni – olvasóit is – a gazdagok kegyetlenkedéséről, uralmuk tarthatatlanságáról.

(Kozmosz Könyvek, Budapest, 1976.)

Dr. Arató Endréné–Balkovitzné Cynolter Magda
–Képes Agnes:

NÉZZ KÖRÜL!

Az alsó tagozatos tanulónak szórakoztató olvasókönyv, a pedagógusnak tartalmas segítség a májusban megjelent *Nézz körül!* A jól sikerült válogatás a 3. és 4. osztályos anyaghoz kapcsolódik, ötleteket ad az egyes témák feldolgozásához. A sokféle műből kiragadott részlet felkelti a kisdíák kíváncsiságát az egész megismerése iránt, a felsorolt művek címe pedig használható bibliográfiát kínál további részletek kereséséhez.

(Tankönyvkiadó, Budapest, 1977.)

Feladatgyűjtemény az általános iskolai ideiglenes matematika tantervhez

Összeállította: Kunstár Jánosné dr.

Az 5-8. osztályos új matematikai tankönyvek és munkalapok mellett nagy szükség mutatkozik olyan feladatgyűjteményre, amely kapcsolódik a tantervhez, és amelyből a pedagógusok az igényeknek megfelelően válogathatnak. A jelen feladatgyűjtemény ezt a hiánypótló szerepet kívánja betölteni. De túl is mutat az ideiglenes tanterven, s jó előkészítést nyújt a felső tagozaton bevezetendő végleges tananyaghoz is. Bár elsősorban felső tagozat részére készült, haszonnal forgathatják az alsó tagozatos pedagógusok is.

A 11 ívnyi feladatgyűjtemény előreláthatólag 1977. novemberében jelenik meg 40 Ft-os áron.

Előjegyezhető a Módszertani Közleményeknél postai levelezőlapon „Feladatgyűjtemény” jelzésével.

Kedves előfizetőink!

Kérjük, ha az 1977. évre esedékes előfizetési díjat (50 Ft) még nem fizette ki, szíveskedjék tartozását a mellékelt csekken az 1978. évben esedékes előfizetési díjjal együtt (60 Ft) rendezni.

*

Petőfi korszerű tanításához nyújt segítséget tartalomban és módszeres eljárásokban egyaránt a „Petőfi az iskolában” című kiadványunk (20 Ft). Ebből még elfogadunk megrendelést. (A pénzesutalványra írjuk rá: „Jóváírandó a Módszertani Közlemények 393. sz. számlájára”).

„A korszerű matematikatanítás néhány témaköre az általános iskolában” című kötetünk azonban már elfogyott.