



163

1982. JÚN. 11.

AZ
ÁLTALÁNOS
ISKOLAI
TANÍTÓK
ÉS
TANÁROK
SZÁMÁRA

MÓDSZERTANI KÖZLEMÉNYEK

1982. 22. ÉVFOLYAM

2

A szerkesztő bizottság elnöke:

D r. Szendrei János

A szerkesztő bizottság tagjai:

Dr. Fülöp László (Kaposvár), Juhász Károly (Baja), dr. Kerékgyártó Imre (Budapest),
dr. Magassy László (Szombathely), dr. Nagy Andor (Eger), dr. Nagy József (Jászberény),
Orosz Gáborné (Nyíregyháza), Pozsgai Vidáné dr. (Győr), dr. Puskás Albert (Szeged),
dr. Salamon Zoltánné (Budapest), dr. Siposné dr. Kedves Éva (Szeged), dr. Zukovits Imre (Pécs)

Főszerkesztő:

D r. Dobcsányi Ferenc

Szerkesztők:

D r. Békési Imréné, dr. Veszprémi László

TARTALOM

DR. GERÉB GYÖRGY: A pedagógus-személyiség néhány pszichológiai aspektusa	73
DR. KERÉKGYÁRTÓ IMRE: Gyermek a közösségben	76
DR. MAGASSY LÁSZLÓ: Az értékelés, osztályozás mint nevelési eszköz	84
LŐRINCZNÉ DR. SZABÓ MARGIT: Gondolatok a felzárkóztatásról	87
DR. SCHABLAUER ZOLTÁNNÉ: Egy peremhelyzetű gyermek közösségbe illesztése	91
ÚJTANTERVEINKRŐL	
DR. MIHÁLY ENDRE: A technika tantárgy tanításával kapcsolatos tantárgypedagógiai kérdések elemzése	98
BERNÁTH BÉLÁNÉ: Az eredményesebb orosz olvasás tanításáért	102
MŰHELY	
HEGEDŰS ANDRÁS NÉ: Összeállítás anyák napjára	108
BOROSNÉ KÉZY ZSÚZSANNA: Egy komplex szakkör munkájáról	111
PAPPNÉ BETLEHEM MÁRIA: A csoportmunka lehetőségei az ének-zene órán	114
DR. RÉVÉSZ BÉLA: Az ellenőrzés különböző módjai a biológiatanításban	119
DR. MODROVICHNÉ NAGY KLÁRA: Néhány ötlet a napközis vetélkedőkhöz	124
SZEMLE	
DR. NAGY ANTAL: Szocializáció – nevelés – kultúra	127
Tanítók továbbképzése a Bajai Főiskolán	132
DR. VESZPRÉMI LÁSZLÓ: <i>dr. Tóth Lajos</i> : A korszerű öngazgatású általános iskola kialakulásának útjai és feltételei	133
DR. SZABÓ G. Mária: <i>Eperjessy Gézné dr.</i> : Mire jó az egész napos nevelés?	134
DR. SIPOSNÉ DR. KEDVES ÉVA: Tanárok XII. Nyári Akadémiája	135

Kiadja a Juhász Gyula Tanárképző Főiskola

Szerkesztőség: 6701 Szeged, Április 4. útja 6. Telefon: 10-244

A lap kiadói gondozását a Juhász Gyula Tanárképző Főiskola

Szakszervezeti Bizottsága látja el

A kiadásért felel: Dr. Riesz Béla

Kiadóhivatal: 6725 Szeged, Hámán Kató utca 25. Telefon: 10-122

A címlapot tervezte: Fischer Ernő

Megjelent: 7400 példányban

ISSN 0544-7224

82-632 – Szegedi Nyomda

Felelős vezető: Dobó József

A pedagógus-személyiség néhány pszichológiai aspektusa

Kevés olyan pálya, foglalkozás és hivatás van, amely olyan sokoldalú személyiséget kíván, mint a pedagógiai tevékenység. Ezúttal csupán arra törekszünk, hogy ennek a sokszorosan bonyolult összefüggés-láncolatban megmutatkozó személyiségnek néhány pszichológiai összetevőjére rávilágítsunk.

Ez a sajátos személyiség sok tudatos és kevésbé tudatos élmények halmazából tevődik össze. Bizonyára szerepet játszanak kialakulásában a fiatalkori élmények, elsősorban a család, a pedagógus-modellék és a korai társas kapcsolatok. Közismert tény, hogy a fiatalkori élmények mély rétegekben beágyazódva rendkívül dinamikus pszichés struktúrát alkotnak. A felnőttek élményeiben egyébként is élénk nyomokat hagynak ezek a benyomások, de a leendő pedagógus pályaválasztásában különösen dominánsok lehetnek. Ezek az élmények bipoláris jelentőségűek a pedagógus számára: követendő mintát választ, vagy éppen ellenkezőleg, összehasonlítva negatív élményeit, egészen másképpen képzelel el pedagógiai tevékenységét.

Alig van olyan pálya, ahol a személyiség alkotó jellegű kibontakozásának ekkora tere lenne, mint a pedagógus esetében. Bármilyen módszertani útmutatás, tankönyv vagy egyéb dokumentum csupán megindíthatja azt az alkotó tevékenységet, amelyet a pedagógusnak nap mint nap létre kell hoznia. Mindebből az következik, hogy *minél színesebb és sokrétebb, gazdagabb és élményekben mélyebb a pedagógus személyisége, annál nagyobb eredménnyel formálhatja ő is növendékei személyiségét.*

A pedagógus személyiségének alapvető pszichológiai jellemzője *az állandó megújulás, az új befogadásának és asszimilálásának képessége.* Az empátia e téren lényegében azt jelenti, hogy *képes rezonálni* a különböző élethelyzetekre, megnyilvánulásokra, érzelmekre, vágyakra stb. és mindezt a megfelelő életkor vetületében teszi. Nem véletlen az a megállapítás, hogy a pedagógus mindvégig fiatal marad a pályáján, mert fiatalok között él. Pszichológiai szempontból ez azt is jelenti, hogy sok esetben jóindulatú naivitás tapasztalható egy-egy megnyilvánulásában. Sokszor még az írás formája is igazodik a tanulók életkorához, pszicholingvisztikai szempontból pedig a kifejezés, a stílus hasonló jegyeket tükröz.

Sajátos az a kapcsolatrendszer, amely a pedagógust növendékével összeköti. Az empátia, a rezonancia lehetővé teszi számára, hogy ne csupán a saját korosztályának optikájával, hanem a gyermekével is lásson, érezzen, gondolkodjék. Bizonyára ez a titka annak, hogy a művészetben is az a sikeresen ható alkotás, amelynél a művész és a műélvező azonos szükségletet tölt be. Csakhogy az egyik a befogadó, míg a másik a közvetítő, a kreatív, alkotó. A befogadó a maga fejlődési fokán természetesen szintén kreatív lehet, de többnyire nem kezdeményező formában. Itt is a pedagógusnak kell a saját alkotói vágyát beleplántálnia növendékeibe.

A pedagógus személyiségétől függ alapvetően az iskola „pszichés klímája”. E fogalmat egy évtizeddel ezelőtt azért vezettük be, hogy érzékeltessük a pedagógus körül kialakult légkör legfontosabb összetevőit. E pszichés klíma főbb tényezőit korábbi kiadványunkban a következőképpen foglaltuk össze: „A tanulók »közérzete« az iskolában érvényesülő érzelmi hatások, nevelési tényezők élményegyüttesében nyilvánul meg. Egyik fokmérője ez a nevelés eredményességének. Az iskola nemcsak erkölcsi alapokat nyújt, fejleszti az értelmi képességeket stb., hanem egyúttal az első munkahely, ahol a gyermek meghatározott célok szolgálatában felelősségteljes, ellenőrzött tevékenységet folytat. Ugyanakkor a társas érintkezés, a szociálpszichológiai hatások színtere is, mert a szó szoros értelmében »modell«-ül szolgál a felnötté válás társadalmi kapcsolatai terén.” Az iskola pszichés klímáját csak akkor mondhatjuk jónak, ha a pedagógusok és növendékek egészséges társas kapcsolatokat teremtenek és olyan közösséget, amely jó irányban alakítja a személyiséget, egyúttal pedig feszültségmentes, kellemes beilleszkedést is biztosít magába a közösségbe. Az iskola pszichés klímáját dinamikus fogalomként tartjuk számon. A pedagógus önismerete, tevékenységének tudatos elemzése az oktató-nevelő tevékenységének is mutatója.

