

54854

1137

61 1X0 0261



AZ
ÁLTALÁNOS
ISKOLAI
TANÍTÓK
ÉS
TANÁROK
SZÁMÁRA

MÓDSZERTANI KÖZLEMÉNYEK

1978. 18. ÉVFOLYAM

4

A szerkesztő bizottság elnöke:

Dr. Szendrei János

A szerkesztő bizottság tagjai:

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

Felelős szerkesztő:

Dr. Dobcsányi Ferenc

Szerkesztők:

Dr. Békési Imréné, dr. Veszprémi László

TARTALOM

MIKLÓSVÁRI SÁNDOR: Az általános iskola feladatai az 1978–79-es tanévtől kezdődően	193
DR. KERÉKGYÁRTÓ IMRE: Közvélemény és nevelés	197
DR. GÁCSE JÓZSEF: A pedagógiai hatás jelentősége a személyiségfejlesztésben	204
DR. BERENTEINÉ DR. RUTTKAY JUDIT: A tehetségről, a tehetséges gyerekek személyiségének fejlesztési lehetőségeiről	208
KELENDI GYULÁNÉ: Napközi otthonaink korszerűsítése	211
ÚJ TANTERVEINKRŐL	
DR. SZENDREI JÁNOS: Új matematika az összevont osztályú tanulócsoporthoz II. ...	214
MISKOLCZI JÓZSEFNÉ-SZÁNTÓ LAJOS: Diasorozat és írásvetítő transzparenszek alkalmazása a 6. osztályos fizika tanításában	217
DR. CSORBA JÓZSEFNÉ-LEŐVEY JENŐNÉ-MOLNÁR SÁNDOR: Tanmenet és óravázlat az 1. osztályos testneveléshez	225
MŰHELY	
DR. HOFFMANN OTTÓ: Útkeresés az anyanyelvi nevelésben	234
DR. BEZDÁN SÁNDONÉ: Az orosz nyelvű diáklevelezés mint nevelési forma az általános iskolában	239
SOMFAI LÁSZLÓNÉ: Tevékenység és gondolkodás koordinálása a rajzórán	241
VIDÉKI MÁTYÁS: A környezet- és természetvédelmi oktatást-nevelést segítő általános iskolai biológiaszakkör munkaterve	245
BÁLINT FERENC: Osztályfőnöki óra a családi életre való felkészítés témaköréből a 8. osztályban	249
SZEMLE	
DR. PELLE BÉLA (Szerk.): Így tanítjuk a matematikát (DR. SZENDREI JÁNOS)	254
SÁROSY JÓZSEFNÉ-SZABÓ BALÁZSNÉ: Tanuljunk magyarul (DR. BÉKESI FERENC KATALIN)	256
Tanítványainknak ajánljuk	256

Kiadja a Szegedi Tanárképző Főiskola Szakszervezeti Bizottsága

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

A kiadásért felel: DR. RIESZ BÉLA. A címlapot tervezte: FISCHER ERNŐ

Megjelent 6600 példányban

ISSN 0544-7224

78-3111 – Szegedi Nyomda

Felelős vezető: Dobó József

MIKLÓSVÁRI SÁNDOR

minisztériumi főtanácsos,
az OPI főigazgatója

Az általános iskola feladatai az 1978-79-es tanévtől kezdődően

Az általános iskola több mint három évtizedes történetében az 1978-79-es tanév egy új periódus kezdetét jelenti. E tanévben kezdjük el a *nevelés és oktatás új terveinek* bevezetését – külön miniszteri utasításban szabályozott ütemterv szerint – valamennyi osztályban és minden tantárgyban. Új tankönyveket, munkafüzeteket, feladatlapokat – több új taneszközt vezetünk be. Nem túlzás tehát azt mondani, hogy új szakasz kezdődik az általános iskolai nevelő-oktató munka fejlődésében.

Az általános iskola eddigi fejlődését áttekintve azt állapíthatjuk meg, hogy szilárdan, megbízhatóan, a felnövekvő nemzedékek számára eredményesen teljesítette funkcióját. Egy-egy nemzedék túlnyomó többsége számára megbízható alapokat nyújtott a továbbtanuláshoz. Jó szívvel és felelősséggel állapíthatjuk meg, hogy az általános iskola társadalmunk igényei szerint fejlődött és funkcionált.

Az 1972. évi oktatáspolitikai párthatározat azonban – az iskolatípusok között – nem ok nélkül hangsúlyozza az *általános iskola fejlesztésének* fontosságát. Hazánkban jelentős mértékben fejlődtek a termelési és társadalmi viszonyok. A nagyszerű eredmények mellett új igények, új követelmények jellemzik egész társadalmi és gazdasági életünket. Az általános iskola alapozó funkcióját most ezekhez a társadalmi igényekhez és követelményekhez kell igazítanunk. Ha azt akarjuk, hogy a közép- és elsőfokú szakemberképzés korunk igényei szerinti színvonalon realizálódjon, akkor ennek mindenekelőtt az alapjait kell biztosítanunk.

A fejlett szocialista társadalom és népgazdaság azt a követelményt támasztja az iskolával szemben, hogy mind általános és szakmai műveltségben, mind világnézeti-erkölcsi-politikai gondolkodásban és emberi magatartásban kitűnő fiatalokat neveljen. Olyan fiatalokat, akik termelő munkájukkal továbbfejlesztik a társadalmat és a népgazdaságot, termelékenyebben dolgoznak, értelmesebb, alkotóbb módon tevékenykednek az élet minden területén, és magasabb színvonalra emelik a társadalmi közgondolkodást. Ennek az igénynek – azt is mondhatjuk „társadalmi megrendelésnek” – a biztosításához jól funkcionáló, megbízható alapokra van szükség.

Az általános iskola rendkívül figyelemreméltó eredményeket ért el mind a hálózat, a szervezettség, mind a nevelő-oktató munka tartalmának és módszereinek fejlődésében. Ebben a fejlődésben olyan együttható tényezők szerepelnek, mint például a települési viszonyok alakulása, a lakosság koncentrálódása (a mezőgazdaság nagyüzemi átszervezésének következményeként), az urbanizációs törekvések és azok az iskolapolitikai intézkedések, amelyek a körzeti iskolák fejlesztésével növelték a teljesen osztott iskolák számát, nagymértékben fejlesztették a szakrendszerű oktatást, a pedagógus létszámot. Nem utolsósorban játszott nagy szerepet az általános iskola fejlődésében az elmúlt 15 év, amely alatt a nevelés-oktatás tartalmának, módszereinek fejlődése,

a nevelő-oktató munka eredményei azt tanúsítják, hogy az általános iskolák 1963-ban bevezetett tanterve jól funkcionált, *megvetette alapjait a szocialista nevelőiskolának.*

Mi most a cél, mit akarunk a nevelés-oktatás új terveinek bevezetésével? Röviden és egyszerűen szólva: azt akarjuk, hogy tovább emelkedjék az iskolai (és az iskolán kívüli) munka színvonala, és mindez jobb nevelési és oktatási eredményekben jusson kifejezésre. Ehhez jobb alapot adnak a nevelés-oktatás új tervei, s ha ezek a tervek a pedagógia gyakorlatában érvényesülnek, akkor feltétlenül fokozódnia kell a színvonalnak, az eredményeknek. S ha a tervek gyakorlati megvalósításában a „szubjektív tényezők”, a pedagógusok is megteszik a magukét, akkor az általános iskola teljesíteni tudja feladatait.

Természetesen a színvonal emeléséhez, a jobb eredményekhez korszerűbb, tervszerűbb és hatékonyabb nevelő-oktató munkára van szükség. Ez pedig csak úgy alakulhat ki, ha a gyakorlati munkában érvényesül az új tanterv szelleme. A főfeladat tehát – amely mindent megelőz – az új tanterv ismerete, mondanivalójának látása, elfogadása és az ennek alapján meggyőződéssel végzett munka. Ennek érdekében szervezte az Országos Pedagógiai Intézet, a megyei tanácsok továbbképző intézeteivel együttműködve, a felkészítő tanfolyamokat, és ezért jelentek meg a felkészítési útmutatók is.

Az 1978–79-es tanévben, tehát a bevezetés első ütemében, az *alábbi dokumentumok lépnek életbe:*

- a) az „Alapelvek az általános iskola nevelő és oktató munkájához” az 1–8. osztály számára;
- b) „A tanítási órán és iskolán kívüli nevelés terve”;
- c) az 1. osztály valamennyi tantárgyának tanterve (tehát: magyar nyelv és irodalom, környezetismeret, matematika, technika, rajz, ének-zene, testnevelés);
- d) a 3. osztály osztályfőnöki óra tanterve;
- e) a 4. osztályos rajz, testnevelés és osztályfőnöki óra tanterve;
- f) a 6. osztályos fizika tanterve.

Az első ütem tartalmából egyértelműen kiderül, hogy az új dokumentumok bevezetésében nemcsak a tantárgyak szerint érintett pedagógusok az érdekeltek, hanem a tantestület valamennyi tagja, hiszen az „Alapelvek”, illetve az „Órán és iskolán kívüli nevelés terve” végrehajtásában az *egész iskola, a tantestület minden tagja érintett és érdekelt.*

Miért tartozik az „Alapelvek” ismerete és érvényesülése az egész iskolára, valamennyi pedagógusra? Mert az „Alapelvek” tartalmazzák a *szocialista nevelőiskola továbbfejlesztésének* elveit. Tehát az egész iskolai és az iskolán kívüli munkára nézve határozzák meg és foglalják egységbe a nevelés és oktatás célrendszerét, és közös elvi, ideológiai, pedagógiai alapot adnak a nevelő-oktató munka szabályozása és vezérlése számára. A tudatos nevelés és oktatás nem nélkülözheti az „Alapelvek” ismeretét és érvényesítését. Minden pedagógusnak tudnia kell az általános iskola célját, a fő nevelési feladatokat, a pedagógiai tevékenység általános elveit, az általános iskolát elvégzett tanulókkal szemben támasztott társadalmi igényeket, a különböző nevelési tényezők szerepét a nevelés céljának elérésében, nem utolsósorban a tananyag nevelési tartalmát és funkcióját. Mindezek ismerete nélkül aligha lehetne tudatos, tervszerű és hatékony nevelő-oktató munkát folytatni.

Természetesen ugyanilyen fontos a *tananyag ismerete* is. A tananyaggal való bánni tudás az egyik legizgalmasabb kérdése az új tanterv gyakorlati megvalósításának. A pedagógus ugyanis maga dönti el – saját munkakörülményeit figyelembe véve –, hogy a szorgalmi idő alatt kizárólag a törzsanyagot dolgozza fel, illetve milyen mértékben építi be az oktatás folyamatába a kiegészítő anyagot.

A tananyag célszerű kezelése már az évi *tanmenet* összeállításában jelentkező feladat. Ennek megoldásában – tudniillik az évi *tanmenet* összeállításában a pedagógus két utat járhat. Az egyik, hogy munkáját csak a törzsanyagra tervezi; a másik, hogy a törzsanyaggal együtt a kiegészítő anyagot is megtervezi. Elvileg mindkét megoldás elfogadható. Az első esetben valószínű, hogy – az esetek többségében – a törzsanyag feldolgozása folyamán kiderül, hogy reális lehetőség van számos kiegészítő anyag beiktatására is. Ebben az esetben a pedagógusnak utólag kell beírni a tanmenetébe a kiegészítő anyagot. Ennek a tanmenetkészítési módszernek az az előnye, hogy a tanév végén a ténylegesen feldolgozott kiegészítő anyaggal reális képet kap a pedagógus a tananyag feldolgozásának lehetőségeiről, annak mennyiségéről és minőségéről. Természetesen ez a gyakorlatban kialakult tanmenet sokáig használható, és minden évben a körülményeknek megfelelően módosítható.

A tanmenetkészítés másik útját járva, a pedagógus egyszerre tervezi meg a törzsanyagot és a kiegészítő anyagot. Ez esetben a realitásokra kell gondolni, de így is minden bizonnyal szükség lesz arra, hogy a tananyagfeldolgozás tapasztalatai alapján csökkentse vagy bővítse a kiegészítő anyagot.

A tananyaggal való „bánni tudás” egyik biztosítéka a tartalmas, színvonalas, a tanulók terhelését reálisan figyelembe vevő nevelő-oktató munkának. Szigorúan tilos azonban, hogy a pedagógus a kiegészítő anyag feldolgozásával, megkövetelésével viszszaéljen, s mindez a tanulók indokolatlan terheléséhez vezessen. Éppen ezért csak a törzsanyag elsajátításában elért eredményeket szabad osztályozni. Értékelni kell azonban a kiegészítő anyag elsajátításában elért eredményeket is. Ennek elmulasztása ugyanis pedagógiai szempontból káros lenne. Ugyanakkor káros lenne egy olyan gyakorlat is, amely a törzsanyag és a kiegészítő anyag együttes teljesítését értékeli, illetve osztályozza jeles érdemjeggyel. A kiegészítő anyagban elért teljesítményt tehát elismeréssel, dicséréssel, jutalommal kell honorálni.

Ha a pedagógus a szorgalmi idő alatt csak a törzsanyagot dolgozza fel, nem vét semmi ellen. Nyilván erre meglehet az oka. Az osztályközösség összetétele, szorgalma, egyéb körülmények ezt indokolhatják. A tanulókra nézve ez semmilyen veszéllyel nem jár, mert a törzsanyag feldolgozása biztosítja a tanulók továbbhaladásához szükséges ismereteket és készségeket. Joggal lehet remélni azonban, hogy az esetek túlnyomó többségében a kiegészítő anyag egy részének feldolgozása lehetséges lesz, s ez színesebbé, gazdagabbá teszi az oktatás folyamatát, és erősíti, elmélyíti a nevelő munkát.

Az új tanterv egy másik vonatkozásban is nagy lehetőségeket és biztonságérzetet nyújt a pedagógusnak mindennapi munkájához. A tanterv ugyanis tartalmazza a *követelményeket*, amelyek a tanulói teljesítmény felől fogalmazzák meg a teljesítés mértékét és minőségét.

Rendkívül fontos, hogy a pedagógusok tisztában legyenek a követelmények funkciójával. Mit kell tudni a követelményekről? Mindenekelőtt azt, hogy a követelmények az egyes tantárgyak céljáról pontosabban és konkrétabban szabályozzák és irányítják a nevelő-oktató munka folyamatát. Továbbá: időben jelzik a pedagógus számára a tanuló tudásának hiányosságait. Végül: információkat adnak a tanulók munkájának értékeléséhez és osztályozásához.

A tantervben olvasható követelmények még nem készülhettek el olyan mélységgel és részletességgel, hogy minden tananyagrészletre vagy minden tanítási órára eligazítást nyújthatnának. Ehhez a gyakorlat tapasztalatai is kellenek, s ezért csak néhány év múlva áll a pedagógusok rendelkezésére olyan részletes, a gyakorlatban kipróbált követelményrendszer, amely minden vonatkozásban megbízható támpontot jelent. Különösen igaz ez akkor, ha a pedagógus figyelembe veszi a követelményrendszerben az

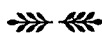
optimum és a minimum szintet. Már itt szükséges hangsúlyozni, hogy a minimum szint nem jelentheti az osztályozásban az elégtelen érdemjegyet. Nagy hiba lenne, ha a pedagógusok a minimum szintet azonosítanák a buktatással. Nem arról van szó természetesen, hogy az új tantervek alapján nem lehet egy tanulót megbuktatni. Az azonban nagy hiba lenne pedagógiai szempontból, ha a minimum szintet azonosítanák a buktatással. Talán feleslegesnek tűnik annak hangsúlyozása, hogy az iskola (a pedagógus) feladata, hogy a gyereket oktassa, nevelje, a gyengéket, a lemaradókat felzárkóztassa, előrehaladásukat segítse, türelemmel, hozzáértéssel, úgy, ahogy ezt a pedagógia, a gyermeknevelés törvényei előírják. És ha a pedagógus mindent megtett legjobb tudása és lelkiismerete szerint, előfordulhat, hogy buktatni kényszerül. A lényeg az, hogy az új tanterv adta lehetőségekkel élni kell, de azokkal visszaélni nem szabad.

Az új tanterv egy további összefüggésben is jelentős felhatalmazást biztosít a pedagógusok számára. Mint ismeretes, az egyes tantárgyak tantervei a tananyag feldolgozásának csak a legfontosabb elveit határozzák meg. A *módszerek* megválasztásában a pedagógusok önállóan, saját felelősségükre határoznak. A legfontosabb ugyanis az eredmény, a hozzávezető út nagyon választékos, sokszínű lehet. Az új tanterv merev, kategorikus előírásokkal nem akarja megkötni a pedagógusok kezét. Ehelyett azt sugalmazza, hogy a pedagógusok minél nagyobb módszertani szabadsággal és felelősséggel végezhetnek munkájukat. Arra van szükség, hogy a pedagógia gyakorlatában szerepet kaphasson, érvényesülhessen a *pedagógus személyisége*. Ez csak önállóan, alkotó módon és mindenért felelősséget vállaló munkával lehetséges. Természetesen a módszertani szabadság nem vezethet semmiféle szabadossághoz a nevelés-oktatás módszereinek megválasztásában, illetve alkalmazásában. A módszertani szabadság elve feltételezi, hogy a pedagógus a nevelés-oktatás szakembere, ismeri a tananyagot, a tanulót, a tananyag átadásának, feldolgozásának saját szaktárgyában betartandó elveit, tehát azokat a pedagógiai, pszichológiai, metodikai korlátokat, amelyeken belül maradván érvényesülhet csak a módszertani szabadság elve.

Arra a kérdésre tehát, hogy mi az általános iskolai pedagógusok feladata az 1978/79-es tanévtől kezdődően, a következőket válaszolhatjuk:

- mindenekelőtt alaposan, részleteiben is, de egész szellemében is meg kell ismerni a nevelés-oktatás új dokumentumait,
- az „Alapelvek”, az egyes tantárgyak tanterveit, az „Órán és iskolán kívüli nevelés tervét”;
- gondosan össze kell állítani az évi tanmenetet;
- jól meg kell választani az alkalmazandó módszereket, a használandó taneszközöket;
- tanévről tanévre fejleszteni kell a gyakorlati tapasztalatok alapján a nevelés-oktatás módszereit, az iskolai munka tervszerűségét, hatékonyságát.

Ha a pedagógusok megértik a nevelés-oktatás új terveinek intencióit, ha ezek gyakorlati végrehajtásában felismerik saját szerepük fontosságát, akkor a következő évek gyakorlatában erősödni fog az általános iskola alapozó funkciója, s mind megbízhatóbban és eredményesebben elégítheti ki a fejlett szocialista társadalom igényeit, s mindez megnyilvánul a tanulók tanulmányi eredményeiben, emberi magatartásukban, neveltségükben.



Közvélemény és nevelés

„A mindenki számára hozzáférhető és érthető,
az ellenmondásokat feloldó, a mértékadó, a
mindenki számára eligazító álláspont hiány-
zik...”

Miskolczi Miklós: Szerelemhez nem kell semmi?

ELETÜNK alapvető igazságai nem korszakalkotó tudományos feltalálások, hanem egyszerű közhelyek. Ilyen mindjárt maga az a tény, hogy ez az élet mindannyiunk számára *egyedi, egyszeri és megismételhetetlen*. Törvényeink szerint gyermekeink akkor kerülnek iskolába, amikor betöltik hatodik életévüket, függetlenül attól, hogy *nekik* kedvez-e az akkor éppen sorrakerülő tanügyi reform, segíti-e, vagy talán éppen gátolja személyiségük sokat pufogatott sokoldalú fejlődését. Életünk tartalmát *cselekvéseink és történéseink metszőpontja* határozza meg. Mindaz, ami világnézetünk-től, műveltségünk-től, erkölcsiségünk-től és jellemünk-től vezérelve *mi magunk cselekszünk*, illetve mindaz, amit hasonló vezérléssel mások cselekednek velünk. Az élet egyik legnagyobb csodája *sokszínűsége*, amely annak ellenére jön létre, hogy elvben mindenki mindig csak *a jót, a helyeset és az igazat* akarja. Pákolitz Istvánnal tehetjük fel ezért a Lukács György szép megállapítása szerint „válaszoló embernek” a kérdést: honnan van a világban a rengeteg rossz, ha mindenki a jót akarja?! (Vö.: Kerékgyártó: Nevelés, siker, sikerélmény MK. 1976:5. p. 258–264.)

A felelet egyértelmű. Mindannyian ugyanabból a *valóságforrásból* merítünk, sajátosan mégis más és más *igazságcseppeket* hörpintünk belőle.

Mindenki jót akar, de mindenki mást tart jónak. Jónak minősíthető, ami valakinek.

– pillanatnyi *élvezetet* nyújt (a neohedonizmus képviselőinek álláspontja, akik gyakran a szexuálpszichológus köntösét öltik magukra);

– a *felfedező* öntudatát kölcsönözheti (Szinte a Lúdas Matyiba kívánczik, hogy a Pedagógiai Szemle 1978:1., 2. számában egy elméleti pedagógusunk leírja: ő szól elsőknek a pedagógusi személyiség jelentőségéről, mert szubjektív idealizmussal még arról sem tud, hogy előtte pl. a Juhász Gyula Tanárképző Főiskolán épp a Módszertani Közlemények szerkesztősége erről már ankétot is szervezett);

– lehetőséget ad arra, hogy saját véleményét másokra *erőszakolbassa* (vö.: pedagógiánk egyik legnagyobb ártalmát, a protokoll döntések vélt igazságát, amelyekben nem az érveké, hanem a státusoké a döntő szó);

– lehetővé teszi, hogy *pillanatnyi ötletét* törvényerőre emelje (vö.: az Élet és Irodalom Tani-tani vitáját, amely közfelháborodással utasítja el az iskolai művelődési anyag ötletszerű változtatásait);

– jogtalan *anyagi vagy erkölcsi előnyöket* biztosíthat a közérdek rovására is (vö.: a látszat-teremtés magas iskoláit) stb.

A különböző értékrendű nézetek sohasem tartoznak azonos súlycsoportokba. A legnagyobb szerepet rendszerint nem azok játsszák, amelyek a legtöbb érvet tudják felsorakoztatni, hanem azok, amelyek *zárt kört* alkotnak, s ebben képesek megvalósítani Rostand Cyránójának szituációját: Uram, lángész lakik Önben, – Önben, uram, nem különben. Ezen a ponton a legkiáltóbb tévedés is *közvéleményformáló* erővé válhat, ha ügyesen épít az átlagemberek sznobizmusára, szellemi kényelmére és önérvényesítésük legegyszerűbb lehetőségére: az együvértartozás felismerésére.

Történelmünkben ez az utóbbi rendkívül nagy szerepet játszott. A négyszázéves Habsburg-elnomás, a török uralom stb. szinte törvényszerűvé tette, hogy nálunk *nem személyi kiválóságok* biztosították a kedvezőbb helyzetet. A nagy egyéniségek Rákócziól Korvin Ottóig elbuktak, Zrí-

nyitól Bajcsy-Zsilinszkyig mártirokká váltak, s velük szemben érvényesültek a Károlyi Sándorok, a Peyerek, s mindazok, akik mindig időben felismerték, hogy katolikusnak vagy protestánsnak, kuncnak vagy labancnak lenni a kifizetődőbb. Ez a történelmi tény határozta meg az átlagemberek általános sznobizmusát is, akik egy Semmelweis, Kandó Kálmán értékét is csak akkor tudták elismerni, ha azt már külföldről importálhatták. Ez érteti meg pedagógiánk sznobizmusát is, amely a történelem egy adott szakaszában minden saját értékét elvetve kapcsolódott a szovjet mintákhoz mindaddig, míg ennek veszélyes voltára épp a szovjet pedagógusok fel nem hívták figyelmünket, majd ugyancsak veszélyesen éles kanyarral egy újabb szakaszban szolgálat próbálták (múlt idő?) utánozni a polgári elmélet és gyakorlat „vívmányait”. Érdekes mutatói ennek az elméleti, de nem elvi magatartásnak:

- elméleti íróink gyors szemléletváltásai (Van, aki hallgatóinak be is jelenti, ha könyvének előző kiadásából készülnek, elutasítja feleleteiket.), irodalmi hivatkozásai;
- az önkritikátlanág (Nem elemzik, miért változtatták meg konokul, a hazai írók kritikája ellenére is képviselt nézeteiket, illetve ezek ellenére miért ragaszkodnak csökönyösen még ma is azokhoz).

Mindezt azért kellett kissé részletesebben tárgyalnunk, hogy igazolhassuk álláspontunkat, amely szerint pedagógiánk egyik legégetőbb ellentmondása, hogy olyan korban nincs egységes *belső* közvéleménye, amelyben a *külső közvélemény* minden eddiginél jelentősebb szerepet játszik gyermekeink nevelésében, személyiségük sokoldalú fejlődésében. Más kérdés, hogy ez a külső közvélemény sem egységes, s ezért lehetővé teszi, hogy belőle az ifjúság eklektikusan válogathassa ki a viszonylag legegységesebb, életkorának leginkább tetsző, kényelme biztosításának legjobban kedvező elemeket. Szentgyörgyi divattá vált idézéséből kiszűrje: *nem érdemes tanulni*; sajtóból, rádióból, tévéből megtanulja: *úgyis túl vannak terhelve*; és az élet legnagyobb értéke: *az örömforrás, az élvezet*.

KÖZVÉLEMÉNYNEK a Tudományos Akadémia Értelmező Szótára szerint „valamely nagyobb közösségnek általánosan kialakult, többé-kevésbé egységes véleményét, nézetét, felfogását” nevezzük (IV. kötet 476. l.). A meghatározás alapján érdekes különbségeket állapíthatunk meg a közvéleményen belül is:

a) legegységesebb elemei, amelyek találkoznak szinte valamennyi ember *érdekeivel*, így pl. a béke vagy a békés egymás mellett élés kérdéseiben, az utóbbiban azonban már csak akkor, ha a népek és nem a családtagok, munkatársak, autósok viselkedésére vonatkoznak;

b) bonyolultabbak azok az elemek, amelyekben már szétválnak *vezetők és vezetettek* érdekei (másképp vélekednek ugyanarról „fent” és „lent”);

c) léteznek egymással élesen ütköző *csoport közvélemények* (pl.: a még mindig jellemző „tárcaszemlélet” közéletünkben; a „mundér becsülete”, ha egészségügyünk, építőiparunk vagy oktatásügyünk hibáiról esik valahol szó);

d) és kialakulhat viszonylag *kisebb közösségekben* (pl.: az iskolában, egy-egy osztályban, a nevelőtestületben, egy-egy klikkben) is egységes vélemény, nézet, felfogás. Ebbe a körbe sorolhatjuk a *korosztályokra* jellemző közvéleményt is a divatról vallott nézetektől a viselkedési formák divatjáig.

Miskolczi Miklós és mások a szocialista tudat aránylag lassú fejlődésének okát, s tegyük hozzá: iskolai nevelésünk egyik alapvető nehézségét abban keresik, hogy: „a jelen és a jövő kérdéseire is választ adó erkölcsi kódex nélkül az egyéni magatartások elbizonytalanodnak, a legszebb érzések is büntudattal vegyesek, a szabadság is fölmenti magát, s az ítéletek, a döntések szélsőségekhez közelítenek” (Miskolczi i. m.).

Vannak a közvéleménynek sajátos *ütközőpontjai*. Létrejöttüket az magyarázza, hogy minden ún. közvélemény

- a valóság objektív elemeit is tartalmazza, de
- azokat az egyéni vagy csoportérdekek prizmjában torzítja,
- az *abszolút igazság* látszatát ölti magára, amelyhez minden normális ember igazodik, s amelytől minden eltérés az abnormitás bélyegét viseli magán, függetlenül attól, hogy egy film-

irányzat vagy egy erkölcsi viselkedés megítélésére vonatkozik-e; a tesztek mindenhatóságát hirdeti, vagy kellő óvatosságra int velük kapcsolatban;

- ezzel a *szellemi erőszak* eszközeivel igyekszik egyéni vagy csoportálláspontját másokkal is elfogadtatni (pl.: aki a korszerűség fogalmát nem úgy értelmezi, mint ő, eleve nem lehet korszerű).

A szocializáció, a humanizáció folyamatában teremtette meg az emberiség a *szuverenitás védőeszközét*: a szemérmet. Ezzel tette lehetővé, hogy ön maga határozhassa meg, kit milyen közel engedjen magához, kit milyen mértékben avasson be személyiségének belső „szféráiba”, titkaiba. Történelmileg a szemérem koronként más és más konvenciókat hozott létre. Természetesnek vehette, hogy az uralkodóház nászéjszakáján tanúk ellenőrizték, hogy valóban királyi vérből származzék a trónörökös. Elviselhette, hogy a francia szalonokban fedetlen keblekkel jelenjenek meg az előkelő dámák, mint napjainkban a Riviéra strandjain. Egyet nem elegendhetett meg soha egyetlen történelmi korszak, azt, hogy a konvenciókkal együtt magát a szemérmet is elvesse, és egyenlőségelet tegyen a matrónák és a meretrixek, a szalonok kitarított dámái és a családanyák, a magánélet intimítása és a fórum nyilvánossága közé. Megbomlott közvéleményünk most erre tesz, nem is sikertelenül, kísérletet. Éppen csak arról a felmérhetetlen *társadalmi felelősségről* feledkezik meg, amely ebből a jövő nemzedék nevelésében hárul rája, sok más tényező mellett a polgári terrorizmust és a nálunk is terjedő cinizmust támogatva. Viszonylag könnyű közvéleménnyé tenni, hogy a *szüzesség* nem érték, bár ezt még senki be nem bizonyította ebben a formában. Ilyen alapon bármilyen életkorhoz kötött emberi tulajdonságot: a gyermeki báj, nyíltságot, a fizikai erőt, a szellemi frissiséget stb. is meg lehetne kérdőjelezni. Közömbös értékűvé lehet minősíteni a szerelmeshez, de a barátokhoz, a munkásosztályhoz, az eszmékhez való hűséget is. Az ilyen végig nem gondolt, felelőtlen általánosítások könnyebben születhetnek meg, hamarabb számíthatnak a drukkerok tapsaira, mint a jelenségek, normák felelős elemzése. Nagyon egyszerű kijelenteni, hogy *a szex az ifjúság örömforrása*, sokkal bonyolultabb annak elemzése, hogy a szex terjedésével egyetlen ifjú sem lett tartósan boldogabb, megnövekedett az ifjúkori öngyilkosságok száma, egyre több testileg fejletlen ifjú válik a honvédelemre, de bármilyen más polgári munkaerőfeszítésre is alkalmatlanná. Ezeket a törekvéseket a pedagógia legfeljebb Ézsaiás átkával fogadhatja, de osztályfőnöki óráival, Edzett ifjúságért mozgalmáival vajmi keveset tehet ellenükre.