A pedagógus munkájának egy külön pszichológiai nehézsége, hogy miközben megérti a növendékeit, s létrejön benne a szükséges együttérzés képessége, felül is emelkedik ezen, és tapasztalata, tudása, életszemlélete, világnézete és meggyőződése alapján *a már megértett növendéket céljai szerint formálja is*. Ezért igaz, hogy a pedagógus egész életén keresztül szerzett tudása, élményanyaga, személyiségének színeződése egyenes utat nyit a rábízott tanulók kibontakozása felé. A pedagógiai tevékenység azonban ebből a szempontból is nagyon nehéz: mintát teremt a növendékei számára, de úgy, hogy a gyermek saját személyiségének kibontakozásában a gyermek egyéni életéből fakadó élményeket és helyes kezdeményezéseket ne törje le. Fel kell ismernie a pedagógusnak azokat a határvonalakat, amelyen túl már saját személyiségét a gyermekbe nem táplálhatja be. E téren a pedagógus személyiségének pszichológiai összetevői közül ki kell tehát emelni azt az *önzetlen segítséget* és szerénységet, aminek alapján annyira szerethetjük és tisztelhetjük a gyermeket, hogy bontakozásának egyéni tényezőit is megőrizzük. Az iskolai ártalmak egyik fontos okozója lehet a gunyoros, csúfolódó tanár. Az ilyen ellenszenvet alakít ki önmagával szemben. A gyermek megértésre törekszik, és ha nem talál visszhangra a pedagógusban, visszahúzódik, bezárkózik.

A pedagógus példamutatása nem magánügy, hanem társadalmi elkötelezettségének és szerepének tartozéka. Ez a „pedagógus-modell” legnagyobb jelentősége. Ezért nem lehet kimért, „iskolás” a pedagógus, csakis humánus ember, aki a rábízott gyerekekkel is az emberi bánásmód jegyében törődik.

Másutt már utaltam arra, hogy a pedagógus nap mint nap „megjelenik” a pódiumon, mint ahogy a színésznek is szerepelnie kell. A két személyiség pszichológiai karaktere e tekintetben nagyon hasonlatos egymáshoz. Ebből következően a nehézségek is hasonlatosak. A színész optimális esetben a szereposztás alkalmával olyan feladatot kap egy-egy darabban, ami egyéniségének, lelkiállapotának, önkifejező módjának a legjobban megfelel. Mi a biztosíték azonban arra, hogy ugyanezen darabban való szerepe egyéni életének alakulása közben is megfelelő lesz? Még műfaj esetében is végiggondolható ez az igazság. Egészen más beállítódás kell egy vígjátéki szerephez, mint egy tragikus szerep megformálásához. Más pszichés energiákat mozgósít a színészben a saját egyéni életével harmonizáló vagy a merőben ellentétes szerep mindenkori megjátszása. Valóságos erőszakot kell vennie magán, ha a kettő között aktuálisan ellentét mutatkozik. A szerepét azonban mindenkor el kell játszania.

A pedagógus esetében hasonló személyiségjegyek és pszichológiai összefüggések találhatók meg. Jó értelemben ő is „játszik”. Közönsége kevésbé kritikus, sőt a

gyerekek többnyire őszintébbek is mint a „nagyközönség”. Azért is nehezebb az ő helyzete, mert ez a „közönség” folyamatosan figyel és megjegyzi, elraktározza mindazt, ami jót és rosszat felfedez ebben a „szereplésben”.

A pedagógus-személyiség pszichológiai összetevői közül ezért olyan fontos az *önismeret és mások megismerésének képessége*. Fontos továbbá, hogy azt a pszichés megterhelést, amit ez az állandó kapcsolatrendszer jelent, el is tudja viselni. Saját és a gyermekek érzelmeinek széles skálája, intézkedéseinek következményei során fellépő felelősség teszi széppé, de egyben nehezzé ezt a feladatot. Nem csoda, hogy ezen a pályán olyan sok a *neurotikus személyiség*. E folyóirat hasábjain nemrég erről fejtettük ki gondolatainkat.

A pedagógus munkája abban is hasonlít a színészére, hogy minden szavának súlya van, és szinte minden alkalommal módja van terápiás szempontból „pszichodramát” végezni. A pedagógusnak rendelkeznie kell olyan képességekkel, hogy ennek a pszichodramának aktusait és következményeit időben belássa. Sorsdöntő lehet magatartásának, viselkedésének, intézkedésének minden mozzanata.

Szerencsés helyzetben van az a nevelő, akinek személyiségében az optimista jegyek a döntőek. Hisz abban, amit csinál, és ez hallatlan hajtóerőt jelent számára. A formális optimista gyönyöre olyan hajtóerőt jelent, amely erőteljesen segíti célba jutni. E téren a pesszímista alapállás inkább a nehézségeket, semmint az eredményeket involválja. A pedagógusnak fel kell figyelnie a szorongó, fáradt tanulókra, a kóros személyiségformálódáshoz vezető tünetcsoportokra; az okok megismerése vezethet a negatív irányú személyiségtorzulások előnyös befolyásolására és megszüntetésére.

A pedagógus személyiségének egyik fontos pszichológiai tényezője a jó értelemben vett alázatosság. *Munkája szolgálat* a javából, amelynek során gyermekorsókat él át és sorsokat alakít. Minden gyermek egyéni életsorsa mellett családokat is befolyásol, hiszen normális körülmények között a szülő-gyermek viszony alapvetően megszabja a családi élet harmóniáját. Ezért sem közömbös, hogy a pedagógus képes legyen eltervezni a szükségés hatásmechanizmust.

A pedagógus személyiségének alapvető tartozéka a *megújulás* racionális rendje mellett a jóhiszeműsügből fakadó *megbocsátás* képessége. Akármilyen sérelem éri, el kell hinnie (és úgy is kell cselekednie), hogy felismerje tanulóiban a jót. Alig lehet elképzelni olyan gyermeket, akiben ne lehetne felfedezni valami jót, kedveset. A bosszúállás, megtorlás, hajthatatlanság olyan személyiségtényezők, amelyek a pedagógushoz nem méltóak. A kellő önismerettel és emberismerettel rendelkező pedagógus idejében felismeri azokat a személyiségvonásokat, amelyeket e téren önmagából ki kell gyomlálnia.

Mindebből nem következik, hogy a megbocsátó pedagógus egyben felszínesen elnéző ember legyen. Igazán nem szolgálja növendékeinek fejlődését, ha a megbocsátás jegyében elnézi hibáikat és könnyedén elsiklik felettük. Az erre vonatkozó vizsgálatok azt mutatják, hogy az a pedagógus végzi eredményesen munkáját, aki kellő szigorral és következetességgel, de *ugyanakkor* a fejlődésben és változásban, kibontakozásban és javulásban való meggyőződéssel ítélkezik.

Ezért igaz az a hasonlat is, amidőn a pedagógiai tevékenységet a bíró munkájához hasonlítják. Itt is kell ítélkezni, értékelni, osztályozni. Az ideális pedagógus-személyiség alapvető karakterológiai jegye az *igazság és méltányosság* képviselete. Tudjuk, hogy milyen összetett jelenség a tanulók értékelése, s még összetettebb az a hatásmechanizmus, amit ez az értékelés kivált. Letörheti a gyermeket, vagy éppen felemeli, indokoltan vagy indokolatlanul biztatja, vagy elmarasztalja.

Újra utalni szeretnék arra, hogy a pedagógus pszichológiai ismeretei alapvetően fontosak ahhoz, hogy ezen a téren eligazodjék.

Szeretnék egy munkapszichológiai tényre is rávilágítani. A munkapszichológia sokszorosan bebizonyította, hogy minden munkavégzés sikerének feltétele az *önbizalom*, a munka értelmébe vetett hit és *a munkavégzés szeretete*. E téren nem kivétel a pedagógus személyisége sem. A félszeg, önbizalommal nem rendelkező pedagógus nemcsak saját maga, hanem növendékei ellen is vét. A bizonytalankodás, a kisebbségi érzés minden esetben veszélyezteteti munkája sikerét.

Fejlődésünk jelenlegi szakaszában az egyéni pályákon megszerezhető anyagi javak mennyisége igen változó. Egyre inkább érvényesül a munka ellenértékének a teljesítményhez való viszonyítása. Vannak területek, ahol ez könnyen átlátható, sőt lemérhető. A pedagógus tevékenysége nem tartozik ide, s csak részben minősíthető közvetlenül az elvégzett munkája alapján. (Természetesen itt is vannak olyan mércék, amelyek összehasonlítást tesznek lehetővé.) A pedagógus tevékenységének következménye és így sikerességének igazi mércéje az a „vérátömlesztés”, ami hosszú távon életet alakít.

Ezzel eljutottunk tulajdonképpen a pedagógus személyiségében rejlő egyik legfontosabb kérdéshez: a *bivatástudat és boldogság* jegyeihez. Filozófiai értelemben ugyanis a boldogság a szükségletek és lehetőségek, célok és vágyak, érzelmek szövevényében mutatkozik meg. Az igazi pedagógus munkájának sikerét abban látja, ha növendékei boldogulnak, és úgy érezheti, hogy ebben az életútban az ő irányító keze is benne van. Sokszor sajnálják a pedagógust, mert talán nem keres annyit, mint akik más területen dolgoznak, mert idegesítően körülnyüzsgik a gyerekek. Akik erre gondolnak, nem tudják, hogy a pedagógus boldogságának legfőbb jegye és így személyiségének harmóniáját megteremtő feltétele éppen ez a nyüszgő, életvidám, mindig előre néző, akaró, küzdő gyermekesereg, az a zaj, amely a pedagógus számára olyan megnyugtató és olyan mértékű szükséglet, mint másnak a kenyér vagy az életet jelentő oxigén. A pedagógus személyiségében olyan pszichológiai karaktervonások fedezhetők fel, amelyek az altruizmus mellett önmagát is harmonikus személyiséggé, boldog emberré varázsolják.



DR. KERÉKGYÁRTÓ IMRE
Budapest

Gyermekek a közösségben

„... a társadalom arra nevel: rendeld alá magad a közösségnek...
Nos, a nevelés eredményes volt. Hősünk azóta is a közösséget keresi,
de mindig csak klikkekkel találkozik.”

Trencsényi Imre (Új Írás, 1970:12.)

AZ EMBER TÁRSAS lény, egyik alapvető szüksége, hogy ne csak egyes emberekhez, de kisebb-nagyobb csoportjaikhoz is szoros szálak fűzzék. Szüksége van erre, ha tanul, dolgozik, közéleti tevékenységet fejt ki, de akkor sem tudja elkerülni őket, amikor szívesen lemondana társaságukról, és szíve szerint egyedül vagy kettesben töltené idejét. Beléjük botlik az utcán, vásárlása, pihenése, szórakozása vagy éppen töprengései közben. Egyetlen lehetőség kínálkozik számára, ha életét értelmesen kívánja leélni, meg kell tanulnia, miképp lehet *elviselnie* másokat, és hogyan teheti önmagát mások számára *elviselhetővé*. Emberi kapcsolataink nemcsak egyes emberekkel, de az emberi csoportokkal is különbözőek lehetnek, ellenszenv, közöny vagy rokonszenv színezheti őket. A kapcsolatok bonyolult hálózatában megkülönböztetnünk:

egyidejű jelenléter	moziban, közlekedési eszközön, nem is ismerik egymást, de hatnak (idegesítik, zavarják, lelkesítik) egymásra
együttléter	kisebb csoportban, amelyben kölcsönhatásba lépnek (pl. egy vonatfülkében), személyes tudomást vesznek egymásról
személyes ismeretséget	többszöri találkozás, közös érdeklödési területek alakultak ki, egymás iránt érdeklödnek
közös tevékenységet, együttműködést	tartós vagy alkalmi együttműködés egy hivatalos (munkahely) vagy egyénileg választott feladat (vadászat, kaláka) elvégzésére
összetartozást	baráti társaság, azonos érdeklödés (pl. sport, bélyegyűjtés), crös érzelmi kötelekek (pl. család), klikkek
intim kapcsolatot	a csoporton belül, ritkán az egész csoporthoz fűződnek (pl. közös élmények, főleg titkok)

Aki hiányolná a táblázatból a közösséget, vegye figyelembe, hogy mi most nem a közösséget vizsgáljuk nevelésméleti vagy szociológiai szempontból, hanem az emberi kapcsolatok alakulását a közösségben. Mindjárt meg is állapíthatjuk, hogy a divatos absztrakt közösség csak mint az emberi kapcsolatok *bonyolult rendszere* válik élő valósággá, amelyben éppen ezért azonosságok, hasonlóságok és különbözőségek sokféleségét találhatjuk meg. Irreális célt tűz maga elé, aki olyan közösséget képzel el, amelyben a különbségek, egymáshoz közelebb távolabb álló árnyalatok megszűnnek, és egy mindenben ugyanazt gondoló, ugyanazt érző és akaró embercsoportot sikerül létrehozni. A közösségben vannak, lesznek, akiket csak az egyidejű jelenlét tart össze, és olyanok is, akiket személyes barátság, intim kapcsolat fűz egymáshoz. A pedagógusnak pl. épp arra kell törekednie, hogy egy-egy tanítási órán a tanulókat a pusztá együttléteből átvezesse a közös tevékenység, az összetartozás helyzetébe. A közösséget tehát nem valamilyen minden egyéni vonást kilúgozó erő kovácsolja össze, hanem azok a *spontánul kialakult*, vagy egy adott cél érdekében *tudatosan kialakított* megegyezések, amelyekben az egyének azonosulni tudnak társaikkal. Ezeket a megegyezéseket Makarenko alapján a következőkben rögzíthetjük: a közösség

- *alapja*: az elvi egység, állandó kapcsolat;
- *motorja*: közös célra irányuló közös, összehangolt tevékenység;
- *jellege*: szervezett, alá-, mellé-, fölérendeltségek váltakozó rendszere érvényesül benne;
- *etikája*: a kölcsönös felelősség egymás iránt;
- *esztétikája*: a fegyelem;
- *fejlödéstörvénye*: önmozgás, demokratikus önkormányzat.

Tudjuk, hogy iskolai és iskolán kívüli közösségeink még távoli helyzetből igyekeznek megközelíteni ezt az eseményt, azt is ismerjük, hogy ma különböző tartalmú, jellegű álközösségek is élnek társadalmunkban. Hegedüs-Márkus szociológiai tipizálása szerint léteznek a személyiséget elszűrítő, az embereket „lelki egyenruhába” bújtató *kollektívizáló*; az egyén érdekeit, szükségleteit mellözó, engedélmes végrehajtókká nevelő *dehumanizáló*; látszatokat teremtő *kvázi*; a hétköznapi autokratizmusát ünnepélyes vadászvacsorákkal, közös murikkal, asztal alá ivó névnapozásokkal *kompenzáló közösségek* is, de ezek csak nevükben hordozzák, gyakorlatilag lejáratják, megcsúfolják egyik legszébb fogalmunkat. Nyilvánvaló, hogy ezek az álközösségek eltorzítják az emberi kapcsolatokat is, bennük barátságok helyett cimboraságok jönnek létre, amelyeknek kohéziója a közös törvény és normasértés, vezetőiket szol-

gai alázat kapcsolja össze munkatársaikkal, helyesebben „beosztottaikkal” (Csehov csinovnyikjai), férfiakat az élvezet a nőkkel. Gyermekeink maguk körül látnak ilyen „közösségmodelleket”, amelyek többnyire lerombolják az iskola tanításait. A tanulók meghallgatják, de nem hiszik osztályfőnökük szavait, erősebben hat rájuk a környezeti minta, különösen, ha az találkozik az orthoni modellel, és mozgalmi és állami (tanácsi, üzemi, gazdasági) vezetők képviselik. Sok romboló hatás éri a gyermekeket, az iskola mégsem mondhat le feladatainak teljesítéséről, céljainak megvalósításáról. Tevékenységét azonban ennek érdekében nem saját akaratához, hanem a tényleges helyzethez szükséges igazítania.