A közvélemény nem spontán képződmény, mindig *manipulatív jelenség*. Nemcsak irányítja az átlagember gondolkodását, de maga is külső irányítás eredménye (vö.: Herbert I. Schiller: *Tudatipar made in USA*. Kossuth, Bp. 1977.). Amerikai szociológusok, Schilleren kívül Riesmann (A magányos tömeg) és mások részletesen feltárták a manipuláció polgári mechanizmusát, nálunk az ilyen elemzés még hiányzik, de empirikusan azt állapíthatjuk meg, hogy az utóbbi időkben különböző érdekcsoportok kezébe került. Épp ez az oka, hogy íróink szerint jelenleg szakadékok mutatkozik *a kifelé hirdetett erkölcsi normák és a tényleges viselkedési formák* (Karinthy Ferenc, Szakonyi Károly, Galgóczy Erzsébet és mások figurái és szituációi) között. Nevelési szempontból legjelentősebbek azok az eltérések, amelyek a közvéleményen belül, illetve a közvélemény és a közcselekvés között mutatkoznak, mint pl.:

a) a státusban, anyagi helyzetben kiemelkedők hirdetett elvei és tényleges életmódja között (pl.: példaadón tartják-e meg, vagy lépik át saját törvényeiket; a demokratizmust hirdetik, de túlszárnyalják egy kapitalista vezető önkényességét is, pl.: munkatársnőikkel kapcsolatban);

b) a tömegkommunikáció és a társadalmi eszmények között (Nem ott kell keresni a bajokat, hogy a mi tömegkommunikációnk is bemutat amorális, aszociális, szuperindividualista „hősöket”, hiszen senki sem kívánja vissza az ötvenes évek alpatetikus, egysíkú szocialista hősök hamis világát. A baj ott kezdődik, hogy egyre gyakrabban példaképekké magasztosodnak, mint a nagy, színes, igazi élet képviselői, akiket nálunk minden gyógypedagógiai alany is követni igyekszik.);

c) ideológiánk bármennyire sürgeti a kritika színvonalának emelkedését, a kritika nagy lépcséssel igyekszik azonosulni a reklámmal. Ez néha már negatív formát kezd ölteni: minél több rosszra írunk a kritikusok egy filmről, annál többen akarják megnézni, minél jobban bírálunk egy könyvet, annál jobban emelkedik olvasóik száma. Érdekes azonban azt is megfigyelni, ha a tömegkommunikációban gyakran szerepel egy pszichológus, egy nyelvész stb., a köztudatban a nyelvész, a pszichológus stb. válik. Megismétlődik a József Attila paradoxon. Egy ország csak Horger Antalt ismeri a nyelvészek közül, mert őt örökölte meg a költő Születésnapomra c. versében.

d) Tanúi lehetünk bizonyos *belterjességnek* is. Egy hivatal, intézet, vállalat főleg értelmiségi dolgozóit jobban érdekli, milyen véleményt alakítanak ki magukról az adott négy fal között, mint azokban, akikért (a vásárlók, a dolgozók, a pedagógusok, az olvasók stb.) állítólag munkájukat végzik. Ebből születnek meg a veszreséges vállalatok nyereségrészesedései, a megbukott filmszerzők újabb vállalkozásai, a kártevők jutalmazásai, sokak hamis önelégültsége. De ebből fakad a *közvélemény tudatbasádása* is, a kitüntetéttől nem azt kérdezik: miért kapta. Csak azt: mennyit kapott. Lassan minden elveszti motiváló erejét, és ezt *legérzékenyebben a pedagógia érzékeli*.

Rá kell mutatnunk egy ellentétes jelenségre: a *közvéleménytől való függetlenedés* törekvéseire is. A pedagógiában is jelentkezik ez a veszély, egyszer az 5+1 csak-azért-is erőszakolása, máskor a humán tárgyak összezsugorítása formájában, módszerek törvénnyé tételével. Minden ilyen törekvés a lényegről feledkezik meg: papírok megvalósítók nélkül még sohasem vezettek sikerekhez.

TITOKZATOS, de törvényszerű sajátosságai a közvéleménynek, hogy:

a) *Negatív ítéletek*, nézetek hamarabb válnak a közvélemény elemeivé, mint a pozitívak. Ha a Nagykörúton végigsétál valaki, s ezer ember között történetesen ötven részegbe ütközik, sohasem azt mondja: mennyi józan jár este az utcán. Arról számol be: a többségük részeg. Hamarabb érzékeli, hogy vannak még galérik, mint azt, hogy vannak már igazi szocialista brigádok is. Még ma is beleütközünk abba a nézetbe, hogy pedagógiai művek olvasásától még senki sem lett jobb nevelő, holott az áltudományos protokollművek mellett egyre szaporodik az értékes alkotások száma.

b) A közvélemény elfogadásával az emberek *önigazolásukat* kívánják erősíteni. Ha mindenki így vagy úgy cselekszik, ha az emberek általában a munka könnyebbik végét keresik, ha másokban saját céljaik eszközeit látják, a tolvaj, a play-boy, az intrikus szocialista hőst is láthat önmagában. Különösen jelentős ebből a szempontból, hogy a legtöbb embernek nincs erkölcsi ítélete a dolgokról, csak érdekei vezérlik, a „közvéleményhez” igazodva mégis erkölcsileg is igazolhatja cselekedeteit. Különösen veszélyes ez az iskolás, a kamaszkorban, amelyben mi sem könnyebb, mint az *ösztönök szabad követésének* elvét elfogadtatni. Előbb a szexualisakat, utána az agresszivitás minden megnyilvánulását, majd a munkakerülést, végül a cinikus könnyű élet igénylését. Megkönnyíti mindezt, ha a közvéleményből kiszűrheti a fiatal, mindezzel a konzervativizmus ellen harcol, aránylag könnyű szerrel korszerűvé válhat.

c) Eisenstein megállapítása szerint a film, a tévé azzal gyakorolja a legnagyobb hatást a közvélemény alakítására, hogy elősegíti a *fiktív élet* megteremtését a lehetőségét. A film, a színházi előadás, a tévé nézője színházi székben, karosszékben és papucsban fiktíven szerez kielégülést az átélés segítségével fiktív cselekvések útján:

- hőstetteket hajt végre anélkül, hogy bármit tennie kellene;
- kiéli agresszív indulatait, miközben szunyókál;
- azonosulhat az aljasság minden fajtájával, mégis saját erkölcsi felsőbbiségének tudatában térhet nyugovóra;
- lelki megrázkódtatásokon mehet keresztül következményeinek vállalása nélkül;
- megtisztul a lelkiismerete anélkül, hogy egyszer is szembenézne önmagával, hamis cselekedeteivel;

- győzelmes mártírnak képzelheti magát az aljas gazember is;
- könnyekre fakadhat saját demokratikus nagyságán a mini-Napóleon. (vö.: Eisenstein Film-kultúra 1977:5. p. 79.).

A pedagógia és a pszichológia ehhez is hozzáteheti, hogy mindezzel nem zárul le az audiovizuális hatások rendszere. A művelet meg is fordítható. Az átélések nemcsak a fiktív élményeket biztosítják, megkönnyíthetik a *negatív* (persze a pozitívokat is, ha hasonló átélést tudnak kiváltani) *cselekvések valóságos végrehajtását* is. Amerikai pszichológusok régóta foglalkoznak a fiktív átélések és a bűnöző cselekvések korrelációinak feltárásával. Aki sokszor átéli fiktíven az agresszivitást, megkönnyíti önmagának az agresszivitás mindennapi megnyilvánulásait is. Pedagógiánk átvette Amerikától a számításokat, eddig azonban számoszlopok segítségével még semmilyen érdemleges törvényszerűséget nem tudott kimutatni. Ez még a pedagógiai-matematika törlesztetlen adóssága. Milyen egyszerű teljesítmény lenne pl. annak a feltárása, milyen mértékben érvényesül nevelési gyakorlatunkban Dürrenmatt megállapítása: *mindent a szabadságra alapozunk, és egyre inkább rabokká válunk*. Talán számításokkal, szignifikanciákkal, korrelációkkal mi is az íróval azonos következtetéshez juthatnánk el: a szabadságnál több, fontosabb az *igazság*. A szabad nevelésnél – az igazi szocialista nevelés. A gyermeki érdeklődésre építés helyett a gyermeki érdeklődés felkelése és tudatos fejlesztése. A követelmények állandó csökkentése helyett a követelmények teljesítésére való képességek kibontakoztatása. A sikerek, örömök szüntelen hajszolása helyett (Kéjt vesz, ki...) az áldozatok tudatos vállalásával a tényleges sikerek elérése. Ezt azonban a pedagógia csak akkor érheti el, ha szilárdan támaszkodhat egy a mostaninál sokkal *egységesebb közvélemény támogatására*. Ehhez viszont elkerülhetetlen, hogy a jövőben a pedagógia:

- ne menjen el süket fülekkel ezt a nélkülözhetetlen közvéleményt egyszerre *kifejező és alakító* viták mellett (pl. értékvita vagy az Élet és Irodalom Tani-tani vitája);
- ne a közvélemény után kullogjon (Érdekes pl., hogy Marx György Gyorsuló idő c. cikke után azonnal átvették téziseit pedagógiai könyveink, holott ez a probléma már a XIX. században sem volt teljesen új, amikor Michelet megfogalmazta; az 5+1 hibáit csak akkor tárta fel, amikor a gyakorlatban és a közvéleményben megbukott), hanem *alakításában igyekezzék aktív szerepet betölteni*. Erre minden lehetőség adott, hiszen egy kisebb hadseregnyi pedagógus tölt be (PB-tag, képviselő, tanácsstag stb.) funkciót.

Ennek a közvéleménynek kell odahatnia, hogy a társadalmi kérdéseket senki ne szűkíthesse le *pedagógiai kérdésekké*.

Az iskola fegyelmi problémái a társadalmi fegyelem problémáinak vetülete. A társadalmi tulajdon megbecsülésére már az iskolában rá kell nevelni a tanulókat, de megkönnyítené ezt a munkát a társadalmi gyakorlat hasonló iránya. Helyes, ha KRESZ-oktatást vezetünk be az általános iskolában, hiszen lassan már gyalogolni sem tudnak szabályosan honfitársaink. A közúti fegyelem megjavítását azonban nem ettől, hanem megszegőjnek következetes megbüntetésétől várhatjuk csupán. Főleg akkor, ha társadalmi státusa senkit sem mentesít a büntetés alól, sőt növeli annak a mértékét. Az illető ugyanis *duplán vétkezett*: a közúti fegyelmen kívül a vezetőre kötelező példaadás ellen is vétett. Ha a közvélemény ilyen alapkérdésben egységessé válik, s egységeseedik a társadalmi gyakorlat is, lényegesen könnyebb és eredményesebb lesz az iskola munkája.

A KÖZVÉLEMÉNY befolyásolja az embereket egy tőlük távoleső, vagy őket személyükben is érintő *kérdés, esemény*, egy világnézeti, erkölcsi *norma, magatartás*, egy *életmód* stb. megítélésében. A közvélemény éppen ezért politikai, világnézeti, gazdasági alakító erő, de maga sem spontánul jön létre, rejtett csatornákon *őt is alakítják*. Ilyen csatornák (amelyek a tanuló világnézeti, politikai stb. fejlődésére is nagy erővel hatnak!):

Csatorna	Pozitív	Negatív hatása
a család	szokások, nézetek, elvek stb. átvétele	ugyanezek, ha negatívak
a tévé, a film	ha a szocialista erkölcsöt, világnézetet, életmódot vonzóan mutatja be	ha csak agresszív, szexuális indulatokat kavarr fel, idegen életmódot propagál
a rádió, a sajtó	ha a felnőttek nevelésében legalább a gyermeknevelés törvényeit tiszteletben tartja	ha hamis pátozzsal magyarázza, amit az olvasó, hallgató maga szeretne megérteni
az irodalom, a művészet	átélő erejével, ha pozitív magatartásokat mutat be értékesnek	ha a negatív magatartást állítja / piedesztálra
a környezeti minta	ha azok emelkednek ki, akik többet dolgoznak ha pozitív	ha a jó élet forrása a törvény megsértése ha a negatív viselkedés imponál: „ezt teszi mindenki!”
a reklám	ha tájékoztat	ha megtéveszt, félrevezet
a táncdal	ha egészségesen szórakoztat	ha ingermennységgel zülleszt (Ne kérdezd a nevem, oltsd el a lámpát...)
viccek	szórakoztatnak, személyeket népszerűsítene	eszméket, normákat lejárathatnak
a társadalmi gyakorlat a mindennapok értékrendszere	ha jutalmazása, büntetése serkent kiker állít példaképül	ha ugyanezek bizonytalanná teszik az értékrendet, ugyanez lehet negatív is!

Világosan láthatjuk, hogy a nevelés bonyolult és gyakran ellentmondásos hatásrendszerben és nem az iskola zárt falai közt „zajlik”. A sajátos ifjúsági közvélemény ezekből a forrásokból elsősorban azokat az elemeket szűri ki, amelyek:

- vonzó *mintákat* állítanak eléjük (Ilyen szeretnék lenni én is.);
- s amelyek a *reklám* eszközeivel elhitetik velük, hogy bizonyos formák tagadásával, újak szolgálai követésével nagyobb erőfeszítés nélkül is modernekké, hódítókká, mások irigységének, csodálatának tárgyaivá lehetnek.

Bonyolultabbá teszi ezt a hatásrendszert, hogy többnyire az iskolában sincs *egyeses nevelői közvélemény*, amint gyakoriak a konfliktusok iskola és család értékrendszere között is. Ez utóbbiak elsősorban abból fakadnak, hogy a családot az érdekli: *mi lesz a gyerekből*, az iskola viszont arra keresi a választ: *milyen ember válik majd belőle*. A két nézőpont néha szükségszerűen ütközik, s ilyenkor a család külső erőket (protekción) igyekszik felsorakoztatni az iskola ellenébe, hogy saját álláspontját vigye győzelemre.

Az iskola, a nevelés társadalmi szervezete *nem mindenható intézmény*. Eddig még senkinek sem jutott eszébe számonkérni egészségügyi szervezetünkön, hogy odaadó munkássága ellenére ezek lesznek öngyilkosok, növekszik a közúti balesetek száma, nehezen csökken az alkoholizmus, és sokan élnek egészségtelen életmódot. Egyedül az

iskolának nyújt be hamis számlákat a társadalmi környezet, amikor a fiatalok mindennemű kilengéséért felelőssé szeretné tenni. Sajátos ellentmondás, hogy ezeket a hibákat épp a társadalmi környezet (züllött szülőktől tévéműsorokig) alakítja ki, és erősíti meg bennük. Természetesen az ellenkezője sem igaz: az iskola nem tehetetlen. Csak éppen az egészségügy analógiájára ne érje be a diagnózissal, megfelelő terápiát is alkalmazzon. Ennek a terápiának legnélkülözhetetlenebb kezdő lépései, hogy

a) a nevelés kérdéseiben közelebb kellene hozni egymáshoz az iskola és a társadalmi környezet véleményét (Jó eszközei lehetnének ennek a tévé pedagógiai műsorai: a Családi kör, a Pedagógusok fóruma, a nem pedagógiai műsorok, pl.: a Hét pedagógiai számai, ha jobban érvényesülne bennük a pedagógiai felelősség és szakértelem.);

b) maga a neveléstudomány integráltabb információkra törekedne (pl.: számba venné esetenként egy-egy téma teljes hazai irodalmát, nem elégedne meg protokoll önközlőknézéssel);

c) nagyobb összhangot kellene teremteni a nevelés gyakorlata, elmélete és irányítása között (Nem ritka, hogy ugyanabban a kérdésben ez a három terület egymástól élesen különböző álláspontot képvisel. Persze, nem volna szabad előfordulnia, hogy egy pedagógiai intézmény nevelési osztályvezetője nyilvánosan kijelenthesse: előadást fog tartani az osztályfőnöki órák szakfelügyelőinek. Neki igazán tudnia illene, hogy ilyen szakfelügyelők nincsenek!);

d) szavak helyett gyakorlatilag kellene kialakítani a nevelőtestületek elvi, világnézeti, politikai egységét, amelyben sokkal jelentősebb, hogy azonosan értelmezzék a fegyelem, az aktivitás stb. kérdést, mint az, hogy egyformán jelölik-e a helyesírási hibákat;

e) közelebb kellene egymáshoz hozni alapvető kérdésekben nevelők és gyermekek véleményét, amihez viszont a nevelőtestületnek nagyobb gonddal kellene törődnie az ifjúság közvéleményének alakításával;

f) és el kellene érni, hogy az ifjúság közvéleményét az ifjúsági mozgalom az eddiginél sokkal jobban befolyásolja. Ma rendszerint kétközpontú közösségek jönnek létre az iskolákban, az osztályokban. Az egyik szűk hatókörű centrumot az ifjúsági mozgalom tisztségviselői, a másikat a tényleges hangadók alkotják. Nem közömbös ebből a szempontból az sem, hogy az ifjúsági mozgalom irányítói (Üttörő elnökség stb.) és a nevelőtestület véleménye is közeledjék egymáshoz.

Közvélemény egyetlen kérdésben és a legszűkebb körben sem alakulhat ki viták nélkül. Pedagógiánk sokáig húzódó gyermekbetegsége, hogy nincsenek lényeges vitái. A pedagógiai sajtóban időnként egy-egy kérdésben (pl. Munka és játék, Makarenko, az igazgató helye és szerepe) megszólalnak különböző nézetek, lényegesebb kérdésekben azonban csupán hivatalos állásfoglalások születnek. Szinte elképzelhetetlennek látszik, hogy országos vita bontakozhassék ki pedagógiai könyvkiadásunk alapvető szemléleti és gyakorlati hibáiról, vagy a didaktika néhány alapvető kérdéséről, pl. arról, hogy didaktikánk egész első kötete mindmáig hiányzik, s ezért belebonyolódunk a „hogyan” aprólékos kérdéseibe anélkül, hogy tudnánk valamit a „mit” kérdéséről: a korszerű műveltség pedagógiai értelmezéséről is mondani. Súlyos hibák származhatnak abból, hogy éppen ezért a műveltség iskolai tartalmát az iskola mindennapos problémáitól messzeelő különböző szaktudományok képviselői határozzák meg (a tantervek készítői ezeket csupán elgondolásaik alapján alkalmazzák, tehát még csak nem is empirikusan, hiszen empiriával nem rendelkeznek), a pedagógia pedig beéri a tanítás elveinek és módszereinek kimunkálásával.

Nem véletlen ezután, hogy a nevelőtestületekben is hiánycikk az igazi elvi vita. Nézeteiket interakciókban, és nem értekezleteken fejtik ki a pedagógusok, az értekezletek sematikussá válnak: a referátumot előre elkészített, az ún. vitaindítóhoz csak lazán kapcsolódó korreferátumok követik, s az egész felszabadult sóhajtással zárul: ezen is túl vagyunk. Senki észre nem veszi, hogy nincs lehangolóbb jelenség, mint a jövő nemzedék lelkesítőinek a közönye? Nem tűnik fel, ha belefáradnak helyzetükbe, amelyben egy hadsereg tervez a bőrükre, ezek adnak tanácsokat ahhoz a munkához, amelyeket végül mégis csak nekik kell elvégezniük?

Feltárhattuk volna nevelés és közvélemény összefüggéseit hűvös tárgyilagossággal is. A tudománynak azonban sohasem volt az a célja, hogy megnyugtasson, elaltasson

son. A közvéleményről elméleti megközelítésben is csak akkor érdemes beszélni, ha képesek vagyunk arra, amit Pierre Moustiers Mai büntett című regényének egyik hőse fogalmaz meg programjaként: *a lagymatag közvéleményt felrázni*, az embereket állásfoglalásra és cselekvésre kényszeríteni!



DR. GÁCSEI JÓZSEF

Szeged

A pedagógiai hatás jelentősége a személyiségfejlesztésben

A pedagógiai hatás a nevelőmunka fontos része. Napjainkban különösen előtérbe került a nevelés. E feladat eredményes megoldásához elengedhetetlenül szükséges, hogy az általános iskolába járó tanulók egy szervezett hatásrendszerben éljenek. A pedagógusok alapvető munkájához tartozik, hogy összehangolt tevékenységük alapján növekedjék a felnövő nemzedék neveltségi szintje. Mindehhez az szükséges, hogy a gyakorló pedagógusok előtt világosan álljon a pedagógiai hatás fogalma, csak így várhatunk eredményes nevelőmunkát.

Véleményünk szerint a pedagógiai hatás olyan tudatos, tervszerű, szervezett személyiségfejlesztő folyamat, amely a nevelési célkitűzések irányában hat.¹ Az így szervezett hatásoknak elsősorban a személyiségre gyakorolt hatását tartjuk jelentősnek. Nem véletlenül fogalmazza meg az általános iskolai nevelés és oktatás terve, hogy „az iskola maga is összetett szervezetű, bonyolult, sok nevelési tényezőt magában foglaló intézmény. Ezért mindenekelőtt az iskolán belül van szükség az együttes, egy-
sleges ráhatás megszervezésére”.²

A pedagógiai hatásoknál fontos azt is figyelembe vennünk, hogy mindenkor célirányosak és fejlesztő jellegűek legyenek, mert enélkül nem valósítható meg eredményesen a személyiségfejlesztés. A fejlesztő jellegen azt is értjük, hogy a gyermeki személyiségben fokozatosan és céltudatosan változások következnek be, melyek sokszor konfliktusok útján valósulnak meg. Akkor eredményesebb a nevelőmunka, ha a hatások révén arányosan kevesebb a konfliktus és több a harmónia. A pedagógiai hatásfolyamatban két egymással kölcsönös kapcsolatban álló tényező funkcionál. E tény a gyakorlati munka során feltétlenül figyelembe kell vennünk. Akkor eredményes a pedagógiai hatás, ha az a tanulót bizonyos tevékenységre készíteti, és e tevékenység révén alakul, formálódik személyisége. Alapvetőnek kell tekintenünk, hogy a gyermeki tevékenységet irányító pedagógiai tevékenység folyamata jellege mindenkor biztosított legyen. Ahhoz, hogy a pedagógiai hatást, mint említettük célirányosan megvalósíthassuk, elengedhetetlen, hogy elemzésénél bizonyos fokozatokat tartsunk meg. E fokozatoknál a következőkre kell ügyelnünk: Szabatosan meg kell fogalmaznunk azt, hogy mit akarunk elérni, és számba kell vennünk azokat a lehetőségeket, amelyekkel a kívánt hatást el lehet érni.

Az egyes részterületeken is mérnünk kell a hatást, majd ezt követően anticipálni a következményt, és végül a megvalósult eredményt összevetni az előre elképzelt formával.³

Az így felfogott pedagógus-tanuló rendszerben az igazi nevelőhatás akkor érvényesül, ha megfelelő emberi kapcsolat alakul ki a növendék és a pedagógus között. E kapcsolat nélkül kevésbé képzelhető el eredményes személyiségfejlesztés.

Hogy a nevelőmunka megfelelő eredményű legyen, ahhoz az szükséges, amit Makarenko is megállapított: „Egyetlen pedagógusnak sincs joga egyedül, saját kockázatára és felelősségére eljárni. Mindenütt pedagógusközösséget kell létesíteni, mert semmiféle nevelési folyamatról nem lehet ott szó, ahol a nevelők nem egyesülnek közösségbe, ahol a közösségnek nincsen egységes munkaterve, egységes hangneme, egységes és pontosan meghatározott bánásmódja a gyermekkel szemben.”⁴

E makarenkói megállapítás napjainkban is helytálló és a gyakorlati munkában követendő, hisz témánknak megfelelően csak így képzelhető el egy egységes hatásrendszer biztosítása a pedagógus közösségek részéről. A gyakorlati tapasztalatok is azt mutatják, és ezt a különböző tudományos eredményvizsgálatok is alátámasztják, hogy iskoláinkban nagyon sokszor nem érvényesül az egységes szemlélet, az egységes hatásrendszer. A nevelőiskola kialakításához pedig elengedhetetlen követelmény a rendszer figyelemmel kísérése és gyakorlati megvalósítása. Az iskolai élet alakulása, fejlődése jelentős mértékben függ a pedagógusközösség fejlettségétől. Sokszor nehéz feltételek között is kiemelkedő nevelőmunkával találkozhatunk, és ez elsősorban abból adódik, hogy az adott iskolában, illetve iskolákban igazi pedagógusközösségek léteznek, és a gyermekek érdekében aktívan tevékenykednek. Nem véletlenül állapította meg Aczél György: „Az iskolai élet fejlődése attól is függ, hogy a tantestületek mennyire formálódnak valódi nevelői közösségekké.”⁵

A pedagógiai hatás eredményességét több tényező befolyásolja. Elsősorban alapvetőnek kell tekintenünk a cél világos ismeretét, megfogalmazását, nevezetesen azt, hogy az általános iskolában a szocialista ember személyiségének megalapozása a cél. E célnak kell alárendelnünk valamennyi tevékenységünket, ebből fakad az is, hogy a kollektív ember kialakítása a döntő, ehhez kapcsolódik, hogy olyan közösségi értékű programot kell kialakítani, amely eredményesen szolgálja a cél megvalósítását. E program során sokoldalúan számításba kell venni mindazokat a nevelési tényezőket, amelyeket a kívánt cél érdekében működtetünk. De nem elegendő ezek számbavétele, hanem alapvetően fontos tevékenységük összehangolása, elsősorban abból az aspektusból, hogy a pedagógiai hatás eredményesebb és széleskörűbb legyen. Gyakorlatilag itt arról van szó, hogy éppen az új dokumentumok alapján, a jövőben a tantárgyak nevelő hatását is jobban kell egyesíteni egy-egy adott évfolyamon. Ehhez a munkához elengedhetetlen az a kimunkálási folyamat, hogy egy adott tantárgy nevelő hatását konzekvens felépítettséggel kell erősíteni a következő időszakban. De többről is szó van, mégpedig arról, hogy az iskolán kívül szerzett ismereteket, tapasztalatokat is fokozottabban be kell építenünk az iskolai tanulmányok rendszerébe. Az iskolai munka e területen igen sokat tehet azért, hogy szélesedjen a tanuló látóköre, élettapasztalata beáramoljon az iskolába. Gyakran láthatjuk, hogy sokan nem akarnak tudomást szerezni erről a folyamatról. Pedig a ma iskolája, nem térhet ki e hatások elől, és nem is volna helyes, ha kitérne. Már azért sem, mert véleményünk szerint pontosan e hatások révén gyorsulhat meg a gyermekek személyiségfejlődése.

A közvetlen ismeretszerzéssel kapcsolatos hatásokon kívül alapvetőnek kell tekintenünk a családi nevelési hatásokat. E területen az iskola, ha megfelelő összehangoló munkát végez, sikeresebben oldhatja meg célkitűzéseit. A szülők gyermekük érdekében készek az iskolával együttműködni. Csak az szükséges, hogy az iskola az együttműködés tartalmi, szervezeti formáit világosan megtervezze, megfogalmazza, és főleg, hogy a szülőkkel sokoldalúan megértse.

A pedagógiai hatás eredményessége attól is függ, hogy az ifjúsági mozgalom – és itt témánknak megfelelően elsősorban az úttörőmozgalomra gondolunk –, mennyiben kapcsolódik hatásrendszerével az iskolai oktató-nevelő munkába. A tapasztalatok azt mutatják, hogy számos pontosan egybeillő és érintkező területtel találkozhatunk. A gond viszont ott jelentkezik, hogy számos esetben az iskola nem törekszik elég tudatosan az úttörőmozgalom pozitív hatásait bekapcsolni, feldolgozni a gyermekek nevelésénél. Gyakran azért sem képes erre a feladatra, mert nem bír elegendő szervezett információval. Úgy gondoljuk, hogy e területen eredményesebbé válhat az iskolai nevelőmunka, ha tervszerűbb és összehangoltabb együttműködés alakul ki az úttörőcsapat tevékenységével. Az iskola akkor képes nevelőmunkáját eredményesen megvalósítani, ha az iskolán kívüli nevelési tényezőket megfelelően koordinálja. E tevékenység bizonyos mértékben új jellegű és tartalmú munkát igényel az iskolától. Nevezetesen azt, hogy az iskolán kívüli tényezőket csak akkor lehet hatékonyan bekapcsolni nevelőmunkába, ha szoros együttműködést alakít ki az iskola e tényezőkkel. Ehhez pedig az kell, mint ahogy az általános iskola nevelési-oktatási terve megfogalmazza:

... „Egység jön létre az intézményen belül, mindenekelőtt a tanítók, a szaktanárok, az osztályfőnökök között.”⁶

Ennek az egységnek a kialakítása az iskola vezetőjének alapvető feladata. Nem könnyű, de tervszerű munkával fokozatosan kialakítható. Természetesen figyelembe kell vennünk azt, hogy egy közösség – és ez a pedagógusközösségekre is vonatkozik – együtt jön létre és fejlődik a gyermekközösségekkel. Hogy ezt megvalósíthassák ahhoz az szükséges, hogy a pedagógusközösség rendszernek való felfogása olyan sajátosságokkal bírjon, mint többek között szervezettség, és ugyanakkor tagjai között rendszeres kommunikáció létezzen. Enélkül nem valósítható meg megfelelő pedagógiai hatás. Ez csak akkor lehet eredményes, ha a pedagógusok megfelelően ismerik a pedagógiai hatás lélektani törvényeit. Itt különösen fontos annak ismerete és rendszeres figyelemmel kísérése, hogy miként történik a gyermekben a külső hatások belső indítóokká válása. Ugyanilyen fontos a belső alapok szükségességének törvénye is. Mivel a gyermekek közösségben élnek, ezért kiemelt szerepet kap a közösségi hatás figyelemmel kísérése, aktív bekapcsolása a hatékonyság érdekében. Azt tapasztalhatjuk, hogy a közösségi hatás egyre szélesedik az iskolák életében, viszont a szélesedéssel egyidejűleg nincsenek ezek a hatások megfelelően összefogva és a közösség fejlődésének irányába bekapcsolva. Az iskolai munkában elengedhetetlenül szükséges, hogy az osztályfőnökök, a szaktanárok megtervezzék a pedagógiai hatások közvetítésének módszerét. Vagyis arról van szó, hogy milyen úton-módon, milyen eszközökkel akarják a pedagógiai hatások eredményességét biztosítani. A tapasztalatok azt mutatják, hogy ilyen tervezéssel az iskolákban kevésbé lehet találkozni. Nem arról van szó, hogy növekedjék az írásbeliség, a nevelők megterhelése, hanem arról, hogy rövid, néhány szavas feljegyzésekben kellene véleményünk szerint a pedagógiai hatások összehangolását és közvetítését eltervezni. Már az is nagy előrelépést jelentene, ha az egy osztályban tanító nevelők munkamegbeszélésein is szóba kerülne a hatásrendszer és a rendszernek kiépítése, tartalmi kereteinek folyamatos kitöltése. E tervező munka során – mivel elsősorban gyermekekről van szó – differenciált tervezés és megvalósítás szükséges.