Az embereket tehát életük más emberek különböző csoportjaihoz, kisebb-nagyobb közösségeihez kapcsolja. Olyan egyszerű és sorsszerű tény ez, amely elől a legelszántabb egzisztencialista sem képes individualista magányába menekülni. Más kérdés, hogy az ember a legvigasztalhatatlanabb *egyedülletet* érezheti közösségben, emberek sokaságában, sűrű tömegében is. Közösségi nevelésünk alapelvének tekinti Marx megálapítását: „az egyes embernek csak másokkal közösségben nyílik módja arra, hogy képességeit minden irányba fejlessze, kibontakoztassa”. Más vonatkozásban láttuk már, hogy a pusztá együttlét még nem teremt a szó egyetlen jelentésében sem közösséget, ahhoz, hogy ez létrejöjjön *a kötődések* ezerféle formáira, erős kötelékekre is szükség van. Ezen a ponton kell felismernünk, hogy a kapcsolatokat helytelen mérőben tudati, intellektuális motívumaik alapján vizsgálni. Az emberek közti és valóban *emberi* kapcsolatokban döntő szerepet játszanak a gyakran minden logikának fittyet hányó *érzelmek*. Kötődésről csak akkor beszélhetünk, ha valakit más emberekhez, tevékenységekhez, dolgokhoz igen erős érzelmi szálak is fűznek. Nem lehet ezért eléggé hangsúlyoznunk, hogy közösségi kapcsolatokról, e kapcsolatok forradalmi megváltoztatásáról beszélnünk sem lehet meglehetősen érzelemszegény környezetben nevelkedő tanulóink *érzelmi kultúrájának* fejlesztése nélkül.

Nevelésünk minden gondja azzal kezdődik, hogy nem elégszünk meg a tudás kialakításával, fejlesztésével, magasabbra emeljük a mércét. Azt kívánjuk elérni, hogy a tanulók szeressenek tanulni, szeressék a tantárgyakat, erkölcsi elveinket, azonosuljanak céljainkkal, vagyis érzelmi kapcsolódjanak világunkhoz. Mindezt olyan történelmi időszakban fogalmazzuk meg, amelyik devalválta az érzelmeket, kiszorította az emberi értékek sorából, sőt elvévte tette, hogy: „A legtökéletesebb életforma az érzelem nélküli élet” (Sagan). Sajnos, naponta tapasztalhatjuk, hogy ennek a szemléletnek ideológia nélküli gyakorlata hazai környezetünkben is terjed, és természetesen leg hat iskolás gyermekeinkre is. Szinte kizárólagos értéké emelkedik szemükben a forint, minden más csupán áru, amely megfelelő forint ellentértékkel megszerezhető, megvásárolható. Ha közösségeinket megfigyeljük, és jelenlegi állapotukat a múltéhoz viszonyítjuk, érdekes ellentmondást tárhatunk fel:

a) a gyermekek között régi, származási, vallási stb. előítéleteken alapuló különbségek megszűntek;

b) de helyükbe *újak is keletkeztek*, részben a szülők státushelyzete, részben vagyoni állapota talaján.

Ebben a differenciálódásban is a forint viszi a vezérszólamot, és a gyerekeken mint pénzen megvásárolható anyagi javak (külföldi ruhák, ékszerek, egyes esetekben autók stb.) jelentkeznek, s ezek biztosítanak kiemelt helyet számukra saját csoportjukban. Kompenzációként jelennek meg a csövezők, akik megvetik az anyagiakat, amennyire esetenként szükségük van belőlük, azt „leimó-lással” (kéregetéssel), erőszakkal, esetleg betöréssel, lopással is megszerezhetik maguknak. Sokáig csak a régi különbségek eltűnését voltunk hajlandók észrevenni, s ennek következtében a helyüket elfoglaló újak szabadon burjánoztak. Igen érdekes statisztikai képet kapunk pl., ha gyermekeink nyári programjait „mérjük fel”. Egyik végponton ott találjuk a szüleikkel vagy szüleik pénzén külföldön utazó diákjainkat, a másikon pedig azokat, akik egész szünidejüket napközis táborokban élik le – többnyire nagyon szegény élményanyaggal.

Mindez azért izgató kérdés, mert egy gyerekközösség összetétele – különösen szülői hatásra – nagymértékben befolyásolja a gyermekek között szerveződő játszótársi, baráti stb. kapcsolatokat, így a közösség minőségét is. Rendszerint a helytelen, meglehetősen agresszív szülői beavatkozások következménye, ha egy gyermek „rossz társaságba” keveredik. Vonzóvá lesz számára minden csoport, amelytől tiltják, taszítótóvá, ahová vezénylik. Nem közömbös ez a személyiség fejlődésében, hiszen Sullivan tétele, amely szerint „amilyen az egyén, olyanok lesznek személyes kapcsolatai is” reciprok értékű, tehát úgy is igaz, hogy amilyenek valakinek személyi és közösségi kapcsolatai, olyanná lesz önmaga is. Nem új felfedezés ez, a népi megfigyelés már rég megfogalmazta a „madarat tolláról, embert barátjáról” kölcsönhatás törvény-szerűségét.

NINCSENEK az embereknek absztrakt közösségi kapcsolatai, azok mindig személyes, interperszonális kapcsolatok közvetítésével jönnek létre. Csak olyan közösség lehet valaki számára vonzó, amelyben van legalább egy személy, aki fontosabb, jelentősebb neki a többiekénél. Ezt a törvényt általában megsértették szenvedélyes közöségalakító törekvéseink közben, sokan szinte kötelességüknek érezték, hogy a közöséget a *meglevő személyes kapcsolatok romjain* teremtsék meg. A. V. Kiricsuk (A közösségi kapcsolatok szerkezete és dinamikája. Moszkva, 1970.) mutatott rá vizsgálatok leszűrt eredményeként, hogy előbb kell létrejönniük a személyes vonzalmaknak (pozitív, negatív)

pozitív előjelűek	negatív előjelűek
szimpátiák, rokonszenvek kölcsonös vonzódások szolidaritás érzése együttérzés, részvét szeretet, megbecsültség	antipátiák, ellenszenvek egyoldalúak, taszítások részleges, teljes elutasítás sajnálát, lenézés, megvetés közöny, gyűlölet stb.

csak utána beszélhetünk közösségi kapcsolatokról. Egy-egy csoporton belül épp a fentiek alapján tehetünk különbséget *kedvező és kedvezőtlen társas helyzetű* gyerekekről, közülük a kedvezőtlenek (akiket nem szeretnek, nem értékelnek stb.) szinte szükségszerűen bomlasztják mások páros és csoportos kapcsolatait, hogy helyzetük disszonanciáját a *disszonancia-redukció* egyik sajátos formájával csökkenték (Leon Festinger New York, 1963.). Ilyen jelenséggel találkozunk, amikor a lusta a tanulás értéktelenségéről kívánja meggyőzni társait, a sikertelen csökkenteni igyekszik mások sikereinek értékét, az erkölcstelen az erkölcsi normák elavultságáról győzködik stb. Nem hatástalan igyekezetek ezek, hiszen a tanulók olyan életkorban vannak, amelyben mindig hatásosabb a szabály megsértésére való buzdítás, mint megtartásának szorgalmazása. Csak így érthető, hogy gyermeki csoportokban nem is ritkán a deviáns viselkedésűek válnak hangadókká. Remekül ábrázolja Mark Twain Tom Sawyer alakjában ezt a jelenséget, amikor Tom vonzó tevékenységgé varázsolja a többi gyermek számára a kerítés festésének lehetőségét. Még ők örültek, hogy fürdés, játék helyett Tom munkáját végezhetik.

Hibás a közösség statikus szemlélete. Hajlamosak vagyunk racionalizált egyszerűsítéssel a közösségről „van vagy nincs” formában beszélni. Pataki Ferenc hívta fel figyelmünket, hogy a közösség az egyik *legdinamikusabb fogalmunk*, amely valahonnan valahol van és valamerre tart. Változása abszolút, állandó jellemzői relatívek. Helyzete pillanatnyi, tendenciája, fejlődésének iránya a jellemző. Ebben a fejlődésben – mint láttuk –, első fokként az interperszonális kapcsolatok jelentkeznek, amelyek fokról fokra Kiricsuk tapasztalatai és saját megfigyeléseink egybevágó következtetései szerint *mikroközösségekké* szélesednek. Tipikus, hogy nálunk sokáig a viták közép-

pontjában az elsődleges közösségek álltak, mert szakíróink betűhíven ragaszkodtak Makarenko szövegéhez, holott épp tőle tanulhatták volna meg, hogy diákjaink elsődleges közösségei a családtól a galeriig igen széles skálán helyezkednek el. Míhelyt nem a formát, hanem a tartalmat helyezzük előtérbe, kiderül, hogy *elsődleges közösségnek* azt a csoportot nevezhetjük, amelynek normáit, szokásait a többiben is érvényesítik gyermekeink. Ezek a mikroközösségek „egymással interakcióban levő személyek csoportjai a kölcsönösség és a rokonszenv talaján jönnek létre”, mégpedig a tanulásban, a munkában vagy a játékban (vö.: Kiricsuk i. m.).

A mikroközösségek tagjai szorosabb kapcsolatban vannak egymással. Ezt is dinamizmusában kell szemlélnünk, mert ugyanaz a gyermek másokkal alkot mikroközösséget a napközi otthonban, a szakkörben, sportfoglalkozásokon, játszótéren, az ifjúsági mozgalom órseiben és a tanítási órákon. A közösség tulajdonképpen az interperszonális kapcsolatok és a mikroközösségek bonyolult hálózata. Ezeket a szálakat vizsgálja Mérei Ferenc A közösségek rejtett hálózatai c. munkájában. Megfigyelhetjük a váltást feladatokként is, mást preferálnak a gyermekek, ha arról kell dönteniük:

- ki segítsen nekik a tanulásban;
- ki legyen mérközésen csapatuk tagja, kapusa;
- ki töltsen be színjátásuk valamelyik szerepét stb.

Az osztályfőnök egyik fontos feladata, hogy a nevelési célok irányába ható, vonzó mikroközösségeket hozzon létre, azokat folyamatosan erősítse, tagjaik számát fokozatosan növelje, de mindezt közvetlen (direkt) beavatkozás nélkül. Nyilvánvaló ugyanis, hogy egyes mikroközösségek erősödése mások gyengülését, esetenként felbomlását vonja maga után, főképp akkor, ha tartalmuk, jellegük nem tűri a párhuzamosságot. az egyikhez való tartozás kizárja, hogy valaki a másik tagja is lehessen.

Nem mások a felnőttek szabályai sem. A nevelőtestületben is kialakulnak a kisebb mikroközösségek (pl. munkaközösségek), ezek közül egyeseket akkor sorolunk a klikkek közé, ha egyéni érdekeket szolgálnak, érdekeik egyáltalán nem esnek az intézmény társadalmi feladatainak az irányába. Itt is érvényesül a bomlasztó hatás, felnőttek között azonban ritka, hogy az irigység, a bosszú, az ártó szándék a maga valóságában mutatkozzék, tipikusabb szublimált formája, amikor valaki személyes bomlasztását, intrikáit magasabb állami vagy éppen pártérdekek szolgálatként tünteti fel. A testületekben mindenki azonnal névén tudná nevezni ezeket a figurákat, ha örökös politikai, ideológiai szólamaikkal nem keltenék félelmet maguk körül. Emberileg taszító alakok, félfő, hogy hasonló tanítványokat nevelnek.

A GYERMEK egyrésztől több csoport tagja, másrésztől több csoport létezik, működik körülötte. Érdekes, hogy az ember kapcsolataira nemcsak azok a csoportok hatnak, amelyeknek tagja (honvédségnél gyalogos, tüzér, műszaki . . ., foglalkozásában orvos, mérnök, esztergályos, művezető stb.), hanem talán még ezeknél is nagyobb erővel azok, amelyeknek tagja szeretne lenni. Ne csak arra gondoljunk ezzel kapcsolatban, hogy sok gyermek minden áron *felöltnek* kíván látszani, ennek érdekében magára ölti a felnőttesség pózait, mázait: cigarettázik, cinikusan beszél, italt fogyaszt; lányok arról ábrándoznak, milyen jó lenne, ha *fiúk* lennének, a látszat kedvéért magukra is öltik a fiús viselkedés külsőségeit; nálunk szinte nemzeti sporttá vált a *beavatótság* megjátszása: mindenki jól értesültnek kíván látszani, ezért forrását tekintve sokat sejtetően mondja el a hivatali folyosókon felszedett híreket. Ennél lényegesebb, hogy

a) saját csoportját értékében megemeli, fontosabbnak, értékesebbnek tartja más csoportoknál;

Történelmünkben gyakori jelenség volt, hogy személyes tettek, erények, kiválóság helyett az emberek csoportjukkal dicsekedtek, és azért tartották magukat értékesebbeknek, mert ők protestánsok a katolikusokkal szemben, árják a nem árják ellenében, ehhez vagy ahhoz a nemzetiséghez, s nem a másikhoz tartoznak. Ezt a tünetet azzal magyarázhatjuk, hogy mindig könnyebb egy látszatot megteremtteni, mint személyileg kiválni a tömegből. Vannak, akik ezzel kapcsolatban hangsúlyozzák, hogy az állatok közt *természetes* (az erősebb, az életképebb győz), az emberek-

nél *manipulált kiválasztódás* (a gyengébb kerülhet feljebb, ha jó csoportot választott magának) érvényesül. Utaljunk pl. az iskolák közti (a mi iskolánk jobb, erősebb), de egyes osztályok közt kialakuló versengésekre. Többnek érezheti magát valaki másoknál csak azért, mert „a” osztályos, tagozatos.

b) ezzel párhuzamosan vagy ezzel ellentétben kialakít magának egy *vonatkoztatási csoportot* (Kelley, 1952.), amelyet jobbnak, azonos értékűnek vagy rosszabbnak minősít saját csoportjánál;

Sokszor érthetetlennek látszó minősítések harcolnak egymással. Két ember képes összeveszni azon, hogy a debreceniek vagy a győriek beszélnek-e szebben; két meggyőződéses kommunista közül az egyik arra büszke, hogy ő protestáns ateista. Veszelősebb formája, ha valaki vezetői státushoz jutva utánozni kezdi a megvetett, megbírált „úri szokásokat”.

c) ez vagy egybeesik vagy nem *a normatív mércét szolgáló csoporttal*, amelynek viselkedési mintáit, normáit, szokásait átveszi és követi az az egyén is, aki még nem tartozik abba a csoportba, de van reménye, hogy tagjai sorába kerülhet;

A világirodalom kedvelt témája ez, visszatérő alakja a nemest játszó polgár, a forradalmárként tetszelgő nyárspolgár, aki önéletraját utólag teleálmodja nagyszerű hőstettekkel; a parvanü, az új gazdag vagy a proletárisztokrata, a vörös báró.

d) és ugyanezeket a szerepeket betöltheti egy csoporton belüli vagy kívüli személy (eszménykép) is.