Pedagógiai hatások fontosságára utal Petrikás Árpád is, amikor megállapítja: „Az iskola és környezete tehát kölcsönhatásban állnak oly módon, hogy az iskolai tapasztalatok a társadalmi tapasztalatok felhalmozódásának szerves részét képezik.

A társadalmi nevelési tényezők aktív hatásai pedig az iskolai tapasztalatok körét kiszélesítik, befolyását tágitják, miközben igénylik a kooperáció és koordináció újabb formáinak fejlesztését.”⁷

Az iskolák életében jelentősen megnőtt a közösségek szerepe, és e közösségeket a nevelés folyamatának szerves részeként foghatjuk fel. Alapvető, hogy a közösség és személyiség harmonikus szocialista fejlesztése – a jelen időszakot figyelembe véve – különösen a fejlett szocialista társadalom követelményeinek megfelelően alakuljon. „Ebből ered, hogy a tervezés, vezetés és irányítás is erre a közösség által szervezett, a közösségi hatásokat biztosító nevelési folyamatra, mint rendszerre kell irányuljon, illetve a neveltség főbb mutatóit a közösségek fejlődési rendje szerint kell feltárnunk.”⁸

A ma iskolájának elsősorban tevékenységrendszerében kell elősegíteni a felnövő nemzedék olyan irányú nevelését, hogy igazán szocialista állampolgárokká válhassanak, ennek megfelelő életrendet tudjanak kialakítani maguknak és családjuknak, párosuljon a jogok és kötelezettségek harmóniája, megfelelő öntevékeny magatartás alakulhasson ki. Ugyanakkor a különböző tényezők hatásának koordinálását is legyen képes az iskola tervszerűen kialakítani.

Az iskolai nevelőmunkánál arra kell törekedni, hogy az egyén közösségi tapasztalatait körültekintően megszervezzék, biztosítsák az egyén tudatára való közvetlen ráhatást és megfelelő gyakorlati lehetőséget a magatartás alakulására a közösségben. Természetesen számolnunk kell azzal, hogy a pedagógiai hatások során többféle visszahatás, válasz jöhet létre.

Ha nem is fokozatokat állítottunk fel, de a számbavehető jellemzők ezt mutatják, és ezt a nevelőmunka során a személyiség alakításánál nem szabad figyelmen kívül hagynunk. Gyakran tapasztalható, hogy a gyermek aktív módon ellenáll a hatásoknak, máskor passzív ellenállás mutatkozik meg. Öröndetes az, és különösen ezekben az esetekben kell megragadni a nevelés lehetőségeit, – amikor azt tapasztaljuk, hogy a pedagógiai hatás pozitív, konstruktív cselekvésre indít. Még ha ez első fázisában nem jelent is igazi belső indítást, de a folyamatból már bizonyos mértékig várható ez. Ha a folyamatba a nevelők megfelelő módon bekapcsolódnak, a későbbiekben belső aktivitás alakulhat ki a gyermek személyiségében. Véleményünk szerint az ilyen jellegű nevelőmunka megfigyelése, segítése meggyorsíthatja és szélesítheti a pedagógiai hatás pozitív jellemzőit.

JEGYZETEK

1. *Porkolábné dr. Balogh Katalin*: A tanulói személyiség c. fejezet 17. l.; *Balogh Katalin-S. Gergencsik Eszter*: Pedagógia-pszichológiai kézirat Tankönyvkiadó, Bp. 1975.
2. Az általános iskolai nevelés és oktatás terve I. kötet Oktatási Minisztérium, 1978. 26. l.
3. *Radnai Béla*: Neveléslélektan. Egységes jegyzet. Kézirat. Tankönyvkiadó, Bp. 1973.
4. *Makarenko művei* 5. kötet, 165. l.
5. *Aczél György*: Az állami oktatás helyzetéről. Előadói beszéd 44. l. (1972. jún. 15-i KB-ülés.)
6. Az általános iskolai nevelés és oktatás terve. I. kötet. Oktatási Minisztérium, 1978. 26. l.
7. *Petrikás Árpád*: Az iskola társadalompedagógiai funkciója, 12. l. (Illésné szerk.: Iskola és környezet. Tankönyvkiadó, Bp., 1974. Pikk 32) 1974.
8. *Petrikás Árpád*: A közösség szerepe a nevelési folyamat főbb fejlődési szakaszaiban s a személyiségformálás módszertani kérdései. Hevesi Művelődés, 1974. 2., 47. l.



A tehetségről, a tehetséges gyerekek személyiségének fejlesztési lehetőségeiről

Amióta a tudomány, a lélektan a személyiség kérdéseivel foglalkozik, folyamatosan felvetődik a tehetség kérdésének problematikája is. Az alábbiakban e témakörből szeretnénk az érdeklődőknek néhány gondolatot adni.

A *génusz* (a zseni) szó etimológiáját vizsgálva, egyrészt *alkotást* (latin), másrészt *szellemet* (arab) jelent. A fogalom szinonimája a *talentum* (tehetség), *megmérést* jelent, tehát materiálisan, matematikailag is kifejezhető valóságot. Ebből következik, hogy a tehetség vizsgálható. Mindjárt hozzá kell azonban tennünk, hogy nem különálló részleteiben – mint a figyelem, emlékezet, gondolkodás stb., mert az ilyenfajta részletvizsgálódás a tehetség vizsgálatára vonatkozóan félrevezethető, esetleg eredménytelen lehet. A tehetség ugyanis komplex, s csupán a személyiségstruktúra komplexitásának aspektusából vizsgálható. A tehetség elemzésénél megkülönböztethetjük egyrészt annak intenzitását – mely a szellemi energiában nyilvánul meg, másrészt annak kvalitását, mely egy – de sok esetben több kiterjedésű részlet-diszpozícióban mutatkozik meg.

Gyakorlati útmutatást adhatnak a tehetség megítélése szempontjából a fejlődés-lélektani ismereteink is. A tehetségnél egyrészt gyorsabban mennek végbe az általános pszichés fejlődés egyes fokozatai, másrészt fejlődőképességi-dinamizmusok is aktívabban egész életük során, és egyben flexibilisebbek is. Szondi Lipót „extrém-variánsnak” tartja a tehetséges embert. Ezt a megállapítását úgy értelmezi, hogy tehetséges az olyan ember, akinek egész pszichés adottsága, vagy egyik-másik pszichés tulajdonsága extrém fokban tér el az átlagtól.

A tehetség egészének különböző részletszerű megnyilvánulásai lehetnek: az igen élénk fantázia és kombinatív készség; jellemvonások közül az akaraterő nagysága és annak konstruktív iránya; az ismeretek nagy mennyisége, az elemző és rendszerező tudás, mely egyszeresmind alkotásokra is irányul, mozgásukban ügyesség, erő, harmónia.

Mindezek a részletmegnyilvánulások a tehetség különböző irányait: művészeti, tudományos, politikai, szociális, technikai érvényesülési formáit jelenti. Olyan egyénben, akit tehetségnek nevezünk, illetve tartunk, egyik irányú résztehetség sem hiányozhat teljesen. Magasabb fokú intelligencia, szociális érzék, akaraterő, testi ügyesség, technikai érzék nélkül nincs igazi tehetség.

A képességek harmonikus, egységes kialakultsága és az egyes képességek magas fokú integrált funkciója: jellemzői a tehetségnek.

Ha a tehetségek kifejlődésének okait kutatjuk, akkor olyan alaptényezőket kell keresnünk, amelyeknek általános érvénye, hatása és fejlesztő ereje van. Ezek által leszünk képesek az egyes – bármilyen – irányból jelentkező *talentumot* a tehetség színvonalára emelve, azon megtartani. Nem kialakított, kifejlesztett, hanem eredeti funkcióról van itt szó, és ebben az értelemben vett legjelentősebb pszichikai erőknél a fantáziát, a mentális koordináló-integráló erőt és az akaraterőt tarthatjuk.

E három erősítő tényezőn épül fel a tehetség biopszichológiájának struktúrája.

Természetesen a fenti elméleti fejtegetések és terminológiák mellett is még igen sok zavar, bizonytalanság és kétség maradhat a témánkkal kapcsolatban. Csak néhányat említsünk meg ezek közül!

Általános köznyelvi szóhasználatban tehetségesnek szokták mondani az egyén valamilyen kiváló testi vagy szellemi teljesítőképesség alapját. Egyaránt beszélnek pl. tehetséges sportemberről, valamint művészről. Szűkebb értelemben tehetséges ember vagy tehetséges gyermek említésekor, szellemi kiválóságra szoktak gondolni. Manualitást igénylő esetekben sokszor az alkalmasságot, képességet szokták emlegetni.

A lelkiismeretes nevelőnek minden szempontot figyelembe kell vennie tehetséges neveltjének érdekében. Hasznos tudnia, hogy a tehetséges gyermek két egymástól jól elkülöníthető személyiségvariációban jelenik meg. Az egyik a kitűnő tanuló, aki megbízható, lelkiismeretes. A másik a kiszámíthatatlan, szeszélyes, változékony, ún. „nehéz gyermek”. Az elsőből, ha a reményeinket nem váltja be, legfeljebb jó átlag-képességű ember lesz. Ugyanezen esetben a második magában rejtheti a lecsúszott, züllött zseni lehetőségét. Az első inkább megközelíti a talentumról, a második a zseniről alkotott fogalmunkat. Ha a tehetség korai megnyilvánulását vizsgáljuk, az érdeklődés iránya szerint, három típust különböztethetünk meg. A világ dolgai iránt kíváncsián érdeklődőkben *a kutató*, az igen élénk fantáziájúakban *a művész*, az igen aktívakban *a szervező* típust ismerhetjük meg.

A szülő, az iskola, a nevelő mindhárom típust támogathatja az egyéni érdeklődés kielégítésével, megteremtve az alkotó erő számára a feltételeket, illetve az iskolaközösségben, az ifjúsági mozgalomban a szervező erő kiélésének biztosításával. A sokoldalú képességeket harmonikusan nevelő iskola biztosíthatja a tehetséges gyermek számára, hogy képessége ne csupán egy irányban fejlődjön. A tanuló egyéni érdeklődésének kielégítésével pedig módot nyújt arra, hogy a gyermek sajátos képességei is érvényesülhessenek, és így azokat a gyermek, a szülő és a nevelő is megismerhesse. Ez a felismerés lényeges dolog, ugyanis a tehetség nem minden esetben találja meg sajátos kifejezési formáját, s az idejében nyújtott támogatás igen hasznos további fejlődése szempontjából. A több irányú próbálgatás lehetőségét biztosíthatják iskolai szakköreink is. Egyéni és társadalmi érdek, hogy a tehetség lehetőleg energiapazarlás nélkül találja meg önmagát. Módot kell nyújtani a képességek gyakorlására, különösen a serdülő korban és annak is az elején.

A tehetség a keresgélésben mutatkozik, a talentum született specialista. Szenvedélyesen merül el egyoldalú tevékenységében. Lehet azonban, hogy egyik napról a másikra változtatja meg tevékenysége tárgyát, amíg meg nem találja a számára legmegfelelőbbet. Nem káros ez a próbálkozás, hiszen csak az egyénben rejlő lehetőségek egészséges kipróbálásában mutatkozik. Mindebben a nevelő feladata, hogy tehetséges növendéke számára biztosítsa a szükséges eszközöket, a jóindulatú kritikát, de mindenekelőtt a bölcs belátású megértést. A túl korai teljes specializálódásra a zenében, a túl későre a festészetben láttunk már példát. Mind kettőnek megvannak a hátrányai. A túl korai könnyen tartalom nélküli, virtuóizásra vezethet, a túl késői viszont a túl magasra helyezett mérce miatt lehet veszélyes.

Meg kell találni itt a helyes utat: a tehetséges tanulóval való egyéni foglalkozások alapján a képességek minél szélesebb körű és minél mélyebb – de nem túlhajszolt! – ápolása.

Fentiek egyaránt vonatkoznak a csupán jó képességű egyénre, de a zsenire is. Nem eljárásaink, módszereink a differenciáltabbak itt, legfeljebb felelősségünk foka. A tehetséges nevelésénél a szülőnek, különösen pedig a nevelőnek fokozottabban szüksége van pedagógiai optimizmusára. Igen gyakran tapasztalható, hogy az egyszer szinte hihetetlenül magas színvonalú teljesítményre képes gyermek, máskor teljes semmittevéssel tölti idejét. Extravertált magatartása hirtelen introvertálttá válik. Különc magatartása, majd testi állapota miatt aggódhatunk máskor. A tehetséges gyermek ugyanis sok esetben gyenge. Fokozottabban vigyázni kell rá, mert belső készítésén

kívül sok esetben a szülő, az iskola is túlterheli. Törékeny testalkatnál fordítsunk gondot az egészséges testedzésre, melyről hajlamosak vagyunk sok esetben lemondani a fokozott szellemi tevékenység javára.

A tehetség, de még inkább a zseni nem bírja a túl sok kötöttséget, kitörni igyekszik a zártságból, és ez már nem egy tehetség fejlődésének vált akadályává. A nevelés viszont nem nélkülözheti a józan kereteket, illetve korlátokat. Hol van tehát a helyes vezető szempont, a kötöttség és szabadság útvesztői között? Mint nevelési kérdésekben annyszor, itt sem adható kész recept. A már említett józan, sőt bölcs nevelői belátással az egyes személyekhez, egyénekhez alakított eljárás, módszer vezethet csak célhoz.

A tanuló által választott felnőtt, szülő vagy pedagógus a hivatott elsősorban arra, hogy a tehetséges fiatal tanácsadója legyen pályája megválasztásában is. Emellett természetesen egyáltalán nem lebecsülendő a közösség hatása a tehetség kifejlődésére. A család szerepét vizsgálva (az öröklés szerepét itt most nem említjük) elmondhatjuk, hogy minden családi nevelés hat a gyermek tehetségének kifejlődésére, mégpedig vagy pozitív vagy negatív módon. Van rá eset, hogy a segítség és akadályozás összeolvad. A család szeretete, gondoskodása feltétlenül szükséges, viszont a túlzott féltés akadályává válhat. Amikor ugyanis a szülő nem enged meg a gyermek számára olyan dolgot, mely nélkül nem teheti próbára erejét, kibontakozó tehetségét, fejlődése elősegítőjétől fosztja meg gyermekeit.

Kedvező hatású lehet a gyermek fejlődésére a jól értelmezett szülői ambíció, mellyel a szülők gyermekük fejlődését elősegíthetik. A fokozott becsvágy viszont mindenképpen károsító. Akadályá válhat egyes családok túlzott zártsága, mely az urbanizálódás fokozott fejlődésével egyre növekvő szociológiai problémává kezd válni. Nem hagyható figyelmen kívül a tágabb környezet hatása. Ezek közül a legfontosabbat, az iskolát nézzük közelebbről. Ez volna ugyanis jellegénél, céljánál, hivatásánál fogva a tehetség legfőbb gondozója. Azonban tárgyilagosan kell megállapítanunk, hogy az iskola elsődleges feladata nem az, hogy egyesek kiemelkedésének sajátos módját egyengesse. Mindennek ellenére mégis azt kell mondani, hogy az iskola a tehetségek kifejlődésére feltétlenül pozitívan hat. Jóllehet, nincs módjában eleget tennie a tehetségek kifejlődése érdekében. Maga az a tény, hogy a gyermek a közösségben él, minden különösebb beavatkozás nélkül is elősegíti az egyéni, sajátos erők jelentkezését és bizonyos mértékű fejlődését is. Az iskolában folyó versenyszellem értékes mozgató ereje a fejlődésnek. Az iskolai munkával is együtt jár a siker vagy a sikertelenség. A kettő váltakozása egyaránt fontos a tehetség fejlődése szempontjából. A siker hatása megerősíti a bizalmat a tanulóknál, saját tehetségük iránt. Tehát fejleszti az önbizalmat.

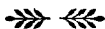
A sikertelenség lehangozhat, jogos vagy jogtalan méltatlankodást válthat ki. De kiválthat egy olyan elhatározást is, mely a jobb eredmények elérésére ösztönöz. Ezáltal növeli az akaraterőt. Igen lényeges dolog végezetül, hogy a tehetséges ember hogyan illeszkedik be, hogyan érvényesül a közösségben.

A számára megfelelő munkát természetesen jól végzi, főleg ha van kötelességtudása. Ennél jóval többet jelent azonban az érvényesülés, kiemelkedés. Ha valaki tehetséges ember, ez jelenti azt is, hogy bizonyos tekintetben több, kiválóbb mint más, de még nem jelenti azt, hogy az egész ember különb. Ha önérzetes és szerény, akkor nem igyekszik észrevetetni magát, nem tülekedik. Mindannyian ismerünk olyan embereket, akik nem mennek addig, amíg nem hívják őket.

Fontos kérdés, hogy a tehetséges ember érzi-e a közösséggel való összetartozását, tudja-e, hogy nemcsak önmagára kell tekintettel lennie, hanem arra az egész közösségre is, amelyben él. Természetesen a közösségnek is érdeke, hogy a tehetséges

ember érvényesüljön, s tehetségével az egész közösséget szolgálja. A közösség szempontjából úgy merül fel a kérdés: „adjunk utat a tehetségnek, hogy erejével és tudásával bennünket, az egész közösséget szolgálja”.

A tehetség elsősorban nem előzetes jogokat, hanem fokozottabb, nagyobb, több kötelességet jelent. Különleges jogok a tehetséggel legfeljebb csak annyiban járnak, amennyiben csak a fokozott kötelesség teljesítéséhez szükségesek. A szocialista társadalomban mindenkinek megvan a neki szánt, tehetségéhez mért feladata. E feladat minél jobb teljesítéséhez kell a tehetséget dédelgetnünk, támogatnunk.



KELENDI GYULÁNÉ

Budapest

Napközi otthonaink korszerűsítése

SZOCIALISTA közoktatáspolitikánk leszögezte, hogy az általános iskola szerves része, nélkülözhetetlen szervezeti egysége a *napközi otthon*. Statisztikai adatok vallanak arról, hogy iskoláink többsége ennek ellenére a napközi otthonba való felvétellel vonatkozó jogos felvételi kérelmek nagy tömegét kénytelenek elutasítani. Ezek az elutasítások csak részben fejezik ki a társadalmi környezet *jogos igényei* és az iskolák *reális lehetőségei* között jelentkező egyre élesebb ellentmondásokat. Nem árulják el pl. azt, hogy nagyon sok iskola még így is csak kompromisszumokkal képes a legjobban rászoruló gyerekek felvételét biztosítani. Országsszerte, de a fővárosban sem ritkák a *barmincat, esetenként a negyvenet is meghaladó* csoportlétszámok, bár hivatalos előírások maximálják az egy-egy csoportba felvehető tanuló mennyiségét. Évek óta úgy épülnek új iskolák, hogy a napközi otthoni csoportok elhelyezése már *a tervben sem szerepel*, a gyermekek étkeztetését pedig csak tantermekben, folyosókon, szükség-étkeztetőkben tudják biztosítani. Nyilvánvaló, hogy ilyen körülmények között feszültség keletkezik a hivatalos dokumentumokban megfogalmazott *nevelési feladatok* (Az ált. isk. nevelés és oktatás terve, Bp. 1978.) és a tényleges *nevelési eredmények* között is, a közvéleményben gyakran fogalmazódik meg, hogy napközi otthonaink szükséges rosszak, szürke gyermekmegőrző intézmények csupán. Ez jut kifejezésre abban a tényben is, hogy a felső tagozatban ugrásszerűen csökken a csoportok száma, noha a hátrányos helyzetű és veszélyeztetett gyermekek ekkor szorulnának fokozottabban nevelői segítségre. Szembe kell néznünk azzal is, hogy mindezek hatására sok helyütt a napközi otthonokban találjuk a legtöbb képesítés nélküli, nyugdíj előtt álló vagy éppen nyugdíjas *nevelőt*, akik nem is ismerik a napközi otthoni nevelés sajátos módszereit, követelményeit.

A helyzet nem rózsás. Nem véletlenül tűzte napirendre a Nótanács, az Üttörőszövetség, hogy a társadalom figyelmét a napközi otthonokra irányítja. Kétségtelen ugyanis, hogy az eredményes nevelés feltételrendszerén *a társadalmi környezet segítése nélkül* az iskolák önmagukban aligha tudnak változtatni. A kezdeményezés hatásai már is mutatkoznak, egyre több hírt kapunk arról, hogy *üzemek, politikai és társadalmi szervek*, szocialista brigádok aktív munkával járulnak hozzá a kedvezőbb napközi otthoni feltételek megteremtéséhez. Olyan mozgalom kibontakozásának lehetünk tanúi, amelyek új korszakot nyithatnak a napközi otthonok történetében, s ame-

lyeknek eredményei már is mutatkoznak pl. Nógrád, Borsod vagy Somogy megyékben.

AZ ELMÉLETBEN és az irányításban a napközi otthonok helyzete két egymással ellentétes nézet kialakulásához vezetett. Az *országos modell* két alapelv elfogadására épül.

a) Az egyre növekedő társadalmi igények kielégítésére *csak a hagyományos napközi otthonok* képesek. Káros lenne az erők megosztásával új lehetőségeket keresni ahelyett, hogy a kiváló eredményeket elérő napközi otthoni nevelők tapasztalatainak elemzésével az 1972. évi párthatározat szellemében a hagyományos keretek között keresnénk az új, modernebb, korszerűbb megoldásokat, módszereket. Nagy Péter, a Nemzeti Színház új igazgatója mondta programadó beszédében: „A modernség az újraforgalmazott hagyomány, nem pedig pillanatnyi divatok kiszolgálása” (vö.: Esti Hírlap, 1978. ápr. 7. 2. l.). Lényegében ezt fejezte ki az OM állásfoglalása is, amelyben az ún. iskolaotthonos osztályok létesítését az 1–2. osztályra korlátozta, mert eredményességüket a nevelési folyamat egésze szempontjából nem látta igazoltnak, kiterjesztésük pedig még tovább rontaná a napközi otthoni elhelyezésre vonatkozó társadalmi igények teljesítésének lehetőségeit.

b) Az országban – az említett megyéken kívül pl. Szegeden – rendkívül sok és értékes kezdeményezés született a napközi otthoni tevékenység korszerűsítésére. Csak ezek felhasználásával lehetséges előrelépünk annak érdekében, hogy a napközi otthonok valóban betölthessék a dolgozó szülők gyermekeinek életében *az otthon szerepét*, tehát segíthessék a tanulók önálló tanulását, s ezzel tanulmányi eredményeik javítását, aktív pihenésük és kulturált szórakozásuk igényének és szokásainak kialakítását.

Az országos modellel szemben az utóbbi években kialakult egy sajátos *fővárosi modell* is. Ez arra az alapelvre épült, hogy a hagyományos napközi otthonok képtelenek teljesíteni feladataikat, ezért lassú megszüntetésükkel új szervezeti formák kialakítása szükséges. Ebben a modellben először az ún. *iskolaotthonos osztályok* kerültek a középpontba. A rájuk vonatkozó kísérletek tudományos elemzését Galiczka János Pedagógiai kísérletek Magyarországon című könyvében olvashatjuk. Később *klubfoglalkozások* szervezését állították előtérbe. Az erre vonatkozó „próbálkozásoknak” még nem készült el az elemzésük, annyi azonban már is kiderült, hogy:

a) bevezetésük ellentmond minden hivatalos dokumentum, köztük pénzügyi rendelkezésnek (pl. a 210-es nem ismer klubvezetői státust és órakedvezményt; a Rendtartás szakköreit kluboknak nevezve cseppfolyossá tették stb.);

b) ellenkezik azzal az elvvel, hogy a tanítási órákon kívüli foglalkozásoknak gazdája az iskolában az úttörőcsapat, hiszen annak szinte valamennyi funkcióját át kívánja venni a raj- és őrsi gyűlések szervezésén kívül;

c) felbontja a közösségi nevelés iskolai rendszerét, s ezzel növeli a hátrányos helyzetű gyermekek hátrányait, kivonja a közösség hatásából a veszélyeztetett gyermekek nem csekély számát.

Ezek után szinte természetesnek látszik, hogy a napközi otthoni vezető felügyelők sárospataki országos értekezlete (1978. március) egyértelműen úgy foglalt állást, hogy a *hagyományos napközi otthonok feltételeinek javításában, tartalmának korszerűsítésében* látja a jövő útját.

A NEVELŐISKOLA programja leszögezi, hogy iskoláinkban a nevelés legfontosabb eszköze a tanítás-tanulás. Természetesen ebből, hogy a korszerű napközi otthonok egyik legfontosabb feladata a *gyermekek önálló tanulásának megszervezése*. Lényeges ezzel kapcsolatban annak a felismerése, hogy a gyermeki önállóság nem jelentheti magukra hagyásukat. A napközi otthon azzal tudja legjob-

ban tehermentesíteni a dolgozó szülőket, ha tanulmányi nehézségeik leküzdéséhez szaktanári segítséget tud nyújtani. Ezért sürgeti programunk a szükséges mértékben a tanári korrepetálás megszervezését, de azt is, hogy a tanulók az „Együtt egymásért” úttörő akció gyakorlati megvalósításaként egymást is segítsék a tanulásban. Nem lehet eléggé hangsúlyozni azt sem, hogy az osztályokban dolgozó pedagógusoknak is milyen hasznos, ha a napköziben látogatnak. Ott ellenőrizhetik, nem méretezik-e túl a feladatokat. Hivatalosan valljuk, hogy egy általános iskolai tanulóknak 1/2–2 óra hosszát el kellene készülniük feladataikkal, a napköziben pedig néha azt tapasztaljuk, hogy ez az idő arra sem elegendő, hogy *írásbeli feladataikat* elkészítsék.

Nagyon sokat tehet a napközi otthon annak érdekében, hogy a gyermekek spontán kíváncsiságát *tudatos érdeklődéssé* fejlessze. A kettő között lényeges különbség, hogy míg a kíváncsiság csapongó, az érdeklődés határozott irányú, tartós beállítódás, amely áldozatok vállalása árán is eredmény elérésére ösztönzi a gyermeket. Ez az érdeklődés nélkülözhetetlen a tanulásban, de a játékban és a szórakozás minden fajtájában is. Ezekben megteremthetjük a *választás lehetőségét* a gyermekek számára, de egyéni választásukat kötelező érvényűnek kell tekintenünk, nem engedhetjük, hogy percről percre változtassák foglalkozásuk tárgyát.

A nevelőiskola a gyermekek nevelését állítja tevékenységének központjába. A nevelés feltételezi a *gyermekek megismerését*. Egy arab filozófus szerint: „Ahhoz, hogy megismerjünk valamit, négy kérdésre kell válaszolni: van-e az a valami? mi az? milyen az? miért van az?” (Nagyvilág, 1978:3. 355. l.). Érvényes ez a gyermekek megismerésére is, amely akkor eredményes, ha *az osztályfőnökök és a napközivezetők* kölcsönösen kicserélik egymással a gyermekre vonatkozó tapasztalataikat. Csak így juthatnak közelebb ahhoz, hogy a gyermek *aktuális viselkedését* (bizonyos helyzetben így vagy úgy viselkedik valamilyen okból) megkülönböztessék *viselkedési módjától* (a rá jellemző magatartási formától). Csak ez a közös megismerés teszi lehetővé annak felismerését, hogy az egyes gyermekekben milyen magukkal hozott szokásokat kell lebontani, és milyeneket kell kialakítani annak érdekében, hogy viselkedésük társadalmi érvényűvé és értékűvé váljék. Nem kevésbé fontos az sem, hogy szoros kapcsolat jöjjön létre *napközivezetők és rajvezetők és a csapatvezető között* is (A legtöbb napközi otthoni csoportban a gyermekek különböző osztályokba járnak, különböző rajok tagjai). Az általános iskola új nevelési és oktatási terve ilyen értelemben is hangsúlyozza a *nevelési koordinációt*.

Mindez feltételezi, hogy a napközi otthoni foglalkozásokat nagyobb céltudatosság, tervszerűség és szakszerűség jellemezze. A korszerűsítés igényli, hogy felszámoldjanak azok az éles különbségek, amelyek nemcsak iskolák és iskolák, de napközi otthoni *csaportok és csoportok* között is vannak. Elég gyakori, hogy ugyanabban az iskolában példaadón dolgozó és munkáját pihenésnek tekintő hanyag napközivezetők dolgoznak egymás mellett. Az sem ritka, hogy jutalmazásai miatt az utóbbiak járnak köztük emelt fővel, és észrevétlenül alkotnak az előzőek.