Erre alapul pszichológiailag a reklám és a divat, amely képeivel, szövegeivel el tudja hitetni, hogy a reklámozott öltözékek, kozmetikai cikkek birtokában magukra öltheti bárki filmsztárok, színésznők legvonzóbb tulajdonságait is. Ez az oka, hogy tömegesen utánozzák ezeknek az embereknek, köztük ma különösen színészek, sportolók és táncdalénekesek viselkedési mintáit is. Utánzásukkal – úgy érzik – ők is jogosan tartoznak a csodálatra méltó, kiemelkedő egyéniségek közé. Mindez pozitív szerepet is betölthet az emberek életében, mert lehetővé teszi, hogy saját csoportjuk korlátait átlépve kitágítsák világukat, magasabb célokat tűzzenek maguk elé, s küzdenek e célok eléréseért. Nem lehet lebecsülni negatív hatású veszélyeit sem, már a gyermeket hajlandóvá teszik *saját énjének feladására*, idegen minták *konform utánzására*. Ezért nevezik Sekord-Bakmann a reklámot „nagy kerítőnek”.

Így jutunk el a különböző csoportok legjelentősebb nevelési hatásához, *a csoportnyomáshoz*. Minél kiforrottabb személyiség valaki, annál inkább hajlamos arra, hogy olyat cselekedjék,

a) amit csak azért tesz, hogy csoportjának elismerését, tetszését megszerezze magának;

b) amit elfogad, mert csoportjának normája (gondoljunk pl. a bandák, galerik hatásaira);

c) amit ha önként nem hajlandó megtenni, csoportja fizikai vagy pszichés erőszakkal megvétet vele.

Egyébként tévedés lenne azt hinni, hogy a csoportnak, a közösségnek ez a konformizáló hatása csak a gyermekek életében érvényesül. Helen Merrel Lynd (New York, 1958.) sokoldalú kutatásainak eredményét összegzi, amikor leírja: „Vannak férfiak és nők, akik minél idősebbek lesznek, annál kevésbé tűnnek ki saját társadalmukból (ide behelyettesíthető: csoportjukból, közösségükből, Sz.), annyira annak kópiájává szürkülnek, annyira felveszik koruk maszkjait.” Mindezeket egy pedagógusnak azért kell tudnia, hogy ismereteit nevelésében kamatoztathassa: ne arra pazarolja energiáit, hogy tanulóira a tőlük idegen szokásokat igyekezzék ráerőltetni. Sokkal helyesebben teszi, és biztosabb eredményre is számíthat, ha a kor, a közösség divatjait, szokásait igyekszik társadalmilag helyes, erkölcsileg értékes tartalommal megtölteni.

Úgy hiszem, nem szükséges hangsúlyozni, hogy milyen nagy szerepet játszanak mindezek, olyan korszakások, mint amilyen az alkoholizmus vagy a kábítószer fogyasztásában, terjedésében. Csoportnyomásra terjed az a nézet, hogy korszerű, modern fiatal ezeket nem kerülheti el. Nagy a hatásuk egy-egy korosztály szexuális viselkedésének alakulásában is. Közhely, hogy helyes terápiát az orvos csak helyes diagnózis birtokában képes kialakítani. Ugyanez érvényes a nevelésre, amelyet ebben a vonatkozásban sem szűkíthetünk egy-egy pedagógus erőfeszítésére, egységes elveken alapuló összehangolt társadalmi határendszerrel értünk rajta.

Az emberi kapcsolatok szempontjából nem közömbös, vajon az egyes csoportokat, közösségeket milyen *kohézió* tartja össze, s milyen *adhézió* vonzza hozzájuk tagjaikat. A szociálpszichológusok ezt a problémát is kísérleti kutatásoknak vetették alá, de erre vonatkozó válaszaikban ma még legalább ugyanannyi a bizonytalanság, mint a közösség más területeinek vizsgálatában. Tudjuk, hogy mind a vonzó, mind az összetartó erőnek vannak pozitív és negatív elemei. Egyeseket pl. vonz egy közösség jó, másokat viszont épp ellenkezőleg a rossz híre. A gyermekek pl. szívesen kapcsolódnak olyan társasághoz, amelynek „tagsága” emeli tekintélyüket. Remekül ábrázolja ezt Molnár Ferenc A Pál utcai fiúk c. ifjúsági regényében. Szemükben az a közösség a vonzó, amelyben erősebbek, nagyobbak a tagok, akiktől félnek. Bármily különösen hat, tények igazolják, hogy a XX. század nyolcvanas éveiben egyik számottevő közösségformáló erő a *félelem*. Nemcsak gyermekek, felnőttek is átéltek a karkai szorongások különböző válfajait. Sok emberre érvényes, amit Thierry Árpád ír hősről: „Élete nem más, mint a félelem elleni küzdelem.” Félnék:

- a haláltól, a betegségektől
- a szegénytől, a kudarcok lehetőségeitől
- a teljesítmények fokozódó szorításától
- a mulasztások következményeitől
- a nappalok és éjszakák gyötrelmes ellentéteitől
- a fenyegető szürkeségtől, unalomtól,
- a kirekesztéstől, a mellőzéstől, a kiszorítástól
- az elhagyatottságtól, a magánytól
- a kiszolgáltatottságtól.

Olyan félelmek ezek, amelyeket nem magunk találtunk ki, az ifjúsággal foglalkozó szak- és szépirodalomból gyűjtöttünk csokorba. Igen sokszor ezek kergetik bandákba, galerikba a gyermekeket, mert őszintén rá kell mutatnunk, azoknak sokkal vonzóbb, erősebb az adhéziójuk, mint többnyire *kincstári jellegű* hivatalos közösségeinknek.

Gyermekeink életében is érvényesül G. Levinger feltárt igazsága, amely szerint egy csoporthoz, közösséghez való tartozásnak két alapvető okát ismerhetjük:

a) az egyén saját elhatározásából a csoporthoz *kíván* tartozni;

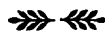
b) az egyén nem tudja, *nem meri* elhagyni a csoportot akár fizikailag fél tőlük (verés, egyéb bosszúállás), akár pszichésen (kigúnyolás, kirekesztés). Ez a bandaszellem még egyébként rendes gyermekek között is érvényesíti hatását, akik sokszor azért beszélnek trágáran, azért jellemzi őket a szexuálcinizmus, mert félnek, hogy egyébként társaik kis gyerekként lenézik, lekezelik, kigúnyolják, ki-nevetik őket. Ha a szülő vagy a pedagógus ezt időben észreveszi, ellenintézkedéseket tud tenni, meg tudja akadályozni, hogy a közösség legértékesebb tagjainak kelljen a deviánsokhoz alkalmazkodniuk nyugalmaik biztosítása érdekében.

Meg kell jegyeznünk, hogy fejtegetéseinkben szinte rokonértelmű szavakként használjuk csoport és közösség szavunkat. Tesszük ezt azért, mert meggyőződésünk szerint a közösség kialakításához csoportokon át (mikroközösségek) vezet az út, ezért a közösség hatástörvényeit először a csoportokban szükséges érvényesíteni. A pedagógusnak is az a legnagyobb fegyvere a közösség alakításában, ha erős, normatív mércét szolgáltatató csoportokat tud létrehozni, amelyeknek tagjai példát adnak a többieknek. Minden olyan törekvés, amely azonnal „a” közösség megteremtésére, színvonalának emelésére irányul, szükségszerűen fullad kudarcokba, legfeljebb látszatokat képes teremteni. Szembe kell nézni azzal a ténnyel is, hogy azonos lehetőségekből egyénileg

mindenk más *információkat* szűr ki. Hiába hivatkoznak pl. szülők, hogy otthon gyermekük csak jót láthatott, mert nincs olyan otthon, amelyben rossz ne fordulna elő, de van olyan gyermek, aki sok jóból is ki tudja szűrni a legkevesebb rosszat is. Itt csak utalunk arra, hogy ezért nem lehet sem öröklőtséggel, sem környezeti hatással feledtetni a személyiségek fejlődésében az *egyéni felelősséget*.