A napközi otthonok az eddiginél nagyobb társadalmi segítségre szorulnak. Ez nemcsak az iskolák érdeke, hanem azoké az üzemeké, gazdaságoké, hivataloké is, amelyek dolgozóinak gyermekei veszik igénybe juttatásaikat. Erre vonatkozólag nagy várakozással tekintünk a nótánacs megindított akciója elé. A társadalmi *környezet* segítése azonban csak akkor vezethet eredményekhez, ha maguk az iskolák is minden tőlük telhetőt megtesznek annak érdekében, hogy *a kibontakozó nevelőiskolában a napközi otthonok is elfoglalbassák méltó helyüket*, betölthessék társadalmi szerepüket.



DR. SZENDREI JÁNOS
Szeged

Új matematika az összevont osztályú tanulócsoporthoz

II.

Az általános iskola 1. osztályos számtananyagának megváltozása azt jelenti, hogy – bár az eddigi ismeretanyag lényegében továbbra is része a tanítandó anyagnak – az anyag felépítési módja, a szerkezete, az ismeretek sokkal többértékű kapcsolata erősen módosul. Míg a korábbiakban a számolás szinte kitöltötte az egész ismeretanyagot, addig ma az egy szélesebb ismeretanyagba beágyazva, de ugyanakkor hangsúlyozottan szerepel. Ezt a tágabb ismeretanyagot nagyon gondosan kell bevezetnünk az 1. osztályban, mert a későbbiekben ez képezi az alapot, amire a további osztályokban építhetünk. S mivel a matematika természeténél fogva nem tartozik a könnyen elsajátítható ismeretekhez, azért nagyon fontos, hogy minden *eszközt és módszert* felhasználjunk ahhoz, hogy a gyermekek megbarátkozzanak a matematikával. Ezért szükséges a korábbiaknál sokkal inkább változatos eszközöket, játékos módszereket is alkalmazni. Itt kerül előtérbe a *tevékenység*, ami az 1. osztályos tanulók elidegeníthetetlen sajátja. Ezt a tevékenységi vágyat kell felhasználnunk a matematikai ismeretek elsajátítása érdekében.

A manipulálás, a cselekvés hatja át az egész 1. osztály, sőt az egész alsó tagozat anyagának a tanítását. Ez a cselekvés azonban irányított. Az irányított cselekvések során figyelik meg a tanulók a különböző összefüggéseket, fedezik fel a törvényszerűségeket, és esetleg egyszerű általánosításokhoz is eljuthatnak. A külső cselekvésből kiindulva alkalmas szakaszokon áthaladva jutnak el a tanulók fokozatos interiorizációval (belsővé válással) a tevékenység belső műveleteihez. Természetesen ez hosszú folyamat, ami esetleg csak évek múltán alakul ki.

A megismerés alapja a tevékenység. A tevékenységhez eszközökre is szükség van. A korábban is használt eszközök (pálcikák, számkártyák stb.) mellett most újabb eszközökre (logikai készlet, szöges vagy lyukas tábla stb.) is szükség van. Megszívelendő azonban, hogy az eszközök azért vannak, hogy velük könnyebben felismerjünk, elsajátítsunk matematikai ismereteket, és nem azért, hogy csak velük foglalkozva eltöltsük az időt. Az eszközök használata önmagában még nem jelenti a korszerű matematikatanítást. Az eszközöket valami érdekében használjuk, s csak addig, amíg a kitűzött célt (fogalmat, törvényszerűségeket, összefüggést stb.) el nem értük. Az eszközhasználat szükségessége, időtartama tanulónként is változhat. Előfordulhat tehát, hogy egyik tanuló már manipulatív eszköz nélkül is látja azt, amihez egy másiknak még eszközre van szüksége.

Nagyon fontos azt is látnunk, hogy az új matematikaoktatás a fogalmak érlelése, kialakítása érdekében hosszú ideig foglalkozik azok előkészítésével, bemutatásával, megfigyelésével stb. Ezért tűnik úgy, hogy már az 1. osztályban igen nagy az elvégzendő anyag. Az új 1. osztályos anyagban – hasonlóan a későbbiekben is – a következő három dolog erősen megkülönböztetendő:

- a tanítandó, tárgyalandó anyag;
- a megtanítandó ismeretek (ami az előbbinek csak egy része);
- a számonkérendő anyag, a követelmény (ami szintén csak egy része az előbbinek).

Nem szabad azt hinni, hogy csak a legutóbbi a fontos, hiszen egy későbbi időszakban olyan anyagrészt lesz a követelmény anyaga, amit jóval korábban kezdtünk előkészíteni, s ezért a hosszabb (esetleg évekig tartó) előkészítés fontos szerepet játszik.

Ahhoz, hogy taníthassunk, előbb saját magunknak kell elsajátítanunk a tanításhoz szükséges ismereteket, át kell tudnunk tekinteni legalább a tanítandó osztály anyagát. Csak így tudunk majd különbséget tenni a tanítandó, megtanítandó és a követelményeket jelentő anyagrészek között. Természetesen nagyon szorosan kapcsolódik az ismeretanyag elsajátításának problémájához a különböző és a változatos módszerekben való jártasságunk is.

A fentiekén túl van egy további nagyon fontos dolog az új matematikatanításban, mégpedig a logika szempontjait jobban érvényesítő helyes és pontos nyelvhasználat. Ez elsősorban a kötőszavak (és [=mindkettő a kettő közül], vagy [=legalább egyik a kettő közül], ha ..., akkor ..., tehát, azaz, vagyis stb.), valamint a névszók (minden, bármelyik, némelyik, összes stb.) pontos alkalmazásában nyilvánul meg. Az éveken át történő helyes beszéd nyomán a tanulók is elsajátíthatják ezek pontos alkalmazását. Természetesen ezek a szavak mindig konkrét, a tanulók számára is érthető, a tanult anyaggal kapcsolatban álló mondatokban fordulnak elő.

A magnós anyag felhasználása

1. Mindenekelőtt legfontosabbnak tartjuk a magnós anyagnak – néhány héttel a közvetlen felhasználás előtti *elolvasását és meghallgatását*. Az írásos anyagban magunk részére tegyünk meg minden megjegyzést, feljegyzést, amit szükségesnek tartunk a későbbiek szempontjából. Például, ha úgy tűnik, hogy valamelyik szó vagy kifejezés várhatóan ismeretlen a tanulóknak, akkor azt jegyezzük meg, s a közvetlen foglalkozásokon készítsük azokat elő. Az előzetes meghallgatás azért is elengedhetetlen, mert a technikai kivitelezésben előfordulhatnak hibák, például hangerőben, vagy bizonyos részekhez nincs hang stb.

2. Az önálló magnós órákat mindig megelőzik közvetlen órák. Ezeket úgy kell megtervezni, hogy az új fogalmakat, tevékenységeket, feladatokat, eljárásokat stb. a tanító ezeken tárgyalja meg, természetesen más számadatokkal, más példákkal, mint amik a magnós anyagban szerepelnek. A közvetlen magnós órák tehát *elsősorban gyakorló órák*, illetve alkalmasak arra, hogy megállapítsuk, kellő mértékben elsajátították-e a tanulók a szükséges ismereteket, eljárásokat. A magnós órát követő órán pedig az esetleg nyitva maradt vagy problematikusnak bizonyult részeket röviden meg kell beszélni.

3. Igen fontos feladat az első órákon a tanulók hozzászoktatása a *magnetofon hallgatásához*, s az ott elhangzott utasítások követéséhez. Az első magnós óra szintén foglalkozik ezzel, de lehetséges, hogy ez hosszabb ideig szükséges, különösen ott, ahol először alkalmazzák a magnetofonokat az oktatásban. Természetesen az is előfordul, hogy a fülhallgató hosszabb használata kellemetlen. A fülhallgató helyes felhelyezése, annak időnként rövid ideig tartó leemelése a fültől pihenés céljából, mind-mind apró jelenségek, de nagyon gondosan, körültekintően kell eljárunk, mert ezek a körülmények is befolyásolják a tanulókat, hogyan fogadják a későbbiekben a magnós órákat.

Mindenesetre az a cél, hogy a tanulóknak kellemes legyen a magnós órán való munka, kövessék a hallottakat. A tapasztalat szerint alkalmas bevezetés, szoktatás után a tanulók annyira együttműködnek a magnós tanítóval, hogy nemcsak követik utasításait, hanem – felszólításra – gyakran vele együtt mondják a szöveget, sőt kér-

déseire válaszolnak is. Természetesen szoktassuk a tanulókat olyan együttműködésre, hogy társaikat ne zavarják.

4. Gondos előkészítést és hosszú szoktatást igényel az is, hogy a tanulók kizárólag a magnós tanító és a tábla képe alapján *önállóan dolgozzanak*. Gyakran előforduló jelenség, hogy egy-egy gyengébb tanuló a mellette vagy előtte ülő osztálytársának a munkáját követi, azt utánozza, s közben nem figyel a magnós utasításokra.

Sajnos, bármennyire is törekedtünk a gyengébb tanulók szempontjait is figyelembe venni, előfordulhat, hogy némelyik tanuló nem tudja a magnós anyagban rögzített tempót követni. Az ilyen tanulók felzárkóztatása csak korrepetálással remélhető. (Az ilyen egyedi nehézségekhez – sajnos – a jelen technikai körülmények között nem lehet igazodni.) Ritkábban előforduló jelenség, hogy a gyors, igen jó tanulók a magnós órák lassúbb tempója miatt elkalandoznak. Kellő figyelemfelhívás, az ismételt ellenőrzésre való szoktatás ebben az esetben segíthet.

5. A tanulók füzetben, írólapon végzett munkájának irányítására is legyen időben gondunk. A tanuló ne hagyjon ki feleslegesen nagy helyeket, de ne is zsúfolja össze munkáját, figyeljen a táblán levő rajzra, elhelyezésre, kövesse annak rendszerét stb. mind-mind előrelátó, aprólékos előkészítést, törődést igényel a pedagógustól. A magnós tanító a tanulók számára kitűzött feladatok megoldását szinte kivétel nélkül ellenőrizteti. Ilyenkor a tanulóknak maguknak kell az utasításoknak megfelelően színes ceruzával javítaniok. A végzett munka helyességéről a tanulók javítás alapján győződhetnek meg. Pszichológiailag nagyon fontos, hogy megfelelő megerősítést, sőt a jól végzett munkáért dicséretet, jutalmat kapjanak a tanulók. A magnós tanító gyakran él is ezzel a lehetőséggel.

Előfordulhatnak természetesen olyan feladatok is az órákon, amelyeknek az ellenőrzését a magnós óra keretében nem lehet megoldani. Ilyen esetben az ellenőrzést az osztálytanítónak kell elvégezni. Ez az eset a magnós óra végén adott feladatoknál is. Mivel a magnós óra – a szükséges előkészítések és egyéb okok miatt – nem teljes 45 perc, hanem rövidebb, a befejező feladat általában olyan, amelyet a tanulók a fülhallgató letétele után önállóan folytathatnak, s így kitöltik az egész órát. Ezeknek a feladatoknak az ellenőrzése rendszerint rövid áttekintéssel megtörténhet, de minden esetben meg kell tenni.

6. Különösen nagy gondot, s nem kis előkészítést igényel a manipulatív eszközök helyes és célszerű alkalmazása. A színes rudak készletét, a logikai készletet egy-egy megfelelő nagyságú lapos dobozban célszerű középen, a padra helyezni. Hasonlóan ott célszerű elhelyezni a többi eszközt is. (Zsinórt, számkártyákat, játékpénzt stb.) Persze mindig csak az legyen ott, amire az illető órán szükségünk lesz. Az eszközökkel előbb meg kell ismerkedniök a tanulóknak, ismerjék alakjukat, nagyságukat, színüket stb. Tudják tehát kiválasztani a megfelelőket. Szoktassuk a tanulókat rendszeretetre, hogy a felesleges időtöltést, az eszközök leverését stb. elkerüljék.

A magnós anyag átolvasásakor, illetve meghallgatásakor figyeljünk az olyan kifejezésekre mint például:

„Helyezzük a zsinórt *függőlegesen* a padra!”

„Tegyük a kék rudat a piros *főlé*!”

„Helyezzük a fehér rudat a rózsaszínűre!”

Előre kell gondoskodnunk arról, hogy a tanulók megértsék, mit kell ilyenkor tenniök. A pedagógus – amennyiben figyelmes és előrelátó – az ilyen kifejezésekhez hozzá tudja szoktatni tanítványait.

7. Nagyon sok pedagógus aggódik a megfelelő számolási készség kialakításának hiánya miatt, hiszen esetleg azt hallotta, hogy most az új matematikatanításban ez nem olyan fontos. Tévedés! A *számolási készség fejlesztése* továbbra is egyik legfon-

tosabb feladat. A hozzávezető utat jelöli meg másképpen az új tanterv. Sokkal változatosabb módon, színesebben, az eszközök sokféle használatával igyekeznek segíteni a számolási készségnek *megértésen alapuló* fejlesztését. De azt is kell látnunk, hogy a matematika nem csupán a számolást jelenti, hiszen sok más fontos és hasznos ismeretköre van a matematikának. A számolásra, a számok írására kellő gondot fordítunk. A számolás gyakoroltatása természetesen a magnós órákon kívül is ki kell térnünk. Ilyen feladatok összeállításában a pedagógusoknak kellő gyakorlatuk van.

8. A tantervi anyag egy részlete nem szerepel az 1. osztályos magnós órák anyagában. Ez a valószínűséggel és a statisztikával kapcsolatos ismeretanyag. Okai a következők: Ez az anyagrész az 1. osztályban erősen kísérleti, tapasztalati jellegű, s esetleg a szokásosnál több mozgással járhat, ami a fülhallgatók miatt lehetetlen. A valószínűséggel kapcsolatos témában a tanulóknak bizonyos kísérletek (pl. dobások) elvégzése során csupán azt kell megállapítani, hogy melyik valószínűbb, melyik biztos, melyik lehetetlen. A statisztika témában néhány esetben adatokat kell összegyűjtenünk, azokat grafikonon (pl. táblán) szemléltetnünk. A közvetlen foglalkozások keretében könnyebben feldolgozhatjuk ezt az anyagrészt.

9. Az oktatásleléktani vizsgálatok szerint ismereteink valamiféle rendszer köré csoportosulnak, s egy struktúrát alkotnak. Fontos tehát, hogy minden órát, sőt annak részeit is egy nagyobb rendszerbe építve lássuk. Nem szabad elveszni és a tanulókat elveszíteni a részletekben.

10. Az új matematikában számos olyan feladatot kapnak a tanulók, amelyeknek többféle jó megoldása lehet. Az egyéni képességektől függően több megoldást hoznak a tanulók. A kreatitásnak tehát bőséges tere nyílik. Hasonlóan fejleszthető a tanulók ítélőképessége, vitakészsége is. Mindezek számos nevelési lehetőséget biztosítanak. Mindezekre a közvetlen órákon is gondot kell fordítani a pedagógusnak.

Az elmondottakból látható, hogy az új matematika tanterv bevezetése egy színes, változatos, de ugyanakkor nagyon céltudatos tanítási, nevelési lehetőségeknek biztosít keretet. Ezt igyekeznek elősegíteni a heti két önálló magnós óra feldolgozása is.

Szeretnénk azonban nyomatékosan felhívni a pedagógusok figyelmét arra, hogy a magnós feldolgozás is – akárcsak a többi oktatástechnikai feldolgozás – *csak segéd-eszköze* a tanításnak. Semmi esetre sem pótolja magát a pedagógust. Az osztályban működő pedagógus tudja azt is eldönteni, hogy milyen mértékben hasznosítható egy segédeszköz, ő tudja a felmerült hiányosságokat feltárni és pótolni, ő tudja a gyermekket igazán megérteni, bátorítani és segítséget nyújtani. Akkor lesz a magnós óra igazán hasznos, ha a pedagógus be tudja azt építeni saját oktatási és nevelési rendszerébe.



MISKOLCZI JÓZSEFNÉ-SZÁNTÓ LAJOS
Szeged

Diasorozat és írásvetítő transzparenszek alkalmazása a 6. osztályos fizika tanításában

Az oktatási folyamatban egyre nagyobb jelentőségűek a vizuális eszközök. Jogos tehát az az igény, hogy ezekhez az eszközökhöz központilag készüljön információhordozó. Mi indokolja a vizuális információhordozók szélesebb körű alkalmazását?

Sokat emlegetett megállapítás, hogy az észlelés és a megfigyelés annál szilárdabb és gazdagabb, minél több érzékszerv vesz benne részt. A vizuális ingerekre igen érzékenyen reagálnak a tanulók, így ezek figyelmet és érdeklődést felkeltő hatása felülmúlja a szóbeli közlést. A tanári magyarázattal jól irányítható a tanulók figyelve, így a vizuális és az auditív hatások együttese hatékonyan segíti a lényegkiemelő tevékenységet, az abasztrakciót és az általánosítást.

A tapasztalat szerint a világos, fénydús felületre a gyermekek önkéntelenül is felfigyelnek, a vetített képek szinte vonzzák a tekintetüket. A kedvezően választott színhatás nemcsak a figyelmet irányítja, hanem hangulati mozgósító ereje révén emocionálisan is motivál.

A szóbeli-beszélgető oktatás keretében lehetetlen több tanuló egyidejű szerepeltetése. A beszéd útján nyújtott információ lassúbb, mint a látási. Ezért célszerű a szóbeli közlés mellett a vizuális információhordozók használata.

Jogos követelmény, hogy a fogalmak kialakításában el kell kerülni a korai általánosítást, a 2. jelzőrendszer aránytalan foglalkoztatását, előtérbe kell állítani a célszerű szemléltetést, a cselekedtetést, és ennek érdekében növelni kell az audiovizuális eszközök alkalmazásának arányát.

Ezen tapasztalatok keltették fel az igényt, hogy az új fizika tanításához is készüljön időben vizuális információhordozó sorozat. Ezen igény kielégítésének előkészítése érdekében tervezett és próbáltat ki az Országos Oktatástechnikai Központ az általános iskolai új fizikatantervhez – oktatócsomag részeként – diasorozatot és írásvetítő transzparenszeket. Reméljük, hogy ezek az összeállítások központilag forgalmazhatók lesznek, s használatuk az eddig bevált módszeres eljárások mellett kedvezően segíti a tanítási-tanulási folyamat hatékonyságát.

A fizikaórákon (és szakköri foglalkozásokon) alkalmazható *diaképek* mind tartalmilag, mind a felhasználhatóságot tekintve igen változatosak lehetnek. A legfontosabb variánsok, és néhány módszertani megjegyzés ezek használatával kapcsolatosan:

- a) kiegészítések – munkáltatáshoz, önellenőrzéshez;
- b) feladatmegoldások – felidézéshez, önellenőrzéshez;
- c) rajzok – elemzéshez, kiegészítetéshez, felidézéshez;
- d) összefüggések felismertetéséhez vetített anyag;
- e) feleletválasztásos kérdéssorok;
- f) történeti és technikai vonatkozású képek.

A csoportos, illetve az egyéni munkavégzést követő megbeszéléshez, az önellenőrzéshez jól hasznosítható a kiegészítést tartalmazó diakép (lásd: 1. sz. melléklet).

Az önállóan végzett feladatmegoldáshoz szükség szerint kapcsolódik a megoldás elemzése, a tanulók részéről végzendő önellenőrzés. A feladatmegoldás megtanítása után, későbbi időszakban indokolt lehet egy-egy megoldásmód felelevenítése. Erre is felhasználható a megoldás menetét tartalmazó diakép (2. sz. melléklet).

A tanulók egy részénél nehézségekbe ütközik a ténylegesen bemutatott kísérletek későbbi felelevenítése. A reprodukálást jól segítheti a kísérletet szemléltető rajz vagy fénykép vetítése (pl. az elektromos mező kimutatása). Előfordulhat, hogy néhány esetben egy-egy – elsősorban időigényes, vagy általános iskolában nehezen bemutatható – kísérlet tényleges, elvégzettetése helyett a kísérlet elvi rajzát elemeztetjük (pl. a Joule-kísérlet). Jó hatásokkal hasznosíthatók a gyakorlati alkalmazásra vonatkozó diaképek is.

Az önálló vagy csoportmunkában készített grafikonok elemzéséhez, illetőleg a különböző mennyiségek közötti összefüggések felismertetéséhez kedvezően alkalmazhatók a diaképek (3., 4., 6., 7. sz. melléklet).

A tanár számára fontos feladat, hogy átsegítse a tanulókat az ismeretanyag számukra legnehezebb részein, elhárítsa a tanuláskor felmerülő akadályokat. Ehhez biztosítani kell, hogy a tanulók folyamatosan foglalkozzanak a tananyaggal, a tanár pedig időben észlelhesse az elakadásokat, felismerhesse a nehezen vagy egyáltalán meg nem értett tananyagrészeket. Ismert tény, hogy a rendszeres ellenőrzés és értékelés ösztönzően hat a tanulókra. Szükséges az ösztönzéshez olyan ellenőrzésmódot keresni, ami kevésbé időigényes, kiterjeszthető az osztály egészére, nem zavarja a tanítás menetét, és nem jelent többletmunkát a tanár számára. E célra jól használható a visszacsatoló berendezés. A visszacsatoló rendszerhez egy-egy témakörből viszonylag átfogó jellegű, zárt típusú, több ágú tesztsorozattal (feleletválasztásos kérdésekkel) kell rendelkezni. A költséges visszacsatoló berendezés helyettesíthető számkártyákkal. A számkártyák triplex-lemezből házilag készíthetők (pl. 7 cm · 10 cm-es méretben). A jobb megkülönböztethetőség érdekében a számokat (pl. 1–4.) ajánlatos különböző színnel rajzolni. Mi is ezekkel dolgozunk.

A feleletválasztásos feladatok legfőbb erénye, hogy mind a tanulók által történő megoldás, mind pedig az értékelés egyszerű, könnyű és sokoldalú ismeretellenőrzésre ad lehetőséget. Mérhetjük vele tények, okok, összefüggések, definíciók tudását, elvek, szabályok alkalmazását stb. Körültekintő alkalmazásával a találgatással elérhető helyes válaszok valószínűsége is aránylag csekély. A tapasztalatok szerint e kérdéssorozatok feldolgozásakor nagyon fontos a választást követő szóbeli indokoltatás. A feleletválasztásos kérdéssorok segítségével – a leglényegesebb ismeretek körében valamennyi tanuló egyidejű bevonásával – gyakran elemezhető az elért szint, kiválogathatók azok az ismeretek, összefüggések, amelyekben több gyermek bizonytalan, s a többi tanuló bevonásával aránylag rövid idő alatt tisztázhatóak ezek.

Az alkalmazás módszere: A kérdést tartalmazó diakép vetítése, elolvasása, esetleg hangosan történő felolvastatása után – megfelelő gondolkodási időt hagyva – a tanár „Válaszolj!” felhívására valamennyi tanuló egyidejűleg felemeli, és a tanár felé mutatja az általa helyesnek ítélt felelet sorszámaival megegyező számú kártyát. A tanár a számjegyek alakja és színe alapján gyorsan megállapíthatja a hibás válaszok megközelítő számát (indokolt esetben a hozzátartozó tanulók személyét is). „Mi a helyes válasz?” felhívásra a felszólított tanuló szóban elmondja a helyesnek tartott választ. Ezt szükséges esetben indokoltatás kíséri (9. sz. melléklet).

Jól használhatóak az oktatásban a történeti és technikai vonatkozású diaképek is.

A diaképek használatának előnyei érvényesek az *írásvetítő* transzparenszekre is. Ez utóbbiak azonban speciális előnyökkel is rendelkeznek. Nevezetesen az egylapos transzparensen – az információs anyag megfelelő elhelyezése esetén – egyes részeket takarhatunk, majd lépésenként újabb részeket vetíthetünk. Így problémahelyzeteket teremthetünk, a tanulókat érdeklődésre, gondolkodásra, aktivitásra készíthetjük.

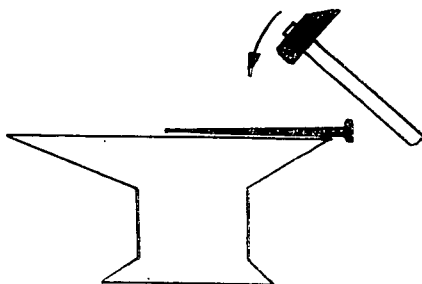
Másik előny a többlapos transzparens alkalmazhatósága. A kiegészítő fóliák alaplapra lapozásával összehasonlításokat, folyamatokat lehet lépésről lépésre felépíteni vagy lebontani.

Igen előnyösek a mozgásbemutatásra alkalmas transzparenszek is. A mozgatás a fóliára vagy átlátszó műanyaglapra erősített sín segítségével, forgatható kivitelként pedig nagyobb méretű patenttal, miltonkapoccsal, borszegeccsel oldható meg.

A következőkben a fizika 6. osztályos tanításához tervezett dia- és transzparens anyagból mutatunk be néhányat.

1. sz. melléklet

A mozgó kalapács ráüt az állón levő szögre



Egészítsd ki!

Mindkét test állapota *megváltozik*.

A kalapács állapotának megváltozását *sebességének csökkenése* jelzi.

A szög állapotának megváltozását *bőrmérsékletének emelkedése* jelzi.

Hogyan változott az állapotváltozás során a két test energiája?

A kalapács mozgási energiája *csökkent*.

A szög belső energiája *nőtt*.

Kiegészítéses transzparens, a megoldást tartalmazó fedőlap rálapozásával önellenőrzéshez hasznosítható.

2. sz. melléklet

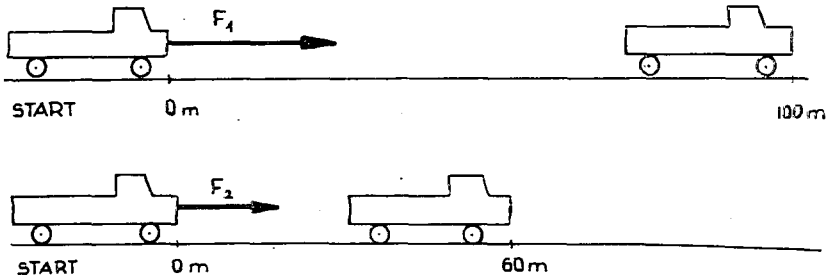
Töltsd ki a táblázatot! Az anyag: VÍZ

Tömeg	Hőmérséklet-változás	Munka	Belsőenergia-változás
1,0 kg	1 °C	4,2 kJ	4,2 kJ
10,0 kg	1 °C	42,0 kJ	42,0 kJ
10,0 kg	5 °C	210,0 kJ	210,0 kJ
0,1 kg	1 °C	0,42 kJ	0,42 kJ
0,1 kg	100 °C	42,0 kJ	42,0 kJ

Kiegészítéses feladat. Alkalmazható két dia (egyiken a kiegészítendő, másikon a már kiegészített táblázat, és tőle eltérő betűnagysággal a kiegészítés), vagy kétlapos transzparens (a megoldás a fedőlapon) hasznosításával. A táblázat adatainak megbeszélésekor ismertessük fel, hogy a test anyagi minősége és ezenkívül vagy a tömeg, vagy a hőmérséklet-változás állandó. Utaljunk az arányos összefüggésekre is. A táblázat második és utolsó sorának összehasonlításával felismertethető, hogy azonos anyag esetén a tömeg és a hőmérséklet-változás azonos nagyságú, de ellentétes értelmű változásakor a belsőenergia-változás egyenlő.

3. sz. melléklet

AZONOS autók álló helyzetből indulnak, és az egyenlő időtartam alatt megtett útjuk az alábbi



Hasonlítsd össze!

1. autó	= > <	2. autó
idő		idő
út		út
erő		erő

A képanyag elemzése az erő fogalmának mélyítésére ad lehetőséget. Az egyenlő időtartam alatt megtett nagyobb útból nagyobb mozgásállapot-változásra, azaz nagyobb erőhatásra következtethetünk. A mennyiségek közötti összefüggések tovább mélyíthetők olyan összeállítással, melynél üres és megrakott teherautó egyenlő időtartam alatti, egyenlő erők hatására megtett útjait hasonlíttatjuk össze. Ennek alapján a test tehetetlenségére, és ebből tömegének különbözőségére következtethetünk.

4. sz. melléklet

Milyen mennyiségi összefüggés van a belsőenergia-változás, a tömeg és az olvadáshő között?

$$\begin{array}{lll}
 \text{a) } L_{o1} > L_{o2} & \text{b) } L_{o1} = L_{o2} & \text{c) } L_{o1} < L_{o2} \\
 m_1 = m_2 & m_1 < m_2 & m_1 > m_2 \\
 \Delta E_{b1} & \Delta E_{b2} & \Delta E_{b2}
 \end{array}$$

Milyen mennyiségi összefüggés van a belsőenergia-változás, a tömeg és a forráshő között?

$$\begin{array}{lll}
 \text{a) } L_{r1} > L_{r2} & \text{b) } L_{r1} = L_{r2} & \text{c) } L_{r1} < L_{r2} \\
 m_1 = m_2 & m_1 > m_2 & m_1 < m_2 \\
 \Delta E_{b1} & \Delta E_{b2} & \Delta E_{b1}
 \end{array}$$

Kétlapos, takarásos transzparens. Konkrét feladatokat követő, általánosítást igénylő feladatsor. Alkalmazható közös, illetve egyéni munka keretében. Könnyítésként egy-egy kérdéshez kapcsolhatunk konkrét példát is.

5. sz. melléklet

Melyik az IGAZ (1), a HAMIS (2) és a NEM BIZTOS, HOGY IGAZ (X) állítás?

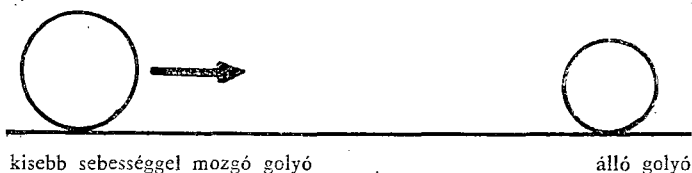
1. Egy test mozgásállapota nem változik, ha a testre ható erők lerontják egymást.	1
2. A kétszer nagyobb erőhatásnak kétszer nagyobb sebességváltozás a következménye.	X
3. Az 1 kg tömegű, nyugalomban levő test súlya a Földön 1 N.	2
4. A két test kölcsönhatásakor fellépő erő és ellenerő egyenlő nagyságú.	1
5. A test mozgását a testre ható erők együttesen határozzák meg.	1

Önálló munkaként, esetleg osztályfoglalkoztatás keretében hasznosíthatjuk. A tanulók csak a három jel (1, 2, X) valamelyikét írják le az állítások sorrendjében. Mindegyik döntéshez kapcsoljunk indoklást is. A tapasztalatok szerint elsősorban a „nem biztos, hogy igaz” állítások megbeszélése hasznos; segítségével tudatosítható, hogy a döntésnél alaposan mérlegelni kell a körülményeket. Itt pl. a második állítás csak akkor igaz, ha ugyanazon test esetén egyenlő időtartamig ható erőhatások következményeit hasonlítjuk össze.

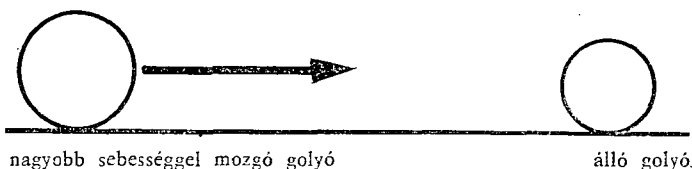
6. sz. melléklet

1. Egyenlő tömegű golyók UGYANAZON álló golyónak ütköznek.

a)

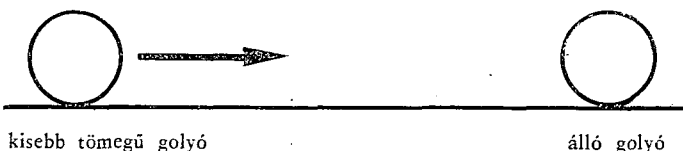


b)

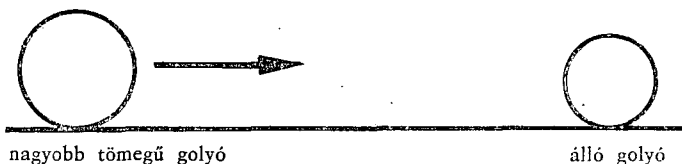


2. Egyenlő sebességű golyók UGYANAZON álló golyónak ütköznek.

a)



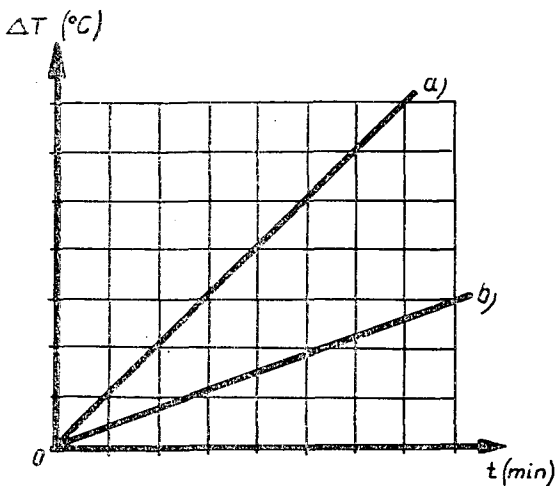
b)



A ténylegesen elvégzett kísérletnél tapasztaltak későbbi felelevenítéséhez, az összefüggések mélyítéséhez, rendszerezéséhez hasznosítható. Az általánosan is megfogalmazható összefüggést (ha ugyanazon testnek nagyobb a sebessége, nagyobb a mozgási energiája is) gyakorlati példákkal mélyíthetjük.

7. sz. melléklet

A grafikonon azonos módon melegített, megegyező anyagú testek hőmérséklet-változását ábrázoltuk. Mit állapítasz meg a grafikonról?



Ismertessük fel, hogy az „azonos módon melegített” megfogalmazás a belsőenergia-változások, a „megegyező anyagú” megjegyzés pedig a fajhő egyenlőségét jelenti. Egyenlő belsőenergia-változás és fajhő esetén a hőmérséklet-változás és a tömeg közötti összefüggés vizsgálható. Az azonos időtartam alatti különböző hőmérséklet-változásokból a tömegek különbözőségére következtethetünk.

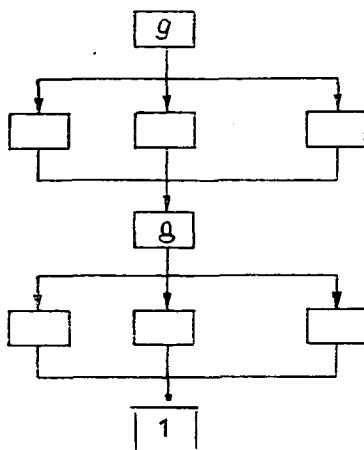
8. sz. melléklet

Állapítsd meg az egyidőben igaz állításokat, és sorszámkukat írd be helyes sorrendben a folytatásba!

Egy labdát feldobok.

1. A labda egy pillanatra megáll.
2. A labda mozgási energiája nő.
3. A gravitációs kölcsönhatási energia nő.

4. A labda sebessége nő.
5. A labda lassulva emelkedik.
6. A labdát felfelé dobom.
7. A labda mozgási energiája csökken.
8. A labda elhagyja a kezemet.
9. A labda a kezemben nyugszik.



Kétlapos, kiegészítéses transzparens. A tanulók csak a sorszámot írják le a megadott elrendezés szerint. Könnyítésként 2–3 sorszámot (itt pl. a 9., 8., 1.) írunk be a folyamatábrába. Az egyidőben bekövetkező változások sorszáma egysorba kerül, a soron belül a számok sorrendje tetszőleges. A mintamegoldásban mi a tanulóktól leginkább várható sorrendet tüntettük fel: 9, 6, 4, 2, 8, 5, 7, 3, 1. A folyamatábra lehetőséget ad annak mélyítésére, hogy egy test állapotváltozását jellemző különböző mennyiségi változások (pl. sebesség és energia) más-más szempontból jellemzik a test állapotváltozását. Pl. a labda feldobásakor arra erőt fejtünk ki, minek következtében megváltozik a labda mozgásállapota: sebessége nő. Egy test sebességnövekedésével egyidőben mozgási energiája is nő. (Ezért a megoldás: 6, 4, 2.) Miután a labda elhagyta a kezünket, a gravitációs erő hatása következtében lassulva emelkedik, ezzel egyidőben mozgási energiája csökken, és a gravitációs kölcsönhatási energia nő. (A test távolodik a Földtől.)

9. sz. melléklet

Melyik a HAMIS állítás?

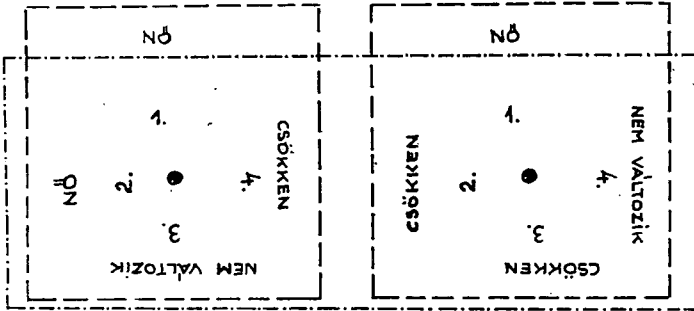
A szobahőmérsékletű vas melegítésekor a vas:

1. Belső energiája nő.
2. Hőmérséklete nő.
3. Részecskéinek rezgési tágassága csökken.
4. Minden irányú mérete megváltozik.

Feleletválasztásos összeállítás annak mélyítésére, hogy egy adott test belsőenergia-növekedését egyszerű esetben hőmérséklet-változás jelzi, s ezzel egyidőben bekövetkező másik változás a méretváltozás. A hamis (3.) választ javítottatjuk.

10. sz. melléklet

Összefüggés a munka, illetőleg az erő és az elmozdulás között
Ha az erő és az út

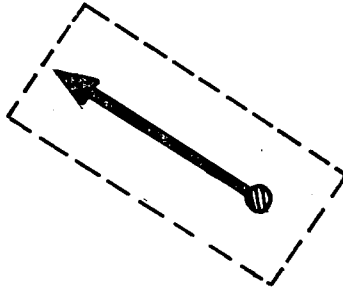


akkor a munka

2. nő.

1. csökken.

3. nem változik.



4. vagy nő, vagy csökken,
vagy nem változik.

Forgatással variálható összeállítás. Az összefüggések legáltalánosabb jellegű alkalmazására ad lehetőséget. Segítségével elemezhető, hogy mely esetben nő, vagy csökken, illetve nem változik a munka.



DR. CSORBA JÓZSEFNÉ-LEÖVEY JENŐNÉ-MOLNÁR SÁNDOR
Nyíregyháza

Tanmenet és óravázlat az 1. osztályos testneveléshez

Az elkészített 1. osztályos *tanmenet* az 1978/79-es tanévben bevezetésre kerülő új „nevelési és oktatási terv” alapján készült.

Módszertani ajánlás azok számára, akik kezdők és járatlanok a tanmenet készítésében. Ez a táblázatos, jól áttekinthető formának előnye, hogy folyamatosan lehet kísérni a mozgásfajták felépítését vagy a kiegészítő anyag (torna) feldolgozását.

Külön használva, oszlopos megoldással évente is cserélhető az anyag, tanítási egységenként vagy a helyi körülményekhez alkalmazkodva, laponként újra írható.

TANMENET

I. osztály

Évi 87 óra
Őszi időegység

Tananyag		1. Tanítási egység 8 óra	2. Tanítási egység 8 óra
1.	Rendgyakorlatok	Vigyázzállás. Pihenjállás. Testfordulotok helyben-ugrással-balra és jobbra. (balra ill. jobbra átl!)	Sorakozás egyes oszlopban, ebből testfordulattal vonalakítás (a felrajzolt vonalon)
2.	Gimnasztika	Alapformák: karkörzés, karlendítés és lengetés, karlebegtetés, térdemelés, térdhajlítás, és nyújtás, láblendítés és lengetés.	Alapformák: szökdelés (testfordulattal is) Törzshajlítás és -nyújtás, törzsfordítás és fordítgatás
3.	Játékos gyakorlatok	Futásgyakorlatok	Természetesen, kötetlen futás 200 m-en állórajt játékos formában.
		Ugrásgyakorlatok	Természetesen, kötetlen futás 300 m-en. Futás hullámvonalban.
		Dobásgyakorlatok	Átugrás alacsony akadályok felett egy lábról vonal, majd alacsony, feszes gumiszínór felett: oda és vissza.
		Egyensúlygyakorlatok	Hajítás távolba (kislabdával) helyből
		Támasz- és függés gyakorlatok	Hajítás távolba (kislabdával) beugrással.
		Labdagyakorlatok	Járás vonalak között különböző kartartásokkal.
4.	Játékok, versenyek	Futójátékok	Utánzó, játékos függés gyakorlatok természetes akadályokon; alkalmas faágon, mászóán, létrán, kötél
		Fogójátékok	Átbújás akadályokon.
		Egyéni, sor- és váltóversenyek	Labdagurítások társnak jobb és bal kézzel. Guruló labda megfogása.
		Labdajátékok	Futójátékok sorban
5.	Téli foglalkozás a szabadban		Futójátékok körben.
6.	Kiegészítő anyag	Torna	
		Talajtorna	
		Szergyakorlatok	
7.	Követelmények	Játékok	
7.	Követelmények	Fudatosuljon bennük folyamatosan az óra utáni ruhaváltás, tisztálkodás fontossága, rendelkezzenek tisztaságcsomaggal	Alakuljon ki a tanulóknak az öltözés, a vetkőzés, a tisztálkodás rendje; az öltözőrend.

Téli időegység		Téli időegység
3. Tanítási egység 8 óra	4. Tanítási egység 10 óra	5. Tanítási egység 10 óra
Sorakozás kettős oszlopban, ebből testfordulattal vonal alakítása (felrajzolt vonalon).	Sorakozás hármas oszlopban, ebből testfordulattal vonal alakítása (felrajzolt vonalon).	
Utánzó és játékos szabadgyakorlatok alapállásban, terpeszállásban, guggolásban, ugrólépcsős állásban, ülésben, fekvésben.	Utánzó és játékos kéziszer gyakorlatok (botgyakorlat) az eddig tanult alapformákkal.	Utánzó és játékos kéziszer gyakorlatok (babzsákgyakorlatok) az eddig tanult alapformákkal.
Futás időre: 4 perc. Futás 8-as alakzatban		
Átugrás alacsony akadályok felett: páros lábról vonal, majd alacsony, feszes gumiszínor felett: oda-vissza.	Felmászás akadályokon (versenyszerű feladatokkal is).	Felfutás akadályokra (versenyszerű feladatokkal is)
Célabdobások (labdával) két vonallal jelzett sávba).	Célabdobások (labdával) függőleges célra (falra)	Dobások célba, különböző testhelyzetekből: térdelésből
Helyváltoztatások bizonytalan egyensúlyi helyzetben; szökdelés páros és egy lábbon.	Járás padon különböző kartartásokkal.	Járás padon, különböző testhelyzetekben, kutyajárás, mackójárás.
Fel-, le és átmászások akadályokon.	Egyszerű támaszgyakorlatok talajon; járás négykézláb, csúszás hasonfekvésben padon, átcúszás akadályokon.	Utánzó támaszgyakorlatok; járás mellő és hátsó fekvőtámaszban, kúszás akadályok alatt.
Labdagurítás társnak lábbal.		
Futójátékok szétszórta	Futójátékok egyénileg.	Futójátékok csoportokban.
Egyéni, sor- és váltóversenyek; dobásfeladatokkal;	Egyéni, sor- és váltóversenyek; oszlopban: különböző testhelyzetekből történő indulással és érkezéssel.	Egyéni, sor- és váltóversenyek körben: különböző testhelyzetekből történő indulással és érkezéssel.
		Az időjárástól és a lehetőségektől függően hólabdázás, szánkózás, korcsolyázás. sielés.
	Játékos előkészítő gyakorlatok: zsugorülésben („gombóc”) hinta előre, hátra, mellő fekvőtámaszban csipőemelés magasra („hegycsúcs”); tarkóállási kísérletek („gyertya”) hasonfekvésben törzsemeléssel bokafogás („hintaló”).	Gurulóátfordulás előre terpeszállásból vagy guggoló-támaszból hajlított illetve nyújtott ülésben.
	Mászás rúdra mászókulcsolással félmagasságig.	Játékos támaszgyakorlatok; padon, számonlyon, magasra emelt rézsutos padon, létrán és más szereken. (átbújás, átcúszás, átkúszás, átmászás)
Alakuljon ki a tanulóknak önfejlés az együttes tevékenység ritmusának rendjének megtartásában, a tanórai gyakorlás rendje.	Tudjanak tetszőleges testhelyzetből gyorsfutást indítani. Válgyn kifejezett a dobásokban a kar hajító mozgólata.	Csoportos játékaikban a futással történő helyváltoztatás közben vegyék figyelembe társaik mozgását, kerüljék el az ütközést.

Tananyag		6. Tanítási egység 8 óra	7. Tanítási egység 10 óra
1.	Rendgyakorlatok		
2.	Gimnasztika	Utánzó és játékos padgyakorlatok az eddig tanult alapformákkal.	Utánzó és játékos bordásfalgyakorlatok az eddig tanult alapformákkal.
3.	Játékos gyakorlatok	Futásgyakorlatok	
		Ugrásgyakorlatok	Felugrás akadályokra (versenyszerű feladatokkal is)
		Dobásgyakorlatok	Dobások célba, különböző testhelyzetekből; térdelésből
		Egyensúlygyakorlatok	Járás padon különböző testhelyzetekben; óriásjárás, törpejárás.
		Támasz- és függés-gyakorlatok	Játékos támaszgyakorlatok. Függőállásban lábemelés.
		Labdagyakorlatok	
4.	Játékok, versenyek	Futójátékok	Futójátékok szereppel
		Fogójátékok	Fogójátékok egy fogóval.
		Egyéni, sor- és váltóversenyek	Egyéni, sor- és váltóversenyek; tárgyak hordásával.
		Labdajátékok	Labdajátékok, gurítással.
5.	Téli foglalkozás a szabadban	Az időjárástól függően hólabdázás, szánkózás, korcsolyázás, sielés.	Az időjárástól és a lehetőségektől függően hólabdázás, szánkózás, korcsolyázás, sielés.
6.	Kiegészítő anyag	Torna	Talajtorna
			Szergyakorlatok
		Játékok	
7.	Követelmények	Jellemezze ugrásukat a rugalmas (fékező) talajérés.	Sajátítsanak el a kézzel-lábbal történő helyváltoztatásban – elemi korrekciós mozgásokat.

8. Tanítási egység 8 óra	9. Tanítási egység 8 óra	10. Tanítási egység 7 óra
Utánzó és játékos kéziszer- gyakorlatok (kislabda-gya- korlatok) az eddig tanult alapformákkal.	Utánzó és játékos kéziszer- gyakorlatok (labdagyakor- latok) az eddig tanult alap- formákkal.	Utánzó és játékos kéziszer- gyakorlatok (Ugrókötel- gyakorlatok) az eddig tan- ult alapformákkal.
Futás: időre, 5 perc futás, különböző alakzatokban; utánzó járásokkal.	Futás különböző alakzatok- ban; szökdelésekkel. Guggolórajt játékos for- mákban.	Futás különböző alakzatok- ban/alacsony akadályok és jelzett sávok átlépésével. Gyorsfutás csoportokban egyéni versenyzéssel.
Átugrás alacsony akadá- lyok felett egy és páros lábrol vonal, majd alacsony, feszes gumizsinór felett; ol- dalt.	Átugrás alacsony akadá- lyok felett egy és páros lábrol, vonal, majd alacsony, feszes gumizsinór felett előre és hátra.	Átugrás alacsony akadá- lyok felett egy és páros láb- ról vonal, majd alacsony, feszes gumizsinór felett; oda, vissza, oldalt, előre, hátra fordulattal.
Dobások távolba.	Dobások távolba, különbö- ző testhelyzetekből; féltér- delésből.	Dobások távolba, különbö- ző testhelyzetekből: térde- lésből.
Helyzetváltoztatások bizony- talan egyensúlyi helyzetek- ben; haladással.	Hely- és helyzetváltoztatá- sok bizonytalan egyensúlyi helyzetben; fordulatokkal.	
Egyszerű, utánzó játékos természetes támaszgyakor- latok; természetes akadá- lyok felhasználásával.		
Falra pattintott labda el- kapása (a leszálló ágban).	Földre pattintott labda el- kapása (a leszálló ágban).	Egy- és kétkezes dobások labdával tetszés szerint dobásformával.
Fogójátékok két fogóval.	Fogójátékok kis csapatban. „házzal”.	Fogójátékok kis csapatban „ház” nélkül
Egyéni, sor- és váltóverse- nyek; labdadobással.	Egyéni, sor- és váltóverse- nyek; gurítással.	Egyéni, sor- és váltóver- senyek; céldobással.
Labdajátékok; dobással	Labdajátékok: átadással	Labdajátékok: célzással
Fejlődjenek a dobóeszkö- zök szükséges irányának és sebességének a megtalá- lásában.	Vegyenek részt aktívan a játékokban.	Alakuljon ki bennük a já- tékszerepekké váló azono- sulás képessége.

Az óravázlat az „1. tanítási egység” 1. órája, ahol az egész tanítási anyag új alapformák megtanítására épül, játékos feldolgozásban.

ÓRAVÁZLAT

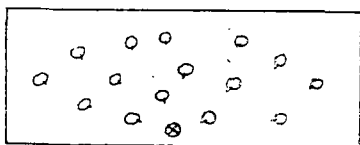
Oktatási anyag

1. óra.

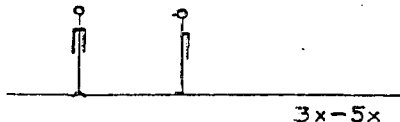
1. Vigyázzállás. Pihenjállás. Testfordulatok helyben – ugrással – balra és jobbra. (Balra, illetve jobbra át!)
2. Alapformák: karkörzés, karlendítés és lengetés, karlebegtetés. Térdemelés, térdhajlítás és nyújtás, láblendítés és lengetés.
3. Természetes és kötetlen futás 200 m-en.
4. Járás vonalon, különböző kartartásokkal.
5. Futójátékok sorban.

1. Szétszórt elhelyezkedés. (Tetszés szerint, össze-vissza állnak fel a tanulók a kijelölt területen.) Ügyeljünk arra, hogy a tanulók ne tömörüljenek; kb. 1 1/2 m távolságra álljanak egymástól.

Szétszórt elhelyezkedés



2. Vigyázzállás. Természetes formában végeztetjük: a tanulók zárt sarokkal, egyenes testtel végezzék a vigyázzállást.



3x-5x

3. Pihenjállás. Kényelmes, pihenő helyzetek. Tetszés szerinti, kényelmes pihenjállás legyen: a) jobb vagy bal térdet lazán meg kell hajlítani, b) kis terpeszállás. A helyüket elhagyni és beszélgetni nem szabad.

Vezényszó: „Pihenj!”

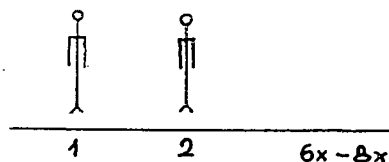


3x-5x

4. Testfordulatok helyben – ugrással – balra és jobbra. (Balra, illetve jobbra át!) A tanulók szökdelésszerű, függőleges felugrással forduljanak balra, ill. jobbra. Irányt adjunk.

Gyakorlatok:

1. Helyben szökdelésszerű függőleges felugrások egyéni ütemre, majd számolással.



1

2

6x-8x

2. Kh. szögállás, hátsó rézsútos mélytartás;

1. ütem: szökdelés karlendítéssel mellső középtartásba;

2. ütem: szökdelés karlendítéssel hátsó rézsútos mélytartásba.

3. Szökdelésszerű, függőleges felugrások folyamatosan, tapsra balra, illetve jobbra át! (Negyedfordulat balra, a fal felé ugorj!)

5. Szétszórt elhelyezkedés a pálya rövidebb oldalán.

Természetes és kötetlen futás kb. 200 m-en, a futást ütemtartás nélkül végeztessük. Ha a tanulók elérik a 200 m-es vonalat, járással folytassák az utat, majd helybenjárással. Helybenjárással indítsunk szökdelésszerű függőleges felugrásokat, s kétszer vezényeljünk balra át-ot. (Így ismét a pálya hosszával állnak.)

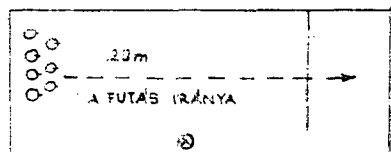
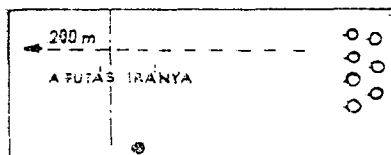
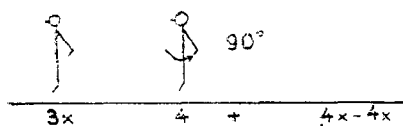
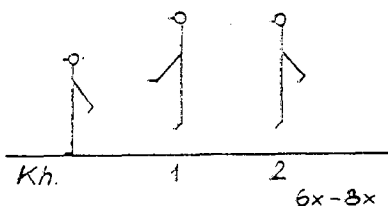
6. Szétszórt elhelyezkedés a pálya egész területén. Gimnasztikai alapformák oktatása:

a) *Karkörzés.* Karkörzésekkel előre kezdjük az oktatást.

Test oldalán előre karkörzés bal, illetve jobb karral. Magastartásból karkörzés előre. „Hogyan forog a nagykerék?” – lassan és gyorsan.

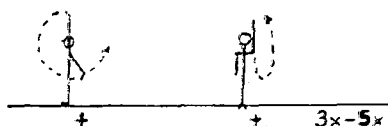
b) *Karlendítés.* Karlendítés hátsó rézsútos mélytartásból mellső középtartásba két karral. Egyéni ütemre és ütemtartással.

c) *Lengetés.* A kar és láb kiinduló és befejező helyzet között történő többszöri lendítése. Karlengetés hátsó rézsútos mélytartásból magastartásig.

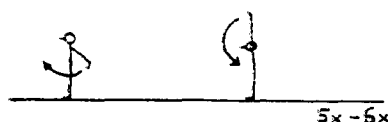
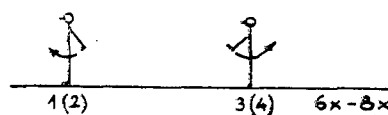


ISMÉTELJÜK A FUTÁST
(ODA - VISSZA)

VÁLLÖV IZMÁT NYÚJTJÁK



VÁLLIZÜLET MOZGÉKONYSÁGÁT
FOKOZZÁK



d) *Lebegtetés.* „Hogyan repül a madár?” Oldalsó középtartásban kis és nagy karlebegtetés. Nyújtott kartartásból másik nyújtott kartartásba lendítjük át a karunkat.

e) *Térdemelés.* Állásból végezve. Bal, illetve jobb térdemelés lassan – erősítő hatású – (felemeléskor érintsék meg a tanulók kezükkel a térdüket).

Egyensúlygyakorlat. Kh. alapállás. 1–4. ütem: bal térd emelése; ellenk. is. Térdemeléskor a tanulók a másik térdükre tehetik a talpukat.

f) *Térdbajlítás és -nyújtás.* Főleg állásban végzett gyakorlatok, az egész alsó végtag izomzatát erősítik. Lassú ütemben: térdbajlítás „üljete rá” egészen a sarkatokra! Álljatok fel!

g) *Láblendítés.* Csípőízület mozgékonyágát növelik. Láblendítés előre bal, illetve jobb lábbal.

h) *Láblengetés.* Egy lábbal – jobb-bal.

7. *Járás vonalon, különböző kartartásokkal.* A tanulók a szétszórt elhelyezkedésből a tanár vezetésével, irányításával egymás után egysoros oszlopot alakítanak. (A tanulók között a távolság kb. 1 m.) A tanár az első tanuló mellett irányítja a mozgásfeladatot. A kézilabdapálya vonalazását felhasználva járásgyakorlatokat végeznek a vonalon.

Gyakorlatok:

1. Járás a vonalon ütemtartással.
2. Járás a vonalon: csípőre tartással.
3. Járás a vonalon: oldalsó középtartásba emelt karral.
4. Járás a vonalon magastartásba emelt karral.

A KAR KISMÉRTÉKŰ, LE-FEL TÖRTENŐ MOZGATÁSA.



8x-10x

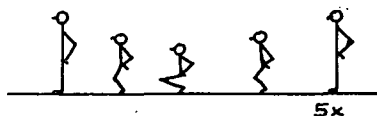
SPECIÁLIS LAZÍTÓ GYAKORLAT A CSÍPŐÍZÜLET MOZGÉKONYSÁGÁNAK NÖVELESÉRE



1-4 +

6x-6x

ERŐSÍTŐ HATÁSÚ LÁBGYAKORLAT



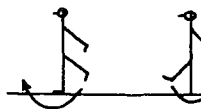
5x

COMBIZOMNYÚJTÓ

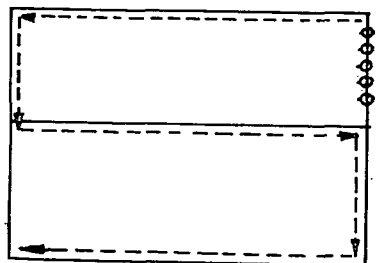


ÉRINTSÉTEK MEG A CÍPŐTÖKET!

5x-5x



5x-5x



8. *Futójáték sorban.* (Járásgyakorlatok befejezése után megállás és – Testfordulat balra. Balra át! – megállás a pálya oldalvonalán, arccal a pálya felé – egysoros vonalban.)

Feladatok:

1. Futás a pálya másik oldalvonaláig. A vonal elérése után vigyázzállás. Helyben szökdelésszerű függőleges felugrások, tapsra jobbra át! Kétszer. (Ismét a pálya felé állnak a tanulók.)

2. Futás a pálya másik oldalvonaláig csípőretartással, a vonal elérésekor vigyázzállás. Helyben szökdelésszerű felugrások függőlegesen balra át! Kétszer. (Ismét a pálya felé állnak a tanulók.)

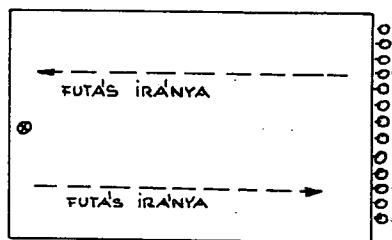
3. Futás a pálya másik oldalvonaláig oldalsó középtartásba emelt karral, kis madarak „szárnycsapkodását” utánóztatva. A vonal elérésekor megállás után mély térdhajlítás „üljetek rá a sarkatokra!” Térdnyújtás, vigyázzállás. Helyben szökdelésszerű függőleges felugrások, tetszés szerint kétszer balra vagy jobbra át! (Ismét a pálya felé állnak a tanulók.)

4. Futás a pálya másik oldalvonaláig egyik karkörzéssel, esetleg váltva. A vonal elérésekor megállás és a körzést folytatva bal, illetve jobb karral, lassan és gyorsan. Vigyázzállás. Balra át! (Ugrással.)

9. Levezető járás a kézilabdapálya felrajzolt oldal- és alapvonalán. Járás közben karlendítés és lengetés hátsó részsütos mélytartásból magastartásba.

10. Az óra értékelése: az elvégzett munka alapján.

11. Öltözőben a tanár figyeli a ruhaváltást, a tisztálkodást. Ellenőrzi a tisztaság-csomagot.



GYŐZ AZ A TANULÓ, AKI PONTOSAN VÉGZI EL A FELADATOT..



GYŐZ AZ A TANULÓ, AKI PONTOSAN VÉGZI EL A FELADATOT, ÉS „SARKÁN ÜLVE” MARAD.



MINDEN FELADATOT KÜLÖN KELL ÉRTÉKELNI, LEHET TÖBB TANULÓT IS KIEMELNI.