A KÖZÖSSÉGEKBE mindezek alapján az emberi kapcsolatok bonyolult szerkezetével találkozhatunk, amelyben ma még éppúgy megtalálhatjuk az uralkodásra törekvő akarnok, mint a mindenáron nyugalmat kívánó béketűrő egyéneket, akik közül az előbbiek csak a *főlérendelődésre*, az utóbbiak az *alérendelődésre* épülő kapcsolatokat ismerik. Nem ritka, hogy az előbbiek, ha nem tudják megszerezni maguknak a formális (hivatalos) vezetői posztokat (órszervező, felelősi tisztségek), informális központtá léptetik elő önmagukat. Hatásukra a legellentétebb tulajdonságok hatják át a kapcsolatokat: elismerés és csodálat mellett az irigység és utálkozás. Szükségszerűen megjelennek a versengés és a féltékenységek különböző formái is. Olyan tulajdonságok ezek, amelyek vagy a közösség fejlődésének motorjaivá válnak, vagy bomlasztóivá lesznek. Minden közösség ellentétes lehetőségeket hordoz magában, vezetőjének minőségén is múlik, közülük melyek valósulnak meg benne. Ehhez elengedhetetlen, hogy a vezető, az iskolában az igazgató és az osztályfőnök figyelemmel tudja kísérni a vezetett közösség *fejlődésének tendenciáit*. Ismételten hangsúlyoznunk kell a tendenciákat, mert a közösség dinamikus jelenség, ha szintjét vizsgálja valaki, mire vizsgálatának eredményeit értékeli, a szint már régen megváltozott. Nem elég azonban, ha a vezető csupán megismeri ezeket a tendenciákat, tudatosan irányítania szükséges őket, hogy a társadalmi céllal ellenkező irányúakat kioltsa, az egybeesőket felerősítse. Ehhez *közösségi élményeket* szükséges szerveznie, és a leghatározottabban kerülje a nevelésünk kudarcait okozó szövegeket, üres jelszavakat. Nincs igaza, ha dicsekszik, milyen jó közössége van már, de akkor sem, ha panaszkodik, hogy valamelyik csoportból lehetetlen közösséget kovácsolni. Akkor szemléli helyesen a dolgokat, ha tudja: ami *van*, abból lett, ami *volt*, és jobb csak abból *lesz*, ami már van. Illyés Gyulával valljuk, ebben a sorban mindig az a legfontosabb, amerre haladnak az emberek.

Ha nincs olyan gyermek, aki kizárólag egyetlen közösséghez tartoznék, nevelésünk bonyolultságát tovább fokozza, hogy a különböző *iskolán belüli* (napközi csoport, szakkör, sportkör, az osztályoktól független ún. vertikális ifjúsági mozgalmi szervezetek) és *iskolán kívüli* (sportegyesület, külön tanfolyamok, művelődési házban szervezett szakkörök) közösségek erősíthetik vagy a Medvegy Antal által pedagógiai interferenciának nevezett hatással le is rombolhatják egymás eredményeit. Ahhoz, hogy a közösségi nevelés eredményeit fokozhassuk, első lépésként a gyermekek nevelésében szerepet vállaló és játszó társadalmi szervezetek tevékenységében kellene a jelenleginél sokkal nagyobb harmóniát teremteni. Ha társadalmunk egységesen a közösségi embert és emberi kapcsolatokat tekinti eszményének, akkor sehol se találkozunk a gyermek a piederstárra emelt önzéssel, individualizmussal. Még a tömegkommunikáció eszközei se ezeket állítsa korszerű, színes, értékes modellként nézői elé. Senki nem kívánhatja, hogy művészetünk, tömegkommunikációnk visszakanyarodjék az autokratizmus korának uniformizált, sematizált szocialista hőseihez, de az jogos igényünk, hogy a társadalom mecénási bőkezűségéből élő művészet, tömegkommunikáció ne a társadalomellenes magatartást, viselkedést reklámozza. Az iskola csak akkor teljesítheti az emberi kapcsolatok forradalmából ráeső feladatokat, ha a társadalmi környezet ezt a törekvését nem a drukker kívülállásával szemléli, hanem maga is segíti.



Az értékelés, osztályozás mint nevelési eszköz

A pedagógiai folyamatnak nélkülözhetetlen része az ellenőrzés, valamint az ehhez kapcsolódó értékelés és ennek egy sajátos iskolai formája: az osztályozás.

Az *ellenőrzés* a pedagógusnak az a tevékenysége, amely feladatok kijelölésével, kérdések feltevésével kiváltja, és a tanulók szóban, írásban, rajzban, mozgásban adott megoldásait, válaszait felfogja.

Az *értékelés* az így kapott információk minősítését jelenti a tantervek összevetésével, figyelembe véve a választ adó tanuló egyéniségét, adottságait, fejlődését. A minősítés egyik formája az információknak a minőségi-mennyiségi összevetése, részben egy konkrét mércéhez (a tantervi követelményekben), részben pedig egymáshoz viszonyítása alapján osztályokba sorolása, azaz az *osztályzattal* való értékelés.

A pedagógiai folyamat minden tényezője az iskolarendszertől a tananyagon keresztül a pedagógus személyiségének megnyilvánulásáig valamilyen formában *eszköz*, a tanuló személyisége formálásának, önmaga és a társadalom számára hasznos kibontakoztatásának az eszköze.

Mi a szerepe az értékelésnek, osztályozásnak ebben a tervezett-szervezett és spontánul is ható eszközrendszerben?

Az ellenőrzés sajátosan preventív módszer: a hibák, hiányosságok, gyakran már a „veszélyhelyzetek” feltárásával lehetővé teszi azok megszüntetését vagy megelőzését, így biztosítva az egyenletes, egyenes vonalú, harmonikus szellemi, erkölcsi, fizikai fejlődést.

Az ellenőrzésen alapuló értékelés a tapasztaltaknak egy normával való egybevetését, normához való viszonyítását jelenti, minősítésében, osztályozásával a helyileg vagy országosan meghatározott standardhoz képest elért eredményt tükrözi. Ezzel hármast lát el: egyrészt tájékoztatja a nevelőt és a tanulót az eredményekről, hiányosságokról, másrészt mind a pedagógust, mind a növendéket megerősíti a végzett közös munka helyességében, értelmében, biztatja, ösztönzi a jobb teljesítményekre, valamint megóvja a káros beidegzésektől, vagy ezek korrigálására késztet. De a minősítés, osztályozás jelzés az iskolán kívülieknek: a családnak, a gyerekekkel foglalkozóknak, más iskolának is, hogy a gyerekek mit és milyen szinten ért el.

Mérni, értékelni csak rögzített teljesítményt lehet, azaz valamely ismeretnek, tevékenységnek azt a szintjét, melyet alkotó alkalmazás, új feladatok megoldására történő felhasználás és az ehhez szükséges jártasságok, készségek jellemeznek. Az „alkotó alkalmazást”, az „új feladatok megoldását” egészen távan értelmeztük – a tantervi követelményeknek is megfelelően – a ráismeréstől az ismeretek olyan műveletkombinációkban való alkalmazásáig, amely a szó szoros értelmében új produktumot hoz létre. A mért teljesítmény minősége szerint lehet a tanár által közvetlenül irányított, lehet közvetve irányított, legmagasabb fokon önálló tanulói teljesítmény. Az új tantervek rendszerint jelzik is a várt teljesítmény minőségét a követelmények felsorolásakor az „önállóan”, „a tanító kérdései alapján”, „a tanító segítségével” és hasonló kifejezésekkel.

A tanulók mérhető és mérendő teljesítményei nagyon széles skálát mutatnak, melyek közül egyesek bizonyos tantárgyakra jellemzőek, mások alkalmanként kerülnek az érdeklődés középpontjába és szerepelnek a mérés alapjául, szempontjául. A teljesség igénye nélkül a leggyakrabban mért tanulói teljesítményeket a következőképpen csoportosíthatnánk:

1. A szóbeli műveletek eredményei: problémamegoldások, bizonyítások, a megtanultak logikus előadásai, részvétel vitában, kérdésre adott válaszok stb.

2. Az írásbeli és rajzos műveletek eredményei: dolgozatok, beszámolók, feljegyzések, kivonatok, nyomtatott feladatok, programok megoldásai, szerkesztések, mérések, ábrázolások, táblázatok stb.