LÉGZŐ GYAKORLAT

DR. HOFFMANN OTTÓ

Pécs

Útkeresés az anyanyelvi nevelésben

A közlő-kifejező képesség fejlesztéséről

(Folytatás)

3. a) Igen szerteágazó tevékenység a *stílusnevelés*. Mindenekelőtt egy alapvető nyelvhasználati szabályt gyökereztetünk meg a tanulóban: Ahhoz, hogy gondolatainkat *pontosan, árnyaltan* közölhessük, a *szinonimák* sokaságából kell a *legmegfelelőbbeket* alkalmaznunk. Gyakori *feladatípusaink* ezért: Valamely szövegben egyhangúan ismételt szavak helyettesítése, kipontozott szöveg kiegészítése, felcserélt szinonimák kicserélése stb. Ilyenkor mindig megvitatjuk, hogy a szövegkörnyezetben melyik a legmegfelelőbb szó vagy kifejezés – s ilyen nyilván több is lehet – a tartalom megformálásához.

Említettük már, hogy a tanulók szívesen játszanak el mindennapi élethelyzeteket; így válnak bennük egyre csiszoltabbá, tudatosabbá, a *társas érintkezés nyelvi magatartásformái*, stílusárnyalatai, szinonimasorai. Pl.:

Játszunk el! (5. oszt. 77,10.)

Alkalmazzunk rokon jelentésű kifejezéseket – a tartalomhoz, a személyhez és a helyzethez igazodva! Beszéljünk ellentétes hangnemben (pl. meleg-hideg, udvarias-goromba, lágy-éles, vidám-komoly hangon)! Figyeljük meg, melyik a legcélravezetőbb!

a) Hogyan kérsz meg különböző személyeket, hogy ne beszélgessenek hangosan, mert tanulni szeretnél?

d) Vendég érkezik. Hogyan kínálsz meg helyet?

e) Hogyan szólítasz fel valakit, hogy álljon fel. Képzeld el többféle élethelyzetet!

Íme néhány változat *magnófelvételtől*:

a) – Anyu, egy kicsit halkabban beszélj apuval, mert tanulni szeretnék! (Kérlelve.)

– Pista, egy kicsit halkabban beszélj, légy szíves, mert tanulni szeretnék! (Kérlelve – barátnak.)

– Éva, légy szíves, maradj csendbe, mert tanulni szeretnék! (Erélyesen – osztálytársnak.) (Bp., 1976. Tanár: F. Lőrincz Ágnes.)

– Rózs! Légy szíves, legyél egy kicsit csendesebben! Nem tudok így tanulni. Rengeteg lelkén van mára! (Kérlelve – testvérnek.)

– Mami, légy szíves, beszéljetek halkabban, mert én így nem tudok tanulni! (Kérlelő hangon – nagymamának.)

Zsuzsa, legyetek..., légy szíves, legyetek már csendbe! Ki az az ember, aki ilyen zajban tud tanulni? Így is *annyi* lelkém van! (Kissé ingerülten – osztálytársaknak.)

e) – Legyenek szívesek ennek a két néninek helyet adni! (Kérlelve.)

– Pista! Add már át, légy szíves, Kati néninek a helyedet! (Emelt hangon.)

– Laci, légy szíves állj már föl! Nem látod, hogy ez a néni majd összeesik már?! (Méltatlankodva.)

– Állj fel! Én is le szeretnék már ülni! (Türelmetlenül, erélyesen.)

– Á, fiúk, miért vagytok már ilyen udvariatlanok!? Álljatok föl..., engedjétek leülni a lányokat is már! (Szemrehányóan.)

– Mit gondolsz, csak te fogsz ülni?! Add már át a helyedet! Ne legyél már ilyen utálatos! (Erélyesen, ingerülten.)

(Baja, 1976. Tanár: Halász Pálacé)

A szereplést természetsszerűleg vita követi mindig. (Ilyenkor – elemi szinten – a *nyelvtani szinonima* fogalmát is körvonalazzuk.)

3. b) A stílusnevelésnek talán egyik legfontosabb feladata a *nyelv képszerűségének feltárása*, s az ún. *képi gondolkodás* kibontakoztatása a tanulóban. Az utóbbi ugyancsak ösztönösen fejlődik ki a gyermek tudatában a nyelvelsajátítás folyamán, az anyanyelvi nevelés hivatása viszont a tudatos látásmód kialakítása, hisz enélkül sokszor nehezen érti meg a mindennapi „képes” beszédet és főként a szépirodalom, valamint a többi művészet formanyelvét.

A nyelvi kép kialakulását, szerepét sokrétűen vizsgáltuk – szavakban és nagyobb nyelvi alakulatokban, sőt szövegben is. (L. a munkafüzetrészletet lapunk 1977. 1. számában!) Gyakorlásként szócsaládokat és -csoportokat gyűjtöttünk érdekes témakörökből. Ezt a munkát gyakran *rajzoltatással* vagy *rajzok* (diaképek) bemutatásával kapcsoltuk össze. Ezzel – a névátvitelt elindító – *basonlóságot* akartuk konkrét módon bizonyítani; vagyis azt: hogy a nyelv csakugyan *képszerűen ábrázol*, emlékképet idéz fel bennünk.

Azt tapasztaltuk, hogy a *tanulók képzeletét* rendkívül megmozgatta ez az *önmagában is érdekes* nyelvi anyag. Ízelítőül íme egy-két példa az egyes témakörökből:

Elnevezések a közlekedésből: *zebra* = gyalogátkelőhely (ez egyébként a legmaradandóbb példánk, mellyel a *névátvitelt* mint mozgástörvényt – mindenki számára sikerült megértetnünk!), *csillaggarázs*; – mindennapi szóképek: *bagymafej*, *a bezy lába*; – növény- és állatnevek: *gőlyahír*, *pávaszem*, *nyaktekercs*; – „beszélő nevek”: *börcsög* = hirtelen haragú; *Pulykatojás* = szeplős; *Málészáj*, *Nyakigláb*, *Csupaháj*; *Jakopács*, *Vuk*, *Tás*, *Inka*, *Brumi*, *Kajszabajsz*; – megszólítás, becézés: *rózsám*, *bogaram*, *te csacsi* – sütemények: *fatörzs*, *lúdláb*, *darázsfejcsék*; – foglalkozásnevek az ifjúsági nyelvből: *pengetünder*, *katódbuszár*; egyéb: *fa* = elégtelen, *csuka* = cipő; – a divattörténetből: *lófarok*; *kenguru* = dzsekiféleség; – igeiek: *fut a barisnyaszem*, *jár a kereplője* stb.

Szívesen boncolgatták (és rajzolgatták) tanulóink az ún. *rejtett basonlatot* tartalmazó elnevezéseket, melyekből ugyancsak érdekes témacsoportokat és szócsaládokat gyűjtöttünk. Pl. a divattörténetből: *körömcipő*, *harangszoknya*, *csőnadrag*, *gombafrizura*; – az építészetből: *szalagbáz*, *tubusbáz*, *kenguruerkély*; – testrészekből: *harcsabajusz*, *tőkfaj*; – színnevekből: *korallpiros*, *diózöld*; – süteményfélékből: *csőfánk*, *forgácsfánk*, *aranygaluska*; – virág- és állatnevekből: *harangvirág*, *szarvasbogár*, *macskabagoly*; – külső tulajdonságokból: *mandulaszemű*, *darászderekű* stb.

Máskor a szavakban és kifejezésekben rejlő *nyelvi kép* illusztrációja (vagy lerajzoltatása) kézzelfoghatóan bizonyította, hogy nemcsak szellemes és szemléletes hasonlóságot fejez ki, hanem azt is: *nem szabad „egyenes adásban” fölfognunk; csupán átvitt értelemben*. Ez a köznapi metaforákra is érvényes (pl. *botfülű*, *botlábú*), de leginkább a szólásokra és a közmondásokra. (Pl. *Tőri a fejét valamin; Ne igyál előre a medve bérére!*)

A nyelvi kifejezés képszerűségét természetesen különféle szépirodalmi szövegekben (mese, monda, elbeszélés, vers) és köznapi közlésekben, tréfákban, szójátékokban stb. is vizsgáltuk, tehát mindenkor funkciójában.

A *képszerűségről* az egyik összefoglaló leckénk ilyen *elméleti összegezést* tartalmaz: (Példákkal a tanuló egészíti ki!)

Amit már tudunk

Beszédünkben sok mindent *képszerűen*, *nyelvi képekkel* fejezünk ki.

A mondanivalót így könnyebb megérteni, elképzelni; szemléletesebb, hangulatosabb, színeesebb, ízesebb.

A képszerű közlésmód fontosabb *nyelvi eszközei*:

a *szókép* (főként több jelentésű szavak):

a „*rejtett basonlat*”:

a *szólások* és a *közmondások* többsége:

a *megszemélyesítés*:

a *basonlat*:

3. c) A szavak és kifejezések hangulati értékét is vizsgáltuk a kísérlet folyamán. Hasznosnak bizonyult, ha felcserélt szinonimákkal terhelt szövegből a szinonimasort hangulati értéke szerint csoportosítottuk – közös munkával. Pl. (5. oszt. 67,14.)

<i>Kellemetlen hangulatú</i>	<i>közömbös</i>	<i>kellemes</i>
vihog, viháncol	nevet	mosolyog
röhög, rőtög, röhécsel	nevetgél	somolyog, kuncog
kacarászik, heherészik	derül valamin	kacag, hahotázik

A szöveg javítása így már nyelvesztétikai tudatosítással történhetett.

Az összegezést a *Szép csillagos az ég...* kezdetű altatódal (szöveg és dallam), Pákolitz István *Nyárutó* című és Weöres Sándor *Kürtös pogácsa...* (Magyar etüdök 99) kezdetű versének elemzésével végeztük – azzal a nyelvhasználati tanulással, hogy a szóhangulat többnyire megszabja a szavak felhasználását, stílushatását; máskor viszont a szó a szöveggörnyezetben kap megfelelő hangulatot.

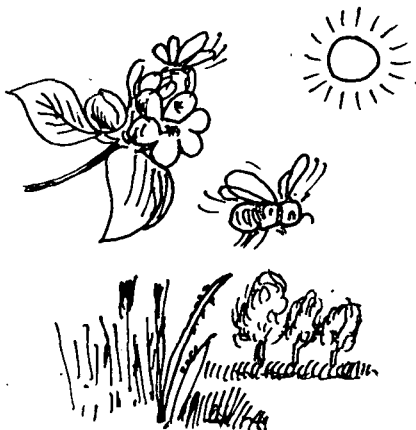
3. d) A szóhangulattal párhuzamosan vizsgáltuk a *nyelv zeneiségét* – olvasással, ritmizálással egybekötve, hogy a zeneiség a fül számára minél érzékelhetőbb legyen. Sokat időztünk a hangutánzó és a hangulatfestő szavaknál; tartalmi és zenei funkciójukat a legváltozatosabb témákban, műfajokban vizsgáltuk, gyakoroltuk. Növendékeink számára így világossá vált, hogy szóteremtéssel jönnek létre (a hangot, zörejt „lefordítjuk” emberi nyelvre!), mégpedig azért, hogy a valóságot minél hívebben ábrázolhassuk, hogy játszhashunk az ilyenfajta szavakkal, hogy „bevonulhassanak” a művészetbe is. Valóságábrázoló, hangulatteremtő erejüket ezért összehasonlítottuk az énekkel, a zenével, s szembeállítottuk őket a játékos „zeneietlenséggel” (madárnyelv, nyelvtörő) is. A beszédhelyzetekből, szerepjátásból kiderült, hogy a beszéd tágabb értelemben ugyancsak „zenei” megnyilatkozás. (L. később!)

Összefoglaló leckénk egyik alcíme, ahogy már említettük: *A nyelv muzsikája*. Itt többek közt Weöres Sándor *Dongó* c. versét elemezzük. Tehát:

Szedek itt, szedek ott
füvön ingó harmatot.
Érzem sütni a napot,
minden harmat elfogyott.

Szedek ott, szedek itt
virágmézet, tavaszt.
Már a méhek jártak itt,
üres bimbó beborít.

Zum-zum-zum, zöm-zöm-zöm,
tátogat a bödönöm.
Mégis legyen örömöm,
füled teli zümmögöm.



Az elemzéshez az alábbi szempontokat, utasításokat adja munkafüzetünk (5. oszt. 152,11; a vers a 6.-ban a határozószók témakörében újra előkerül: 11,7):

- a) Olvassuk el ritmizálva!
- b) Mit mutat be a költő; milyen nyelvi eszközökkel?
- c) Vitassuk meg, hogy a vers zeneisége (ritmus, rím, a szépen hangzó szavak – a 6.-ban: az ellentétes határozószók – a magas és a mély hangrendű szavak váltakozása miképp érzékelteti, hogy a dongó ide-oda csapong mézgyűjtés közben!
- d) Olvassuk el ritmizálva a *Galagonya* c. verset is!

3. e) A társadalmi érvényesülés egyik alapfeltétele, hogy a tanuló kellő jártasságot szerezzen a *beszéd stíluszintjeinek változtatásában*. Sok gyermek ugyan ösztönösen érzi, mások az otthoni nevelés folytán, hogy ugyanarról a témáról más-más személynek más-más beszédhelyzetben más-más nyelvi formában kell beszélnünk; a nyelvi nevelésnek mégis sarkalatos követelménye, hogy mindezt – a kommunikáció-elmélet szabályai szerint – konkrét élethelyzetekben gyakoroltassa és tudatosítsa. Pl. (5. oszt. 104,4).

Ugyanarról sokféleképp

Kinek, miről, hogyan? – Mesélj el egy-egy félperces iskolai eseményt.

- a) osztályfőnöködnek;
- b) „haverodnak”;
- c) óvodás kistestvérednek;
- d) nagymamádnak!
- e) Fejtsd ki, mi volt a különbség a szóhasználat, a mondat szerkesztés és az előadásmód között!

Csornai ötödikesek rögtönzéséről az alábbi magnófelvételt készítette az órán tanárunk, Karakai Józsefné szakfelügyelő (1977):

– Jaj, tanár néni, kérem... máma az első órán, oroszon... oltást kaptunk. Hát egy kicsit fáj, de azért ki lehetett bírni. Á, ... Katitól nem volt szép, bögött is. Pedig nem fáj.

(Bugár Katalin – *kissé fontoskodva, élénk hanglejtéssel.*)

– Hölö, Buli! Máma voltunk fogorvosnál. Csak úgy citézott a nadrágunk! A fogorvosnál mindenki be volt rezelve! Amikor engem behívtak, nagyon vacogott a fogam. Amikor kisz..., amikor beültettek a székbe, nagyon meg voltam döbbenve, hogy má' most mit csinálnak velém. De némsokára ki is szálltam, mer' a fogaim épek voltak.

(Foki Imre – *magabiztosan.*)

– Szervusz, Gabika! Mára az iskolában oltást kaptunk. Ném fájt, csak egy bolhacsípés volt az egész! Ti az oviban nem kaptatok védőoltást? Ha nem, akkor majd az iskolában kaptok.

(*Bertba Andrea – élénk banglejtéssel.*)

– Képzeld, nagymami, ... ma délelőtt az iskolában oltást kaptunk. Jött a védőnő, és kijelentette hogy nem fog fájni, de azért vigyázzunk, mert ha mozog a karunk, akkor nem sikerül. Mikor rám került a sor, annyira félttem, hogy sírni is kezdtem. De nagymami ... úgy fájt! És még most is fáj.

(*Domonkos Ildikó – fájdalmas hangon.*)

(Megjegyzés: A beszéd szövegén nem változtattunk. A pontozás a szokásosnál hosszabb szünetet jelez: a küszködést a megformálással. – A tanulók beszédstílusa egyébként jól alkalmazkodik a beszéd társhoz.)

Az egyes jelentéstani alapfogalmakhoz, illetve a szófajokhoz kapcsolódó feladatokon kívül önálló lecke összegezi a *szókincs rétegződését Hányféle nyelven beszélünk és írunk?* címmel (5. o. 141–7.). Egyes alfejezetei a korcsoportok beszédmódjából, a nyelvjárásokból, a foglalkozási ágak szakszókincséből, az írott nyelv változataiból (a stílusrétegekből) és a beszéd nyelv stílusárnyalataiból adnak ízelítőt írásos és magnós szövegekkel, szóföldrajzi térképekkel stb. Az elemző-megbeszélő munkaformákon kívül különösen a gyűjtőmunkát, a szerepjátszást (ellentétes vagy többféle szerepben) és a magyarról magyarra történő „fordítást” kedvelték növendékeink.

3. f) Végül – ahogy már említettük – gyakorlatainkat átszövik a *humoros, játékos* nyelvi megnyilatkozások, bizonyítva, hogy a legtöbb ember ösztönösen is „játszik” a nyelvvél, mindig készen áll nyelvi tréfára, szellemeskedésre, játékosságra.

A „rendező elv” itt is a nyelvi kategória, melyet humoros-játékos „szerepében” is bemutatunk; azaz: mennyire alkalmas humoros, játékos tartalmak hordozására vagy éppenséggel nyelvi formajátékok megteremtésére. Pl.: Az egy- és a több jelentésű szavak c. lecke csoportban tréfás megszólítás, névadás, találós kérdés, ifjúságnyelvi foglalkozásnév, „képes beszéd”, kétarcú jóslat, kígyónyelv, csipkelődés, aforizma, vicc szerepel a gyakorlatok közt; – a hasonló hangzású szavaknál szójáték, ikerítés, névadás, népetimológia, „félremagyarázós”, nyelvtörő, tréfás rím, kiolvasó, „nevető fejfa”, „stílusos házfelirat” található; – a rokon és az ellentétes jelentésű szavak a logikai ellentmondást, a tréfás szembeállítás, a család- és utónév diszharmoniaját (pl. Tompa Zseni) segítik érzékeltetni stb.

4. Feladatunk a *szóteremtő képesség, a nyelvi leleményesség* továbbfejlesztése is. Itt is a gyermek nyelvi tapasztalataiból indultunk ki. Az *alaktani* lecekben a *szóalkotás* legfontosabb módjaival ismerkedtek meg – elméleti szinten is, de bemutattuk a *szóteremtés játékos módjait is*. (Szóösszetétel, szóképzés; becézés, ikerítés.) A hangutánzó és a hangulatfestő szavak c. lecekben a *gyermeknyelvi szavak* keletkezését rekonstruálhatták; vagyis: az ember hogyan „fordítja le” a zajt a saját nyelvére. Előzetesen meghallgatták magnetofonról vagy elénekelték a *Kitrákotty mese* c. dalt és Szabó Lőrinc *Falusi bangverseny* c. versét (Nagy Olivér kórusfeldolgozásában: Háp! Háp! Háp!) A munkafüzet feladata így szól (5. oszt. 90,6.):

a) Hogyan keletkeznek bizonyos hangutánzó igék? Állapítsd meg a *Kitrákotty-mese* és az alábbi *képlet* alapján!

Az állat neve	„beszéde”	>	hangutánzó igével	>	neve a gyermeknyelvben
sértés	rőf-rőf		rőfög		rőfi
lő	nyihaha		nyihog, nyerít		nyihaha, paci

b) Tuds-e még hasonlókat? Vedd sorba a háziállatokat! Idézd fel Szabó Lőrinc *Falusi bangverseny* vagy Weöres Sándor *Alsó végen, felső végen ...* c. versét!

A *népi szóteremtést* figyelhették meg egyes madarak elnevezésében. Hangszalagról meghallgatták egy-egy madár hangját, majd ki kellett találniuk, melyik madaré, s a hang alapján milyen nevet adott neki a nép. Pl.: *kakukk*; *pitypalatty* = fűrj; *bibic*; *lórió* = sárgarigó; *uhu*; *pirip* = mezei veréb; *küncsics*, *nyitnikék* = széncinke.

Megfigyelhették, hogy a nyelvi találegonyság miképp hozza létre a szóképet, a „rejtett hasonlatot”, a szólást, a közmondást, a „beszélő nevet”, az ikerszót; miképp teremti meg a hangutánzó és a hangulatfestő szót, szójátékkal milyen nevet ad a nyaralóknak (HARAPLAK) stb.

Mivel tudomásul kell vennünk, hogy a tanulók egymás közt „más nyelven” beszélnek, különösen a 7–8.-ban, minden lehetőséget megragadtunk, hogy többször is foglalkozzunk az ún. *ifjúsági nyelvvél*, mely a nyelvi találegonyságnak szüntelenül megújuló, páratlan terméke, de egyúttal a nyelvi elszürkülés eszköze is.

Az alábbi magnófelvétel bizonyítja, mennyire tudatos már ebben a korban is ez a „külön nyelv”: (5. oszt. 9,9: *Diáknyelven*. Mai diákok beszélgetése.)

– Heló, Saci!

– Szia, Tüci!

– Képzeld, máma egy oltári... oltári klassz napunk volt. Az első óra főci. Hú, marhára citérazott a gatyánk! Még Csadó tanár néni az előző órán megígérte, hogy Jugóból felelünk. Cidriztünk ám nagyon. Ki is hívtak két tanulót, a Domit meg a Spillert. A Domi oltári klasszul felelt, a Spiller marhára légegett előttünk. Domi ötöst kapott, Spiller szecskát. – Töri. A Magdi néni pipa volt a... Cocára, mer’ a Coca megint beszélgetett tanulás helyett. Pedig igazán tanulhatott volna, ... hiszen tavaly is alighogy átcúszott a küszöb alatt. – Maték. Törtekét oltáriul szerettem. – Képzeld, ... tornaórán ... a Var... a Csibészke nekidobta az Otil ujjának a labdát, és csak délután történt ... délután derült ki, hogy az ... Otil...nak az ujjá eltörtött. Mit szólsz hozzá?

– Hát azt el is hiszem! Amilyen... kajla a Csibészke!

– Délután a napiban nem volt sémmit... a kaja oltári klassz volt... Hm. Szia, Saci!

– Höló, Tüci!

(Markovics Tünde és Sándor Andrea. Csorna, 1977. Tanár: Karakai J.-né.)

Az ilyenfajta rögtönzés is lehetőséget ad a nyelvi ízlés formálására; a beszélgetést visszahallgatják, és alaposan megvitatják.

(Folytatjuk)



DR. BEZDÁN SÁNDORNE

Bordány

Az orosz nyelvű diáklevelezés mint nevelési forma az általános iskolában

Mind a pedagógiai gyakorlatból, mind a pedagógiai és ifjúsági mozgalmi irodalomból közismert a tanulóifjúság nemzetközi levelezésének nevelő ereje.

A levelezés egyike a leginkább hasznos formáknak, mert a folyamatos tevékenységen túl sikerélményhez juttatja a tanulókat, és az idegen nyelvtanulás gyakorlati hasznát is meggyőző formában igazolja. Levelezés során folyamatosan megvalósul a szabad (kommunikatív) beszédgyakorlat. Levelezésen keresztül értékeljük elsősorban, hogy a tanulók kifejezik-e a beszélő partnerek számára érthetően a gondolatot.

Tanári részről ezen a felismerésen alapul ennek, illetve a tanulók kölcsönös érdeklődéséből fakadó kezdeményezésnek a tudatos támogatása.

A Csongrád megyei Bordány község általános iskolai tanulóinak rendszeres orosz nyelvű levelezése már egy évtizedes hagyományra épül. Iskolánk felső tagozatosainak

száma 160 tanuló. Ebből 32 tanuló (20%) rendszeresen kap levelet és ír is. Elsősorban a 7. és 8. osztályosok váltanak leveleket a Szovjetunió különböző városainak pionírjaival. Tanulóink közül többen leveleznek Szeged testvérvárosának, Odesszának pionírjaival és a BAM-osokkal, Bajkál-Amúr vasútvonal fiataljaival. Úttörőim nagyon érdekes és hasznos dolognak tartják a diáklevelezést. Messzi országokban, távoli városokban, falvakban és településeken vannak jóbarátaik, akik beszámolnak munkájukról, örömeikről, élményeikről, megismertetik velük hazájukat, szülővárosukat, s egyben jelzik érdeklődési igényüket is. Ilyen kapcsolatokat építettek ki tanulóink még NDK, Románia, Csehszlovákia és Jugoszlávia fiataljaival. Levelezőink tájékoztatják egymást az iskolai élet változatos eseményeiről, tanulmányaikról, kirándulásokról, az ifjúsági mozgalmról, sportról, filmről és játékról. A barátság elmélyülése során helyet kapnak a beszámolóban elsősorban szülőföldjük szeretete, majd a családi élet örömei, gondjai és a személyes vágyak, pályaválasztási tervek is. Igen sokan 2-3, sőt több ország tanulóival is leveleznek. A levelezés egyik ösztönzője éppen a cserepartner keresése. Felmérés során, hogy miért is leveleznek tanulóink, a következő válaszokat kaptam:

- nagyon nagy öröm, jó érzés levelet kapni;
- szórakozásból levelezem, érdeklődési igényem fejezem ki a levélben;
- szabad időben szeretek fordítani, levelet írni;
- a levélben eljutok oda, ahová képzeletem visz el;
- a pajtások sorain keresztül megismerhetem lakóhelyüket, szokásaikat, az idegen pajtások életét, összehasonlítom a mi életünkkel;
- érdekel más népek élete, népművészete, lakáskultúrája;
- levelezés során olyan kapcsolatot szeretnék kialakítani, amely később az utazás lehetőségét is biztosítani tudja;
- a szókincs gyakorlása, megszilárdítása érdekében levelezem;
- művelődési lehetőség bővítése miatt fontos a levelezés;
- az idegen nép kultúrájának megismerését látom biztosítva a levelezés folyamán;
- a levelezés a nyelvtudás fejlesztésére és használatára jó lehetőséget biztosít;
- a jobb eredmény elérése érdekében levelezem;
- a rendszeres levelezés eredményének tekinti egy tanuló, hogy járási szaktárgyi versenyen 2. helyezést ért el;
- az orosz nyelv igényesebb tanulása iránti kedv fokozását látom a levelezésben.

Tehát az említett válaszok nemcsak a barátság létrejöttét, kialakítását jelzik, hanem fényesen bizonyítják, hogy a levelezés nagyon tudatos és hasznos tevékenységi forma a tanulók körében is. Hihetetlen nagy öröm, kellemes esemény, amikor a postás nem a megszokott külsejű levelet hozza. Tanulóim küldenek és kapnak is csomagokat. A csomagokban a messze távol kedves hírnökei (szép képeslapok, mesekönyvek, térképek, postabélyegek, pénzérmék, jelvények, színészportrék, zsebkendők, hímzett anyagok, babák, lemezek és fényképek) mélyítik el és örökítik meg a barátságot.

Tanulóink faliújságot, képesalbumot, majd kiállítást rendeztek a kapott tárgyi emlékekből. A kiállítás anyagából hangulatos vetélkedőt szerveztünk a levelezők számára. A nyertesek orosz mesekönyvet kaptak jutalmul. Levelezés során gyűjtőmunka alapján készült el iskolánkban „a nemzetközi babakiállítás”, amely bemutatja a szomszéd népek nemzeti viseletét. A látványosság mellett nemcsak a levélvárás és fordítás izgalmi maradnak emlékeztetések, hanem a képeslapok és levélrészletek felhasználásával élőbbé, személyes élménnyé váló orosz- és történelemórák is. Pl. A Szovjetunió megalakulása c. lecke tanításánál mindig be tudom mutatni a köztársaságok címerét és zászlóit, ami szintén levelezési gyűjtőmunka eredménye. A kifejezés-gyűjtemény használata közben nagy számú szókapcsolatot, az élő nyelvből vett kifejezést ismertek

meg a tanulók, aminek eredményeképpen nyelvi ismereteik is jelentősen bővültek; ezt az orosz nyelvi órán a társalgás folyamán alkalmazták is. A nyelvi érdeklődés fokozódása és az ismeretek gyarapodása egyben előkészítő fázisa egy orosz nyelvi szakkör szervezésének.

Az internacionalista nevelés kimeríthetetlen bázisa a nemzetközi levelezés. Minden külföldi levél, minden szó elősegíti a más népek történetének, ünnepeinek és hétköznapijainak, különösen pedig a tanulóifjúság életének alaposabb megismerését. Az internacionalista szemlélet mélyítésére és a nacionalista nézetek maradványainak felszámolása érdekében az utóbbi évben tovább léptünk e téren. A szomszéd népek barátságát erősítendő kapcsolat érdekében először romániai pajtásokat vontak levelező körükbe tanulóink. A romániai úttörők levelei szintén az említett témaköröket érintik. Feltétlenül meg kell emlékezni egyik figyelmességükről: újságcikkeket és képeket küldtek Petőfi Sándor születésének 150. évfordulójára rendezett országos és helyi megemlékezésekről. Talán még ennél is kedvesebb üzenetük, hogy a jubileumtól függetlenül is állandóan kedvesek a Petőfi-versek, nemcsak a magyar, hanem a román gyermekek körében is.

Levelezés során sikerült tanulóim nagy részével még jobban megkedveltetni az orosz nyelvet, biztosítani tudtam az orosz nyelv továbbhaladását és a gyengébb tanulók korrepetálását, alkalmazni tudtam az úttörőmozgalom nevelési lehetőségeinek kihasználását, sikerült felkelteni érdeklődésüket más népek élete, szokásai, kultúrája, művészete iránt. Levelezés során a kötetlenebb tanár-diák viszony, az idegen nyelvi ismeretek gyakorlati alkalmazásának közvetlen lehetősége mind motiválóan hatottak a tanulókra.

A jelzett tapasztalatok megerősítenek régi meggyőződésemben: tanári hivatásunk egyik legfontosabb és legszebb feladata tágabb hazánkban, Kelet-Európában a sok-sok nép és nemzetiség kölcsönös megbecsülésére, tiszteletére nevelni gyermekeinket.



SOMFAI LÁSZLÓNÉ

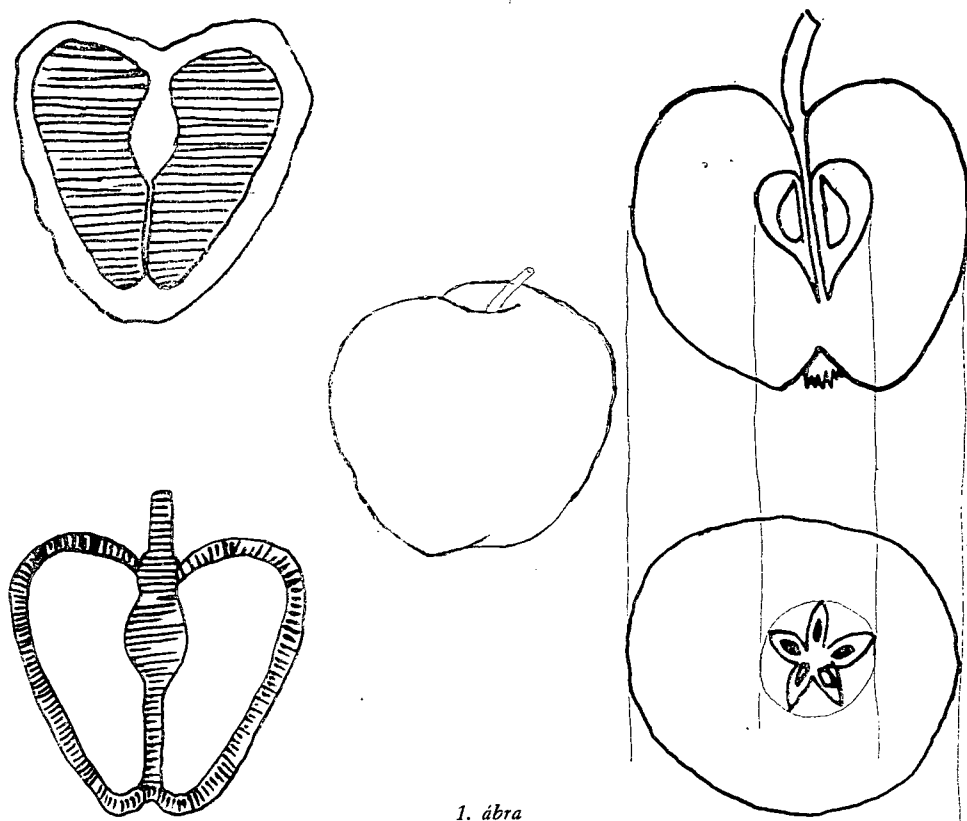
Szeged

Tevékenység és gondolkodás koordinálása a rajzórán

„A gondolkodás, lényegénél fogva megismerés, amely az ember előtt felmerülő problémák vagy feladatok megoldásához vezet.” (Rubinstein)

Az új tankönyv bevezetésekor már nyilvánvaló a nem szakosok körében is, hogy a rajztanár részéről nem elegendő motivációnak a tanulók elé helyezni egy tárgyat, amelyet ki-k saját nézőpontjából megrajzol. Nem lehet egyedüli cél az órán a valóság leképezése, a jelenség reprodukálása, ez önmagában nem fejleszti az ábrázolási képességet. Szükség van a forma olyan elemzésére, melynek során összefüggések feltáruhnak (pl. több tárgy közti kapcsolat), vagy a szerkezetet (pl. összeépítések) vagy méretbeli összefüggéseket hangsúlyozunk (pl. metszetek, vetületek esetén). Nagy mértékben fejlődik a gondolkodás, ha ugyanazt a tárgyat más ábrázolási rendszerbe kell áttenni. (1. ábra.) Ebben az esetben nyilvánvaló, hogy a rajzolni tudás nem azonos a

kézügyességgel, hanem egy sajátos kifejezési mód, amelynek alapja a konkrét képzetek rendszere. Új fogalom képzetek nélkül nem alakul ki, a képzetek pedig a valósággal való kapcsolat nélkül nem. A fogalom... „valóságosan létező tárgyak és jelenségek lényegének és összefüggéseinek a legmagasabb szintű, elvont tudati tükröződése”. (Piaget) A személyiség olyan aktív tevékenysége, „idegi és szellemi folyamat” (Piaget), melyben állandó a valósággal való kapcsolat.



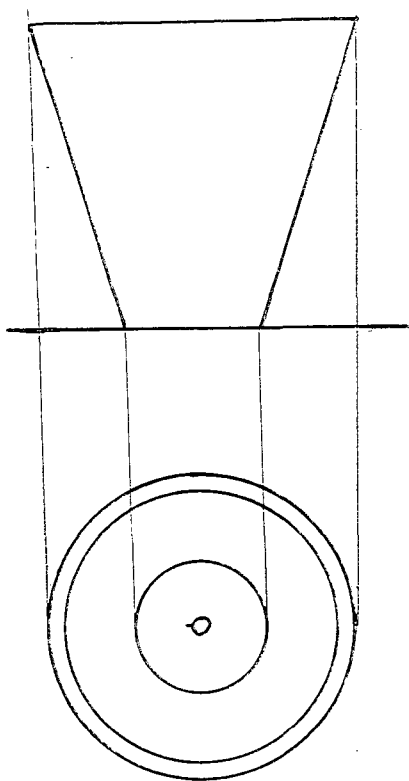
1. ábra

Gondolkodásunk két irányú: absztrakt fogalmak és a konkrét valóság megismerése felé halad. Az absztrakt fogalmak is valóságos formákhoz kötődnek (legalábbis 10–12 éves korban), új formák, képelemek, valós formákból képződnek.

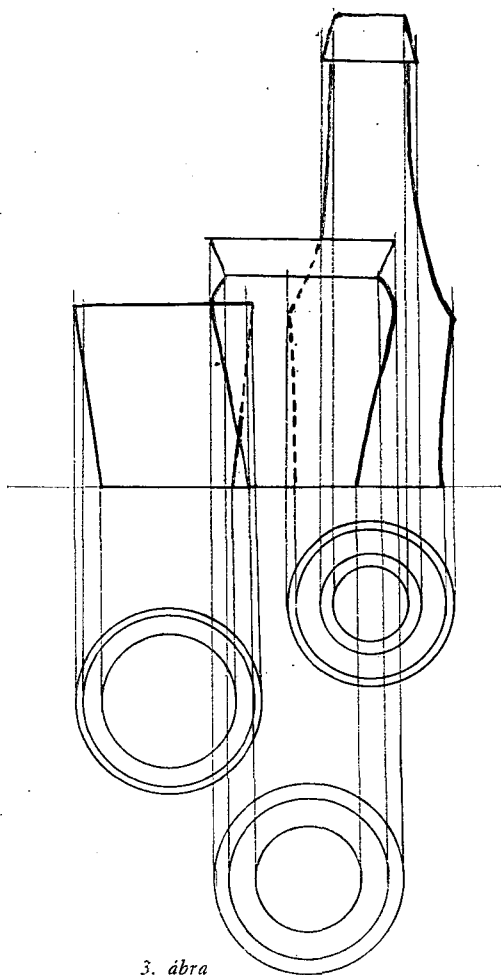
Ha azt szeretnénk, hogy a tanuló a megszokottól, a látványszerű ábrázolástól eltérő, s a fogalmi ábrázoláshoz közelítő rajzot készítsen, ahhoz a tanulót szokatlan helyzetbe kell hozni, az eddigi biztosnak tudott ismereteit olyan új tényekkel szembeállítani, melyek megkérdőjelezzik az eddigi stabil rendszert. Pl. a saját korábbi rajzokról megbecsültetni a modell méreteit, azután összevetni a valósággal. Az aktív gondolkodás feltételeit azáltal teremthetjük meg, ha az új feladat saját magának a tanulónak jelent problémát. A látszati rajz és a modell összehasonlító elemzése azzal zárul, hogy ez a típusú ábrázolás bizonyos követelményeknek (méretazonosság, pontosság) nem felel meg, tehát szükség van olyan ábrázolásra, mely a tárgyaknak ezt a tulajdonságát fejezi ki. Ez az elemzés az a külső hatás, amely egyidejűleg a belső feltétellel – az ábrázolás eddigi módjával – az új, magasabb szintű gondolkodás alapja. (2. ábra.)

Az új feladat: vetületi rajz készítése tagolt forgástestekről. Mesterséges tárgy, összeépített, környezetéből kiemelt forma. A közös modell szükség szerint mozgatható, kézbe vehető. Elemzéskor az összeépítést, a közös tengelyt, a forgástest jelleget összetett gondolkodási műveletekkel határozzuk meg. (Többszörös összefüggések felismerése, lényeg kiemelése.)

Először a felülnézeti képet rajzoljuk. A tagolt modell kizárja annak a lehetőségét, hogy a tanulók az alaprajzot összetévesszék a felülnézeti ábrával. A tagolatlan tárgy, pl. henger esetében megtörténhet ez, mert a felső és alsó kör egybevágó. A tanuló szokatlan nézőpontból, „felülről”, 90 fokos szögből nézi, vagy ebből a helyzetből képzeletben el a tárgyat, s nem a látványt, hanem a szabályok szerint konstruált képet rajzolja le. Új helyzet ez, melyben magát is, a tárgyat is meghatározott rendszer szerint kell koordinálni. (A konstruált kép a feladatmegoldás szempontjából magasabb szintű tevékenység a látvány visszaadásánál.) Ez az új típusú rajz a speciális valóságot tükrözi, a tárgy jellege, karaktere nem változik. Új fogalom alakul az ismert alapvető gondolkodási műveletek szerint, mégpedig: a tárgy felülnézeti képe.



2. ábra

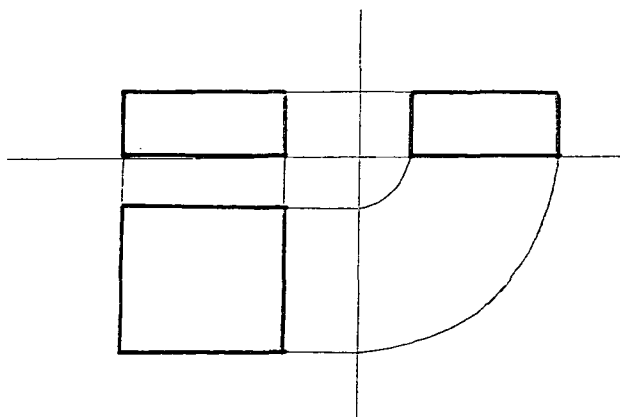


3. ábra

Amikor a tárgyat felülről nézik 90 fokos látószöggel, akkor különböző nagyságú köröket látnak, a tárgytól függően. Ezek felsorolása, megnevezése az analízis művelete. Szintézist végeznek, összefüggést tárnak fel, amikor megállapítják, hogy a körök egy központúak. A látható és nem látható köröket az összehasonlítás tisztázza. Az absztrahálás és konkretizálás eredménye az ábra, mely új rajzi fogalom, a művelleti stádium cselekvésrendszere szerint alakult. Ebben a cselekvésrendszerben a tanulók még nem látják előre a lépéseket, a rész-cselekvéseket még nem kapcsolja össze a tudatosan alkalmazott rendszer. (Bizonyos idő alatt elvégzett megfelelő számú gyakorlás után az ábrázolás jártasság szintre emelhető.) Bár elméleti tételre, szabályra konstruálják az ábrát, a szabályt a közvetlen tapasztalat, a megfigyelés adja. A tanári irányítás a gondolkodási műveletek szerinti megfigyeltetésre szorítkozik.

Ha a tárgyakat vagy jelenségeket csak egy nézőpontból ábrázolnánk, akkor néhány tulajdonságuk rejtve maradna, tehát a valóság igazi megismeréséhez több nézőpont szükséges. A „felülnézet” többnyire a szélességi és hosszúsági adatokat közli a tárgyról, és a térbeli helyzetet, de a magasságot nem. Ehhez szintén 90 fokos látószöggel, de előlről, illetve szemből kell nézni a tárgyat. Nagyon egyszerűnek tűnik ez a második ábra, mert ez a természetes nézőpontunk. Amikor látszati rajzot készítünk, akkor is így szemléljük a tárgyat, és a rajzon feltüntetjük a konkrét helyzetünket, a tárgy testességét, vagy több tárgy esetén a közelebbit-távolabbt. A vetületi rajzon sűrítve közöljük mindezt, látszatra „egyszerűbb” formában. A takart részeket más értékű vonallal jelöljük, úgy mintha az ábra átlátszó lenne. (3. ábra.)

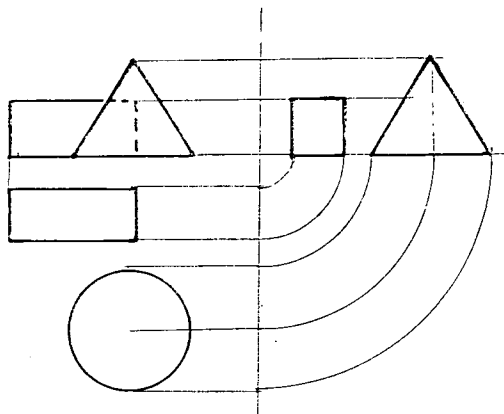
A második kép nem önálló ábra, hanem a felülnézeti rajz függvénye, a méretei szerint készül. Újabb feladat a tanulóknak: Melyik méret szükséges az előlnézeti képhez, s ezt hogyan vigyük át? Természetesen a segédvonalakkal való vetítés a helyes megoldás, mert nem a konkrét centiméteres adat a lényeges, hanem a méretek és helyzetek egyezése a két ábrán. (Ilyen eljárás szerint vetítjük az oldalnézetet, a harmadik képet is.) (4. ábra.)



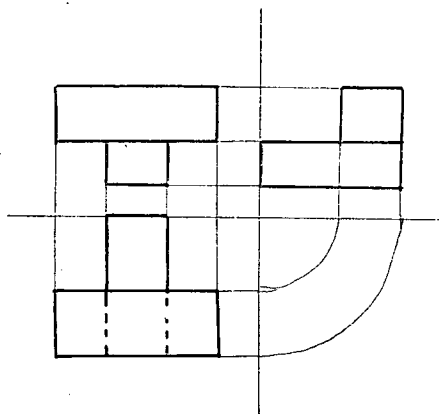
4. ábra

Az ismeretszerzés módszerei a gondolkodási folyamatra és fejlődésére meghatározóak, ezért nem közömbös, milyen megismerési módszereket sajátít el a tanuló az oktatás során. Nemcsak manuális tevékenység a rajz. A kis egységek, a műveletek fejlesztik a gondolkodást, a gondolkodási folyamat pedig magasabb szintű műveletek végzését teszi lehetővé. A vetületi rajz tanításának fentebb ismertetett eljárása tekin-

tetbe veszi az életkori sajátosságokat. Mindig konkrét tárgy a cselekvéssor kiinduló mozzanata, az elméleti ismeretek, a törvények és szabályok az ábra megoldása közben válnak ismertté, illetve szükségessé. Kellő számú gyakorlással a tanulóban kialakul a cselekvéssorozat utolsó stádiuma, amikor a cél ismeretében meg tudja tervezni az utat, és a feladatokat egészében áttekinti. Az ismeretből néhány mozzanat készséggé válik, a felszabadult figyelem a munka megszervezésére irányulhat. (5., 6. ábra.)



5. ábra



6. ábra

Az ismertetett feladatok közvetlen célja nem az absztrakt gondolkodás fejlesztése volt, hanem egy – a látványtól eltérő – ábrázolási mód megtanulása. Ilyen szellemi tevékenység közben az elvont gondolkodás is fejlődik, mert az absztrakt gondolkodás nem spontán eredmény. A régebbi ismereteket állandóan megkérdőjelezzük, ez konfliktust okoz. A nevelőnek segíteni kell az ellentmondások leküzdését, de ez nem jelentheti a nehézségek eltávolítását. A tanulóknak a maga erejéből kell megküzdenie a tudásért.



VIDÉKI MÁTYÁS
Kunadacs

A környezet- és természetvédelmi oktatást-nevelést segítő általános iskolai biológiaszakkör munkaterve

A tanulók korszerű biológiai gondolkodás- és szemléletmódja csak akkor alakulhat ki, ha – többek között – elsajátítják a környezet- és természetvédelmi ismeretek alapvető rendszereit, és kialakul bennük az említett ismeretekhez kapcsolódó tevékenységek is. Erre az élővilágórákon kevés lehetőségük van. Ennek elsődleges oka az, hogy a tananyag a környezet- és természetvédelmi ismeretnek csak egyes elemeit tartalmazza, és csak részben teszi lehetővé ezen ismeretek alkalmazását elősegítő tanulói tevékenységeket.

Pedig nagy szükség volna arra, hogy a tanulók begyakorolják a természetszerető, a környezetet öntudatosan védő magatartásformákat. Ennek hiányáról meggyőződhetünk: egyrészt a tanulmányi kirándulások, az úttörőtáborozások, üzemlátogatások alkalmával, másrészt, amikor lépten-nyomon tapasztaljuk annak jeleit, hogy a környezet- és természetvédelmi oktatás-nevelés szükségessége társadalmi igényként jelentkezik.

A szaktanárok többsége felismerte a környezet- és természetvédelmi oktatás-nevelés napjainkban egyre fokozódó jelentőségét. Igyekeznek élni a környezet- és természetvédelmi nevelés lehetőségeivel az élővilágórákon. Sőt, keresik az órán kívüli – főképpen a szakköri foglalkozásokon történő – környezet- és természetvédelmi tudat- és magatartásformálás módjait. E törekvéseket szeretnénk támogatni a következő szakköri munkaterv ismertetésével.

A munkatervben szereplő foglalkozások anyagát a következő témakörök ismeretiből és tevékenységeiből választottam ki.

1. A természetes és a mesterséges környezet típusainak megismerése. 2. Az élő és élettelen környezeti tényezők tanulmányozása. 3. A természetátalakító munkák megismerése és végzése. 4. A természetvédelmi munkák megismerése és végzése. 5. A környezetvédelmi munkák tanulmányozása.

Hónap, hét	Foglalk. sorsz.	Foglalkozás anyaga		Oktatási feladatok	Nevelési feladatok
Szept. 2.	1.	A szakkör megalakulása, tisztségviselők megválasztása, a munkaterv megvitatása.		A szakkör céljának és feladatának áttekintése.	Erkölcsei: demokratikus légkör megteremtése; ösztönzés az állásfoglalásra késztetés.
Szept. 4.	2.	Kirándulás természetvédelmi területre I.		Néhány természetvédelmi terület (nemzeti park, tájvédelmi körzet) elhelyezkedése és ökológiai jellemzése.	Hazafias: hazánk szép tájainak megismertetése. Esztétikai: a természet szépségeinek felismerése
Okt. 2.	3.	Fenológiai adatok gyűjtése I.		A környezeti tényezők hatása a növények fejlődésére, az állatok fejlődésére és magatartására.	Világnézeti: az okozati összefüggések felfedeztetése a tanulókkal.
Okt. 4.	4.	Környezetvédelmi járőr I.		A környezetet károsító anyagok (CO, CO ₂ , kénázok, növényvédők szerek, olaj stb.) és károsításuk módja.	Világnézeti: a szocialista társadalom egyre nagyobb összefüggéseket fordít a környezetvédelemre.
Nov. 2.	5.	A természet- és környezetvédelem hírei: folyóirat és könyvismertetés; kiselőadások.		A gyűjtött anyag tartalmának, jellegének megfigyelése.	Környezet- és természetvédelmi; az ismertetett anyaghoz kapcsolódva.

Hónap, hét	Foglalk. sorsz.	Foglalkozás anyaga	Oktatási feladatok	Nevelési feladatok
Nov. 4.	6.	Felkészülés a téli madárvédelemre.	A téli madárvédelem jelentősége. A madárvédelem legfontosabb munkái.	Környezet- és természetvédelmi: a madárvédelem elősegíti a biológiai növényvédelem eredményességét.
Dec. 2.	7.	Madárvédelmi munkák: eretők, odúk kihelyezése; az eleség folyamatos pótlása.	A madáretetők típusai, készítésük módja, kihelyezések tudnivalói.	Politechnikai: egyszerű madáretetők készítése. Erkölcsei: felelősségvállalása a madárelenség folyamatos pótlásáért.
Jan. 2.	8.	A természet- és környezetvédelem hírei: folyóirat és könyvismertetés II.	A gyűjtött anyag tartalmának, jellegének figyelembevételével.	Természet és környezetvédelmi: az ismertetett anyagnak megfelelően. Világnézeti: a szocialista országok környezet- és természetvédelmi törekvései.
Jan. 4.	9.	Gyűjteménykészítés: védett állatokat és növényeket ábrázoló képekből, bélyegekből.	Néhány védett növény- és állatfaj megismertetése, csoportosításuk, élőhelyük, szervezeti felépítésük stb. alapján.	Esztétikai: a gyűjtött anyag izléses elrendezése.
Febr. 2.	10.	A természet- és környezetvédelem hírei: folyóirat és könyvismertetés – kiselőadások III.	A gyűjtött anyag tartalmának, jellegének megfelelően.	Természet- és környezetvédelmi: az ismertetett anyaghoz kapcsolódva. Önálló munkára nevelés.
Febr. 4.	11.	Üzemlátogatás: az ipari üzemek környezetvédelmi törekvései.	A levegő és a vizek tisztaságának védelmét szolgáló rendelkezések és technikai megoldások.	Világnézeti: a munkások egészségét és környezetét védő intézkedések a múltban és ma.
Márc. 2.	12.	Környezetvédelmi járőr II.	A talajjavító és a talajpusztulást gátló eljárások.	Értelmi: a talajjavítás gazdasági jelentősége.
Márc. 4.	13.	Természetátalakító munkák végzése: pl. a lakóhely és környékének fásítása.	Az erdősávok mikroklimát befolyásoló hatásai; jelentőségük a műveletlen földterületek hasznosításában.	Testi nevelés: kitartó, fegyelmezett munkavégzés.

Hónap, hét	Foglalk. sorsz.	Foglalkozás anyaga	Oktatási feladatok	Nevelési feladatok
Ápr. 3.	14.	Fenológiai adatok gyűjtése a növé- nyekről és az állatokról II.	A környezeti ténye- zők hatása a növé- nyek és az állatok egyedfejlődésére.	Világnézeti: az ok- kozati összefüggések felismertetése a tanulókkal.
Máj. 1.	15.	Kirándulás termé- szetvédelmi területre II.	Növény, védett nö- vény és állatfaj megismertetése; a természetvédelmi törvény vonatkozó rendelkezéseinek megbeszélése.	Értelmi: a növény- és állatfajok védel- mének célja. Esztétikai: a tanulók rácsoálkoztatása a természet szépségeire.
Máj. 3.	16.	A szakkör és tagjai munkájának értékelése.	A végzett munka áttekintése, a rendszerzés igényével.	Erkölszi: a tanulók őszinte, tárgyilagos állásfoglalásra kész- tetése.

A szakköri munkaterv részletesebb kidolgozását a helyi adottságok, lehetőségek és a tanulók igényeinek figyelembevételével kell elvégezni, hogy a munkatervben meghatározott feladatok reálisak – tehát megvalósíthatók – legyenek. Ennek érdekében szükség szerint módosítani lehet az ismertetett munkatervet, amire az egyes foglalkozások megtervezésekor bőven van lehetőség. Főképpen a foglalkozások anyagának meghatározásakor és az alkalmazott módszerek megválasztása során.

A további teendők közül még a következőkre utalok. A szakköri munka eredményessége érdekében is támaszkodni kell az úttörőcsapat nyújtotta segítségre – különösen a kirándulások, a természetátalakító társadalmi munkák (fásítás, öntözés, parkosítás) megszervezése alkalmával. Törekedni kell a KISZ, a TIT helyi szervezeteivel való együttműködésre – környezetvédelmi járőrök munkájának összehangolása, előadás-sorozatok szervezése –, az eddigieknél fokozottabb mértékben.

Kétségtelen, hogy a környezet- és természetvédelem témakörébe tartozó ismeretek feldolgozása és az ezeknek adekvát tevékenységek megszervezése komoly erőfeszítésre készteti a szakkörvezető tanárt. Ezért is jó lenne, ha mielőbb elkészülne a természet- és környezetvédelmi oktató-nevelő munkát segítő tanári kézikönyv és diasorozat. Kíváncsinos lenne a kísérleti jelleggel működő természet- és környezetvédelmi szakkörök és táborok vezetői tapasztalatainak közreadása.

A felsorolt feladatok megoldását természetesen már az általános iskolai új biológiai tanterv szellemében kell keresni!

IRODALOM

- Febér Ferencné:* A környezetvédelem és nevelési feladataink. Pedagógiai Szemle, 1977/3. sz.
- Dr. Szalay-Marzso Lászlóné:* A környezeti probléma megjelenése az új tantervekben. A Biológia Tanítása, 1977/1. sz.
- Vidéki Mátyás:* Természet- és környezetvédelmi oktatás-nevelés az élővilágórakon. A Biológia Tanítása, 1977/1. sz.
- Vidéki Mátyás:* A környezet- és természetvédelmi oktató-nevelő munka lehetőségei és feladatai az általános iskolában. Pedagógiai Szemle, 1977/3. sz.

Osztályfőnöki óra a családi életre való felkészítés témaköréből a 8. osztályban

I. A Köznevelés 1978. évi 12. számában Szilágyi Vilma „Erkölc, család, szexualitás” című írásában a családi életre nevelés társadalmi és iskolai problémáival kapcsolatban többek között megállapítja: „... a családi életre nevelésnek igen sokrétűnek kell lennie, sok témakörrel kell foglalkoznia, és semmiképpen nem szabad a nemi felvilágosításra korlátozódnia. Ha csak erre korlátozzuk, akkor valósággal szuggeráljuk a fiatalokat, hogy már éppen ideje megkezdeniük szexuális életüket”.

1975-ben az osztályfőnöki tanterv módosításával nagyobb hangsúlyt kapott az osztályfőnöki órákon a családi életre való felkészítés.

A módosítás indokolása: „... meg kell kezdeni a fiatalság felkészítését a családi életre, ezen belül meg kell oldani a szexuális nevelést is. ... célja, hogy az általános iskolai tanulók képesek legyenek a család viszonylati rendszerébe ... elhelyezkedni, ... s, hogy helyesen tájékozódjanak a házasság, szerelem, szexualitás kérdéskörében.”

Az általános iskolai oktatás és nevelés terve, mely 1978. szeptemberétől fokozatosan kerül bevezetésre, az osztályfőnöki tanterv osztályonkénti anyagának pontosításával biztosítja a téma feldolgozásának fokozatosságát, az életkori sajátosságok megkívánta egymásraépültséget.

A módosítást követő időszakban éppen az előzmények hiánya váltott ki bizonyos aggodalmat, másrészt a – téma egészéből kiragadott – szexuális felvilágosítás tűnt „kényes” kérdésnek.

Az aggodalmak másik eredője a nevelők ilyen vonatkozású felkészültségének fogyatékossága. Talán nem is a tárgyhoz tartozó és tanult, vagy időközben szerzett ismeretanyag mennyiségén múlik ezeknek az osztályfőnöki óráknak a sikere. Sokkal inkább befolyásolja azt az osztályfőnök és tanulók kapcsolatának sokrétűsége, őszintesége, az osztályfőnöki nevelőmunka „hagyományosabb” területein kialakított együttműködés, a tanulók környezetének, életkori sajátosságainak, fejlődő személyiségének, alakuló erkölcsiségének, értelmi fejlettségüknek ismerete.

Általános iskolai tanulóknál nem elegendő a jól kiválasztott, tudományosan megalapozott ismeretanyag értelemre gyakorolt hatása. Az oktatás és nevelés minden fázisában érzelmileg is meg kell nyernünk a tanulókat. A feldolgozott téma csak így épülhet be maradandóan, s alakíthatja, gazdagíthatja személyiségüket, szilárdíthatja erkölcsiségüket.

II. Tájékozódás, az órai munka előkészítése

1. A tanulók családjának összetétele

Végeredményben a 29 családban 32 házasságkötés történt, és 8 esetben bomlott fel a házasság válás következtében.

Ez a kötött házasságok 25⁰/₀-a.

Egy gyermekes a családok 34,5⁰/₀-a.

Kétgyermekes a családok 44,8⁰/₀-a.

Szülők és gyermekek	Teljes családban	Elvált anyával	Elvált és új házasságot kötött szülővel	Egyik szülő halála miatt csonka családban	Özvegy szülő új házasságkötésével létrejött családban	A családok száma, gyermekek száma szerint
é l a t a n u l ó						
0 testvér	4	4	–	2	–	10
1 testvér	11	1	1	–	–	13
2 testvér	3	1*	–	1	1	6
Családok száma szerkezet szerint	18	6	1	3	1	29
ua. százalékos megoszlásban	62,1	20,7	3,4	10,4	3,4	100

* Kétszeres válás utáni csonka család.

Háromgyermekes a családok 20,7%-a.

A 29 (vagy az új házasságkötéseket figyelembe véve 32) családban 54 gyermek van, az átlag 1,86 (1,69), az egyszerű reprodukció biztosításához szükséges átlag a Statisztikai Zsebkönyv szerint 2,30.

Az adatok magukért beszélnek, és az összefüggések erkölcsi háttere meghatározza az óra fő feladatát is.

2. A tanulók tájékozottsága, véleménye

A témával kapcsolatban szükségesnek éreztem a tanulók véleményének, állásfoglalásának megismerését. Megtehettem volna ezt az órán, de az idő korlátozott volta miatt ott mindenkre nem kerülhetett volna sor, a kevésbé aktív tanulók nem nyilatkoztak volna, az óra anyagának teljes feldolgozását ilyen körülmények között nem éreztem biztosíthatónak.

Az írásbeli véleményeket név nélkül kértem, lány, illetve fiú megjelöléssel.

Kérdések:

1. Szülők feladatai.
2. Házastársak kapcsolata.
3. Gyermekek száma.
4. Válások.

A válaszok lehetővé tették az óra tartalmának további körülhatárolását.

A válaszokból megállapítható, hogy a tanulók a témával kapcsolatos társadalmi elvárásokkal tisztában vannak. A kérdés csak az, hogy ezek hangoztatása pusztán szó csupán, vagy őszinte állásfoglalást tükröz.

Részletesen, tételesen – sokszor saját túlzó igényeik szemszögéből ítélve – sorolják fel a szülők feladatait. A házastársak kapcsolatára nagyobbreszt közhelyekkel válaszolnak, kisebb részük utal félszavakkal a szexuális harmónia fontosságára is. Általában a kétgyermekes családot tartják kedvezőnek, három gyermeknél többet alig néhányan említene. A többgyermekes családok érzelmiileg gazdagabb, sokszínűbb

életéről nem sok konkrét tapasztalatuk van. A gyermekek számára vonatkozó véleményükben az anyagi oldal mérlegelése játszik döntő szerepet. Ez közvetlen környezetük véleményéről is képet ad. A pillanatnyi jólét meghatározóbb, mint a társadalom jövőjének alakulása.

A válásról és okairól a tanulók közel harmadrésze saját élményei alapján nyilatkozhat. Valószínűleg ők azok, akik a veszekedést – tehát az okozatot – tekintik a válások okának, bár közvetetten ilyen tapasztalatokkal a többiek is rendelkezhetnek. Mások az elhamarkodott házasságban, az alkalmazkodás képességének hiányában, az önzésben, az italozásban látják a válások legfőbb okát. Legtöbbször az apák negatív szerepét említik (a 8 érintett tanuló édesanyjával él). A válás gyermekekre gyakorolt káros hatásáról mindannyian egyértelműen nyilatkoznak. Elfogadják, hogy a válás bizonyos esetekben elkerülhetetlen, és jobb, mint a rossz házasság.

Ezek alapján arra a következtetésre jutottam, hogy feladatom az erkölcsi arculat, ezen belül a nemi erkölcs érzelmi és értelmi oldalának, az emberségnek, egymás megbecsülésének, tiszteletének, a kölcsönös örömszerzés vágyának alakítása, fejlesztése, s ezzel párhuzamosan a társadalom és embertársaink iránti felelősség- és kötelességtudat erősítése.

III. Az óra leírása

Az óra részletes leírása lehetetlen, méginkább megoldhatatlan az óra hangulatának visszaadása. Ezért az óra vázlatával párhuzamosan térek ki a történetek ismertetésére, a tanulói megnyilatkozások lényegének közlésére és egyéb részletekre.

Az óra vázlata

Az óra lefolyása

1. a) Néhány aktuális probléma; VIT-veréklődő; kirándulás; hasznos anyagok gyűjtéséért kapott pénz felhasználása.

Emlékeztető jelleggel.

- b) *Motiváció:* nyári utazás.

Hogyan szoktak erre készülni?

Tanulók: Utikönyvek, térképek tanulmányozása, mi mennyibe kerül. Útvonal, úticél, szükséges anyagiak előteremtése. Hónapokkal előbb, már ősszel tervezgetnek.

Ez az egy-két hét elenyésző része az ember életének, és mégis körültekintően, szinte óráról órára megtervezik.

„Végigutazni az egész életet” társsal vagy társakkal, talán még alaposabb tervezést igényelne.

2. *A házasság és családi élet tervezése* A megalapozott házasság feltételei:

- a) *Érzelmi:* kölcsönös szerelem.

Mi a szerelem?

Tanulók: egymás megismerése, kapcsolat, kölcsönös vonzalom, közös érdeklődés, egyetértés minden dologban. A túl hosszú ideig tartó „ismerkedési idő” alatt meg is unhatják egymást.

Tanár: a megismerés több, mint az ismerem (látásból, mert együtt utaztunk a villamoson). Nem pusztán idő kérdése. Az őszinte vonzalmat a várakozási idő nem szüntetheti meg. Ha igen, nem lehetett túl erős. (Utalás Jókai Mór: A köszívű ember fiai c. regényére, Ödön és Aranka, Richard és Edith szerelme.)

A szexuális vonzódás is szerves része. Kölcsönös örömszerzés vágya, nem önzés.
Sokgyökerű érzelem.
Emberre jellemző.

b) *Értelmi*

Ismerni a másik nem anatómiai, biológiai, fiziológiai, lelki sajátosságait.

(Iskolai tanulmányok és szerelem áttételes kapcsolata.)

c) *Közösségi*: társadalmi érettség

A család a társadalom alapegysége.

Felelősség a társadalom iránt.

Hogyan tanuljuk meg az ilyen szerelmet?

Petőfi Sándor: Szeptember végén.

Radnóti Miklós: Papírszeletek.
Virág.

A nemi erkölcs és általános erkölcsiség viszonya.
Cinikusság a másik nem iránt, cinikusság a közösség ügyei iránt. (A. Sz. Makarenko.)

Tanuló: Testi kapcsolat idővel elmúlik, a többi szál azonban összetartja a házastársakat. **Gépkocsit, más gépet, eszközt vesz, igyekszik megismerni.** Az ember értékesebb minden gépnél. Nincs szerviz.
Az „élet társa” hozzáértést érdemel.

Tanuló: (beszámolójából) felelősségérzet egymásért, gyermekekért, szülőkért. Egyenjogúság.

Óvodában, iskolában. Könyvekből, irodalomórákon stb.
„Elhull a virág, eliramlik az élet...” Utalás: P. S.:
Minek nevezzetek? c. költeményére.
A költő elsősorban érzelmeit fejezi ki, de szerelmi kapcsolata Szendrey Júliával nagyon is emberi kapcsolat volt.

„Most mentél el, öt perce sincs,
...s már újra megcsodálnám
bokád fölött a drága
jólismert kék eret.”

Nemcsak érzelmi lángolás, nem mellékes a költő számára a testi, a szexuális vonzódás sem. S ezt így fejezi ki: „... újra megcsodálnám bokád fölött a drága jólismert kék eret”. Ma is szoktak pl. a fiúk ilyesfélét mondani, „jó csaj vagy”. De ez valahogyan másképp hangzik, mint Radnóti néhány sora!

Nem tudsz költeményt írni?
Tbüry Zsuzsa: Tűzpiros üveg-
gömb. (Móra, 1962. 317–318. o.)

„... úgy nézem a világot, hogy ketten együtt...
... A te arcod van a szívemben,
és örökké hallok a nevetésedet,
... mindenütt téged kereslek...”

Prózában is lehet érzelmeket szépen kifejezni. Meg kell tanulni.

3. *Gyermek a családban.*

Kötelesség a társadalom iránt – gyermekek vállalása.

Hány gyerek legyen egy családban?

Nemcsak anyagi kérdés, sőt elsősorban nem az. Tv-riport (szerepcsés véletlen) felidézése.
A szülők itt sem milliomosok!

Kik gondoskodnak nagyszüleitekről, idős rokonokról?

Szülők értékteremtő munkája közvetlenül – közvetve, a nyugdíj révén – biztosítja életüket.

Tanulók: (4–5 írásbeli beszámolóiból idézve): Egyke nem tud beilleszkedni a közösségbe. – A társadalom miatt 3 gyerek az ideális. – Nem helyes, hogy a lakásért gyereket kell vállalni. – Több gyerek nem lesz önző. – Több gyerek jobban el tud játszani, nyugodtabb a család légköre.

Tanulók: A vásárhelyi 16 gyerekes család. – A Lukin család és gyermekei.

Önmagát pusztítja az a társadalom, melynek tagjai pillanatnyi anyagi jólétük biztosítása miatt nem vállalják a gyermeknevelés gondját és örömet. A születések számának csökkenése és az alkoholfogyasztás növekedése! Ebből lehetne takarékoskodni!

Erkölcsei hozzáállás a döntő.

4. Válaszok.

a) A h a r m ó n i a m e g b o m -
l á s a

(„Szegényes” szerelem. volt a házasság alapja.)

b) G y e r m e k h i á n y a

(Ellentétes vélemény a gyermekek számáról.)

Anatómiai, egészségi ok.

c) A házastársak személyiségének kedvezőtlen alakulása.

d) „Házasságon kívüli” okok (alkohol).

Tanulók: (írásbeli beszámolókból) Ha elkerülhetetlen, úgy történjék, hogy a gyermekek ne szenvedjenek hátrányt. – Békésen váljanak el. Így a gyermek nem érzi, hogy elszakították valamelyik szülőjétől. – Oka az elhamarkodott választás. – Az egyik mindent megenged magának. – Megértéssel, emberséggel az összezőrdülések elkerülhetők. – A házasságot jobban meg kell fontolni. – Leggyakoribb oka az alkohol. – Ha elkerülhetetlen, jobb a válás, mint a rossz házasság.

A kölcsönös, egymás megismerésén alapuló, sokszálú (érzelmi, értelmi, közösségi) szerelem lehet a tartós házasság biztosítója.

A gyermek – katalizátor – egy-
síti a házastársakat, összetartja.

A gyermektelen házastársakat nem ítéljük el. – Örök-
befogadás.

Tanuló: többszörös, ismétlődő válást-házasságkötést is-
mertet.

Az évek múlnak. Rövidesen döntenetek kell jövő életetekről. Gondoljatok a mai órára, s igyekezzetek jól tervezni, és jól dönteni.

IV. Visszatekintés az órára

A tanulók egyszer derűsen, máskor döbbenten, olykor szorongással, de mindig aktívan vettek részt a téma feldolgozásában. Aktivitáson most elsősorban az együtt-
élést, az érzelmi azonosulást, a gondolati aktivitást értem, az esetenként mutatósabb „fizikai” aktivitással szemben.

A leírt óra a leírt módon – még kevésbé tényleges lefolyásának megfelelően –
többé nem ismételtető meg. Az osztályfőnök – a központilag kidolgozott tanterv
mellét – az óra tartalmát a szaktárgyi órakénál nagyobb önállósággal alakíthatja ki.
De kötelessége is, hogy a körvonalazott tartalmat az adott gyermekközösségre és
saját egyéniségére méretezze.

Ezt most, ebben az osztályban így tudtam megvalósítani. S úgy érzem, hogy ha
tökéleteset nem is adhattam, de a tanterv céljának megfelelően elősegítettem tanu-
lói szocialista erkölcsi tulajdonságainak formálását.



IGY TANÍTJUK A MATEMATIKÁT

Szerkesztette: dr. Pelle Béla

Az új általános iskolai matematika tanterv bevezetése több éven keresztül történik. A szervezési nehézségek ellenére van egy nagy előnye: a pedagógusok hosszabb időn át készülhettek fel az új tanterv tanítására, miközben egyre több, újabb tapasztalatokat szerző pedagógustól is tanulhattak. A hosszabb előkészítő szakasz során az Oktatási Minisztérium Általános Iskolai Főosztálya a pedagógusok felkészítése érdekében minden segítséget biztosítani kívánt. Ezért támogatta és adta közre a TANÉRT segítségével azt a magnetofonszalagra és diafilmre készített matematikai anyagot, amelyet az elmúlt évben a megyei továbbképző intézetek kaptak meg. Nem az OM-en és a TANÉRT-on múlt, hogy ez a dia-magnós anyag nagyon sok részletében szakmailag, matematikailag hibás. E lap hasábjain azért sem írtunk erről a sorozatról, mert egyrészt reméljük, hogy nem sok pedagógus meríti ismereteit ezekből, másrészt meg korábban ismertté vált az a szándék, hogy a dia-magnós anyag könyv formájában hozzáférhető lesz. Ugyanakkor különböző helyeken jelezték, hogy a könyvesített anyagban feltétlenül ki kell javítani a korábbi matematikai hibákat.

A jelen két kötet – amelyet a dia-magnós sorozattal együtt az Egri Ho Si Minh Tanárképző Főiskola Matematikai Tanszékén állítottak össze – a matematikai továbbképzés anyagát hivatott tartalmazni az általános iskolai új tanterv szellemének és koncepcióinak megfelelően. Most csak két szempontból kívánjuk elemezni az anyagot: a matematika és a korszerűsített koncepciói szempontjából.

Az előző tanúsága szerint az első kötetben „általában nem szerepel elmélet, csak általános iskolai feldolgozás”. A második „felújítja az esetleg megkopott ismereteket, új témakörökben megközelítően választ ad arra, hogy mit, hol és hogyan lehet az általános iskolában tárgyalni”.

A fejezetcímek:

I. Halmazelmélet; Relációk; Függvények és sorozatok; Egyenletek, egyenlőtlenségek; Számelmélet, kongruencia; Számrendszerek; Kombinatorika; Valószínűségszámítás.

II. Mérések; Egybevágósági transzformációk; Hasonlóság; Mértani helyek; Topológia; Matematikai statisztika; Számítástechnikai alapismeretek; Matematikai logika.

Az egyes fejezetek nagyon különböző értékű matematikai szempontból. Nincs lehetőség arra, hogy minden részletre kiterjedjen ismertetésünk, s felsoroljuk az előforduló súlyos ma-

tematikai hibákat. (Nem elírásról vagy sajtóhibáról van szó!) A halmazelméleti rész bővelkedik ilyenekben. Csak néhány példát: „A halmaz elemeinek száma lehet véges vagy végtelen.” „Végtelen számú.” (8. old.). Sőt, hogy a végtelen is természetes szám, a 149. oldalon még le is írják! A halmazok halmazáról és a „következtetés”-ről képet kaphatunk a 9. old. alján: „Az iskola az osztályok halmaza, I jelenti az iskolát, O az osztályok halmazát.” Három sorral később az okfejtés után: „Ebből következik, hogy az I halmaz nem egyenlő az O halmazzal, I halmaz 1 elemű, az O halmaz pedig több elemű halmaz.” Ugyanezt még színes nyomású képletek is tanúsítják. A részhalmaz, valódi részhalmaz fogalma, valamint a tartalmazás és a valódi tartalmazás relációja össze van keverve (17. old.). „Két halmaz szimmetrikus különbsége (differenciája) jelenti azt a halmazt, amelynek egyetlen eleme sem tartozik egyszerre mindkét halmazhoz.” (21. old.) Ez is egyszerűen nem igaz!

A következő fejezetben a relációknak olyan részletes tárgyalása szerepel, amely remélhetőleg nem lesz általános iskolai anyag! Ettől a fejezettől kezdve minden bevezetés és magyarázat nélkül szerepelnek a logikai műveleti jelek, bár a logika csak a II. kötet utolsó fejezete. Megjegyzem, hogy a logikai részben az implikáció és az ekvivalencia jelölése nem egyezik a relációknál és a későbbiekben használtakkal!

Két súlyos, már terjedőben levő típushibát erősít meg az első kötet. Egyik: Mi a szabály? Így nem szabad feltenni a kérdést! Néhány összefüggő adatpárból csak *valamilyen* szabályt olvashatunk le, ugyanis végtelen sokféleképpen lehetne azt folytatni. A másik a nyitott mondatok (pontosabban egyenletek, egyenlőtlenségek) megoldásaira használt jelölés (pl. $= 9, 10, 11$) rossz. A megoldás ugyanis nem ez a halmaz, hanem, ennek elemei, s a helyes jelölés: 9, 10, 11.

Az oszthatósági szabályoknál eddig is az volt a hiba, hogy csak egyik irányban történt meg a bizonyítás, mint itt is pl. a 182. oldalon. Itt például lehetne a tétel és annak megfordítása problémát elemezni.

A kombinatorikáról szóló rész szakmailag is hibás, és teljesen korszerűtlen felfogásban íródott. A múlt század végén is foglalkoztak ezzel a gimnáziumi tankönyvek! Hol használja fel itt a halmazelméleti ismereteket, a leképezéseket stb.? Hibás a permutálás (232. old.), az ismétléses permutáció (236. old.), a variáció (244. old.), ismétléses variáció (250. old.) fogalma, összekeveri pl. a kombinációk számát a kombinációval stb. A valószínűségszámítási rész is elfeledkezik arról, hogy Kolmogorov 1933-

ban halmazelméleti megfontolásokon nyugvó modern valószínűségszámítást alapozott meg.

A II. kötet középpontjában a geometria egy exonometrikus tárgyalása található. Ez a tárgyalás nagyon messze van az általános iskolai tanterv tartalmától is, és szemléletétől is. A tárgyalás önmagában is sok kívánni valót hagy maga után. Illusztrációként csak néhányat: Bevezeti a transzformáció fogalmát (58. old.), az egybevágósági transzformációt (60. old.), a hasonlósági transzformációt (91. old.). Itt a következő áll: „A sík (vagy tér) összes hasonlóságai tehát csoportot alkotnak, s ez a csoport tartalmazza a sík (illetve tér) összes egybevágóságait.” Hogy mi a csoport, arról sehol sincs szó (illetve nagyon sokféle értelemben előfordul máshol). Arról, hogy az egybevágóság, valamint a hasonlóság ekvivalenciareláció, s ehhez osztályozás tartozik, szintén nincs említés. A 95. oldalon egy újabb definíciója áll a hasonlósági leképezésnek, s ez milyen kapcsolatban van a korábbival, az nem derül ki. Az általános iskolai feldolgozásra vonatkozó javaslat is távol áll a tantervi koncepciótól!

A topológiai rész nagyon szerény, különösen a gráfokról többet kellett volna írni. Itt a 195. és a 197. oldal ábrái nem érthetőek.

Jól használhatónak tűnik az I. kötet Számrendszerek, a II. kötet Mérések, Mértani helyek, Matematikai statisztika és a Matematikai logika c. fejezete. Szakmai (és módszertani) szempontból kiemelkedik a két kötet fejezetei közül A számítástechnikai alapismeretek c. fejezet. Minden olvasó számára élményt fog jelenteni.

Összegezve, a jelen két kötetről meg kell mondani, hogy a nagyon szép és vonzó kiállítás (tágas szedés, a feketén kívül négy színű nyomás) gazdagabb és főként matematikailag helyesebb tartalmat érdemelt volna. Az előforduló matematikai hibák nagy száma, a nem kellő összhang a tantervi koncepcióval – sajnálatos módon – sok-sok zavar forrása lesz. S ezért nem az OM általános Iskolai Főosztálya és nem is a Tankönyvkiadó a felelős. Kár, hogy a fellelhető magyar nyelvű matematikai könyvek, kiadványok jegyzéke is hiányzik, amelyekből az olvasó legalább ellenőrizhetné, ill. kijavíthatná az itt leírtakat.

A könyv kereskedelmi forgalomban nem kapható, de elég nagy példányszámban jelent meg ahhoz, hogy minden általános iskola kötelező példányként megkapja. Szeretnénk remélni, hogy e két kötet megjelenése után azért nem teljesen így tanítjuk a matematikát.

Dr. Szendrei János

Tankönyvkiadó, 1978.

Sárosy Józsefné–Szabó Balázsné:

TANULJUNK MAGYARUL

„Miért nem szerettem a magyar nyelvtant? Mert a többi tárgyhöz sok-sok érdekes olvasmány járt, ehhez meg csak egy szál tankönyv.”

Így, vagy ehhez hasonló szavakkal már több magyar szakos tanárjelölt mentegette silány nyelvtani jártasságát, s ha képzeltségüket nem is, érvelésük igazságát el kell fogadnunk. S hogy a nyelvtankönyv nemcsak „egy szál”, hanem színeiben szürke, tipográfiájában pedig fantáziátlan volt, azzal csak most tordhatjuk meg az idézett kifogást, amikor gyönyörködve forgatjuk Sárosy Józsefné és Szabó Balázsné nyelvtankönyvének lapjait.

Gyönyörködni egy nyelvtankönyvben? Igen, bármilyen hihetetlenül hangzik is. Aligha akad olyan könyvszerető felnőtt vagy gyerek, akinek ne szerezne örömet a szöveges és a képi szemléltetés harmóniája (Kovács Eszter munkája); de ugyanígy a kötetest és a tipográfia is, amely Szabados Erzsébet műszaki szerkesztő gondosságát és ízlését dicséri.

A könyv a Bajai Tanítóképző Intézet Gyakorló Iskolájának anyanyelvtanítási kísérlete alapján, illetve az Iskolarádió azonos című sorozatának anyagából készült. A kísérlet gazdag tapasztalata, valamint a rádió „hangpróbája” életet ad a könyvben leírt szövegnek is. Érezhető a gyerekek jelenléte; a szerkesztő, Szabó Éva természetes hangon tud szólni hozzájuk a könnyen patetikus kifejezésekre csábító témáról:

„Magyarországon születél, és magyarul beszélsz. Édesanyádtól tanultad az első szavakat. Ez az anyanyelvéd. Olyan természetes, hogy magyarul beszélsz, mint az, hogy kék vagy barna a szemed, és hogy két kezéd van. A szemeddel látod a körülötted levő világot, a keziddel megfogod tárgyaidat, a beszéddel meg nevet adsz nekik. Ki tudod fejezni, amit gondolsz és érzel...

Miért kell mégis tanulni magyarul?

Mert a nyelv gazdag világ, amelynek megvannak a maga törvényei. Értelmes és szép törvények ezek, meg kell ismerni, és tisztelni kell őket. Téged is nagyrészt a beszédedből ismernek meg mások. Sokat árul el az emberről, hogy hogyan tudja kifejezni magát, mennyit tud elmondani önmagáról...

A Tanuljunk magyarul! kisiskolásoknak készült, alsó tagozatos tanulóknak, így nem lehet független a tantervi ismeretrendszertől. Az Iskolarádió azonban – nem akarván, hogy kikapcsolják – a tantervi anyag érdekesebb, színesebb, gondolkodtatóbb, hasznosabb részleteit dolgoztatta fel. A szerzők így jutottak bizonyos szabadsághoz, amivel – gazdag tapasztalataik ellenőrzése alatt – szerencsésen éltek.

A szerzők elképzelése tisztán megmutatkozik a gondolatmenet fő tagolásán. Az első fejezetben képekkel és jól megválasztott szövegrészekkel az emberek közötti érintkezés helyzeteire, formáira, eszközeire irányítják a figyelmet; így magától értetődően kerül középpontba a beszéd és a nyelv. A második rész a beszéd-ből emeli ki a mondatot, a mondatból a szavakat, így a hangok sem különülnek el természetes szerepüktől, a beszéd-től. A harmadik rész

az egyes szófajtrák fontosabb vagy éppen érdekesebb sajátosságait mutatja be; majd az egyszerű mondat főbb kérdései formálják kerekre a nyelvtani rendszert.

A könyvet a Megoldások című fejezet zárja, amelyben 82 gondolkodtató feladatra kaphatnak

megerősítést vagy eligazítást a gyerekek. A pedagógusok pedig nemcsak sok-sok ötletet, hanem biztatást is: Tanuljunk magyar nyelvtant tanítani!

(RTV-Minerva Budapest, 1978.)

Dr. Békésiné Fejes Katalin

TANÍTVÁNYAINKNAK AJÁNLJUK

A Delfin-sorozat köteteit nem kell bemutatnunk az izgalmas történeteket szerető, kalandok után vágó 10 év körüli tanulóinknak. A figyelmüket azonban érdemes felhívni az újonnan megjelent kiadványokra.

Vaszipilij Akszonov:

EMLEKMŰ LETT A NAGYAPÁM

Gena Sztratofontov leningrádi úttörő, a regény főszereplője méltán tarthat számot arra, hogy a 10-14 éves fiúk példaképüknek tekintsék. A Nagy-Epireák szigetcsoportján lejátszódó izgalmas események középpontjába kerülve nem fél sem a szédítő szakadékoktól, sem a tengerfenék pusztító mélységeitől; és biztosan igazodik el a technikai ismereteket igénylő modern berendezések között is. Jóbarátai és egy füttyögetve beszélő delfin segítségével megmenti a banditáktól a szigetcsoport lakóit, s büszkén emlegetik hírneves, kalózkodat legyőző ősapját, akinek szobra a mesevilág fővárosában áll.

A tizenöt fejezetre osztott, prologussal és epilógussal ellátott regény a mai gyerekeknek mai történetet mutat be. Úgy mutatja be az erkölcsileg helyes és az erkölcsileg elítélendőt, hogy olvasóit azonnali állásfoglalásra kényszeríti. Hasznos segítséget nyújt a „prédikáció nélküli” neveléshez, bátran ajánlhatjuk diákjainknak.

Csukás István:

KEMÉNYKALAP ÉS KRUMPLIORR

Az író már többször bizonyította könyveivel, milyen jól ismeri a gyerekeket, mennyire tud a nyelvükön. Természetes, igazi gyermekhősöket

tud alkotni a mai gyerekekből. A gyermeki akarat, kitartás, ötletesség, okosság, mind-mind megtalálhatók a regényben, a vidáman pergő, izgalmas kalandokban.

A Vadliba őrs tagjait a történet bevezető részében az iskola leglustábbjainak ismerjük meg; végül pedig megérdemelten fogyasztják a finom tortát mint a görög teknősök tolvajainak kinyomozói és a nem igazi Hörömpő Cirkusz talpraesett művészei.

A regényben található párbeszéddek, kedves humorú események anyanyelvi óráinkhoz is színes anyagot nyújthatnak. S ha tanulóinkkal ilyen módon költöztetünk bele a történetbe, bizonyos, hogy nem kell külön is ajánlanunk a könyv elolvasását. Szívesen veszik majd a kezükbe.

A. Nyekraszov:

LINKÓCI KAPITÁNY KALANDJAI

Melyik kamaszfiú nem álmodozik arról, hogy egyszer igazi tengerész lesz, s bejárja a világot egy csodálatos hajóval. Ennek az elképzelt csodálatos útnak a megtételére (ha nem is a valóságban) hívja olvasóit a sorozatnak ez a kalandokban, izgalmakban, fordulatokban gazdag, vidám regény. A második kidásban most megjelent könyv a szovjet ifjúsági irodalom egyik legvidámabb, legszórakoztatóbb műve. A képtelen, mókás tengeri utazáson sok hasznos, egyáltalán nem képtelen ismerettel is gazdagodva szórakozhat a könyv olvasója.

Kérin Bujáki Erzsébet kiválóan sikerült fordítását külön is dicsérni lehet. A nyelvi fordulatokban gazdag stílust jól egészítik ki Kasowitz Félix ötletes, humoros rajzai.

A KINCSKERESŐ c. gyermekirodalmi folyóiratról

Ötödik évfolyamába lépett a *Kincskereső*, a Magyar Úttörők Szövetségének irodalmi, művészeti és kulturális folyóirata. A lap alapvető célkitűzése, hogy szocialista eszmeiségű, esztétikailag magasrendű művekkel segítse olvasóvá nevelni a tizenéveseket.

Szépirodalmi anyaga igen sokrétű: a mai magyar irodalomnak minden, gyerekek (10–14 évesek) által befogadható értékét igyekszik összegyűjteni, de rendszeresen közöl a tananyagban nem szereplő klasszikus műveket is, és fordításokat – elsősorban a szomszédos országok irodalmából. A folyóiratnak mintegy kétharmadát kitevő szépirodalmi alkotások mellett a gyerekek esztétikai-anyanyelvi nevelését szolgálják a különböző rovatok is. Mai irodalmunk jelentős egyéniségeivel ismert meg az *interjú-rovat*, irodalmi emlékhelyekre kalauzolja olvasóit az *Irodalmi séta*, a társ-művészetek világába vezet be a *Testvérműzák*, nyelvhelyességi és stilisztikai kérdésekkel foglalkozik az *Édes anyanyelvünk*, a könyvvújdonságokra hívja fel a figyelmet a *Könyvek között*, az irodalmi tájékozódást segíti a *Néhány szerzőnkről* rovat. Szórakozás, de ismeretszerzés forrása is a *Rejtvényfejtők klubja*. A tizenévesek képzőművészeti ízlését fejlesztik a folyóirat igényes illusztrációi.

A Kincskereső jelentős szerepet tölt be az ifjúság kulturális nevelésében. Kérjük, hogy az általános iskolák igazgatói az eddigi gyermek- és úttörőlapok megtartása mellett az iskolai könyvtárak számára megfelelő példányszámban rendeljék meg. Az iskolai megrendelésen túlmenően az osztályfőnökök, szaktanárok (iskolai könyvtárosok), úttörővezetők hívják fel a tanulók figyelmét az egyéni előfizetésre, a példányonkénti vásárlásra, segítsék a lap terjesztését. A lap megkedveltetését nagy mértékben segíti, ha a szaktanárok az órákon és órán kívül foglalkoznak a lap frissen megjelent számaival, megbeszélnek a gyerekekkel a verseket, elbeszéléseket, kiegészítő információkat igénylő cikkeket.

A Kincskereső rendszeres olvasóinak száma azokban az iskolákban nagy, ahol a szaktanár is magáénak vallja a folyóiratot. Jó ügyet szolgál tehát az a magyar szakos tanár, aki a lap megjelenésekor egy-egy órát rászán az új szám megvitatására. Jó segédeszközökhöz nyúlnak azok, akik az Irodalmi séták, az Édes anyanyelvünk vagy más rovatok anyagait felhasználják az órákon. A Kincskereső-olvasási órák, a Kincskereső-klubok tevékenysége, az úttörő kulturális szemlék, különféle műsorok igazolják azokat a kollégákat, akik a Kincskeresőt fontos tényezőnek tartják a gyerekek esztétikai nevelésében. Vannak, akik az osztályfőnöki órákon is felhasználják: a gyerekekről szóló írásokat olvassák-olvasztatják, a szituációkat megbeszélnek, az etikus álláspontot együtt alakítják ki. Másutt a napközisek közt hasznosítják jó eredménnyel ezt a sok vidám írást is tartalmazó folyóiratot. A „Művészet vándorútján” és a „Barátaink...” közművelődési játékba bekapcsolódó úttörőközösségek számára is hasznos a lap segítése.

A Kincskereső évente kilenc alkalommal jelenik meg, mindig 15-én, 48 oldal terjedelemben. A lap főszerkesztője Deme László. Kiadja a Csongrád megyei Lapkiadó Vállalat. Terjeszti a Posta Központi Hirlapiroda (KHI 1900 Budapest, József nádor tér 1.). Egyes szám ára 4 Ft, éves előfizetése 36 Ft. Előfizetést felvesz az ország valamennyi postahivatala és kézbesítője. Kérjük, hogy valamennyi általános iskola igazgatója – a 135/1972. (M. K. 14.) MN számú utasítás alapján – kezelje „ajánlott” folyóiratként a Kincskeresőt, és az iskolája számára szükséges példányszámot rendelje meg.

KULTURÁLIS MINISZTERIUM
ORSZÁGOS PEDAGÓGIAI INTÉZET

OKTATÁSI MINISZTERIUM
MAGYAR ÚTTÖRŐK SZÖVETSÉGE