3. A manuális tevékenység eredményei: munkadarabok, gyűjtemények, tablók, makkettek, modellek összeállítása stb.

4. Művészi (igényű) teljesítmények: felolvasás, vers- és prózamondás, szónoklat, énekes és zenei produkciók, képzőművészeti alkotások, tánc, művészi torna stb.

Lehet ellenőrizni, mérni és értékelni kollektívák teljesítményeit is. Ebben az esetben a csoport, osztály teljesítménye nem egyszerűen a csoportot, osztályt alkotó tanulók egyéni teljesítményeinek az összege, hanem a *közös munkával*, az *együtt* megteremtett produktum. Csoportmunka során az egyének teljesítménye csak szélsőséges megjelenésében és legfőképpen a közösséghez való viszonyként értékelhető: nem vesz részt a közös munkában (passzív vagy azzal szemben álló), esetleg mindent maga akarván végezni másokat kényszerít passzivitásra. Mindkét „egyéni teljesítmény” a közös munka rovására megy. Az igazi közös munkában az egyes résztvevők teljesítményét inkább csak becsléssel tudjuk értékelni, ez viszont nagyon sok tévedés forrása lehet.

Gyakori – nemegyszer szinte elkerülhetetlen –, hogy a tanuló tényleges teljesítménye helyett pusztán az emlékezőképesség szintjét mérjük akár feladatlappal, akár „a lecke felmondásával”. Természetesen nélkülözhetetlenek a gondolkodási műveletekkel feldolgozott, így elsajátított szövegrészek, versek, szavak, kifejezések meghatározások, törvények és szabályok, valamint az ezekhez támpontul szolgáló adatok emlékezetbe vésése; tehát nyilván mérnünk kell, értékelnünk kell a memória befogadó és aktivizáló képességét is. Ez elengedhetetlen a későbbi alkotó tevékenységhez. De az emlékezetbe vésés és az emlékezetből felidézés eszközjellegű tevékenység csak.

Még ha adandó alkalmakkor és meghatározott céllal a tanulók teljesítményét alkotó egyes műveletek szolgálnak is alapul a teljesítmények méréséhez, értékelésuk a *tanuló egész személyiségét* vesszük figyelembe egy sajátos tevékenység alapján és folyamán. Hangsúlyozom ez utóbbit: nem kaphatunk még csak megközelítően reális képet sem a tanuló tudásáról, képességeiről, ha nem folyamatában és nem változatos módon ellenőrizzük. *Folyamatában*, azaz a témazárók közötti időben is, az új téma(kör) feldolgozása közben is. Ekkor derül ugyanis fény arra, hogyan és mennyire tudta tanítványunk aktivizálni az új anyag feldolgozásához a szükséges, de korábban megszerzett ismereteit, készségeit, kialakított képességeit, sőt egyéni adottságait és az iskolán kívül kapott információit is, ekkor ismerhetjük meg munkatempójukat, megfigyelés- és gondolkodásmódjukat, érdeklődésüket a tárgy, a téma iránt. Az ellenőrzés csak így töltheti be preventív funkcióját, az értékelés figyelmeztető, serkentő vagy elismerő hatása ilyenkor érvényesülhet még idejében.

Változatos módon ellenőrizzünk: azaz mindazokat a szóbeli, írásbeli, manuális, mozgásos és művészeti műveleteket és teljesítményeket, amelyeket egyrészt a tantárgy és a téma lehetővé tesz, másrészt amelyekkel több oldalról, tehát teljesebben ismerhetjük meg tanítványainkat. Egyúttal biztosíthatjuk nekik azt is, hogy a számukra legjobban megfelelő teljesítményformában is, vagyis a maximumot nyújtva adhassanak képet tudásukról.

Valamennyi értékelési mód alkalmazásában *alapvető követelmény az objektivitásra való törekvés*, különösen akkor, ha az értékelés osztályzatban is realizálódik.

A *szubjektív tényezők* azonban – szerencsére! – nem küszöbölhetők ki teljesen az értékelésből. Ilyen tényezők lehetnek a pedagógus alkati sajátosságai (szigorú-

ság – engedékenység, határozottság – határozatlanság, következetesség – következetlenség, a megfigyelő- és ítélőképesség foka stb.), általában érzelmei (a gyermek vagy a gyermekcsoport iránt, gondok, fáradtság, idegesség stb.) és felkészültségének foka (általános és szaktudományi, pedagógiai, pszichológiai, metodikai, iskolapolitikai műveltsége, látóköre, világnézete, az adott óra feladataira való konkrét felkészültsége stb.). Pedagógiai szándékkal is befolyásolhatja az értékelést, osztályozást is olykor a minősítés célja (önbizalom keltése, serkentés, kényszerítés, az önhittség visszafogása, a tárgy megkedveltetése stb.). A tanári egyéniség és az éppen aktuális nevelési feladatok színezhetik az értékelést, de nem gátolhatják a tárgyilagosságra, a valóság hű, objektív megítélésére való törekvést az osztályozásban.

Sokkal gazdagabb a *szubjektív értékelési eljárások* csoportja, melyben megtalálható a pedagógusnak szóval, tekintettel, arckifejezéssel, gesztussal tett reagálása a teljesítményre, a megbízatások adása vagy megvonása, a megszólítás formája és hangneme, a társak véleménye, a rangsor az osztályban, az oldottság vagy a szigorú „három lépés” tartása, az óravezetés hangneme stb. Az értékelés mindkét módja, különösen ez utóbbi szerves alkotóeleme a tanár-diák viszonyoknak.

Az értékelés, osztályozás nagyon sok hibalehetőséget hordoz, számtalan külső és belső konfliktus előidézője volt és bizonyára marad is, rengeteg szó, írás, vita szállt síkra mellette és ellene. Azt nem vitatja senki, hogy az ellenőrzés nélkülözhetetlen, de mi szükség az eredmények, a teljesítmények értékelésére, minősítésére, néhány számjeggyel való osztályozásra a „megfelelt – nem felelt meg” helyett?

Kicsik és nagyok, egyének és közösségek, mindenki, aki valamilyen tevékenységet folytat, tudni akarja, hogyan végezte munkáját, mi annak az értéke. Van ugyan saját mércéje is ennek megítélésére, de igénye is arra, hogy ezt a mércét „hitelesítse”, összevesse mások, az általa erre a feladatra elfogadottak (pl. szülő, barát) vagy az erre a feladatra képzettek és hivatottak véleményével, megítélésével. Ehhez hozzájárul még annak a tudata is hogy mások más szemszögből látják teljesítményét, hasonlítani tudják az ő korábbi eredményeihez vagy egy meghatározott külső normához. Megfogalmazottan vagy tudat alatt mindenki érzi, hogy a *saját érdekében* van elsősorban szüksége teljesítménye minősítésére, valamilyen értékrendbe való besorolására. Igazolást vagy biztatást, hibáinak vagy erényeinek feltárását, megerősítést és valamiféle elismerést vár az értékeléstől. Nagyra becsüli a szubjektív módozatokat, de szüksége az objektív mérésen alapuló, reális értékelésre van. Az értékelés, osztályozás pedig éppen ennek az igénynek a kielégítésével teljesíti eszköz-szerepét a személyiség formálásában.

Hogyan értékeljünk, osztályozzunk, hogy ez a leghasznosabban tölthesse be a nevelésben-oktatásban eszköz szerepét?

A lehető legváltozatosabb, a mérendő-értékelendő ismeretnek műveletnek, tevékenységnek, képességnek legmegfelelőbb módokat, eszközöket, formákat alkalmazzuk! Ehhez viszont az szükséges, hogy metodikailag megtervezzük azokat a lehetőségeket, amelyekben a tanulók teljesítményei megmutatkoznak, és értékelhetően mérhetők. Számos eljárás minden tantárgy oktatásában alkalmazható, sok azonban csak egy-egy tantárgyban használatos.

A pedagógiai folyamatot olyan szempontból is meg kell tervezni szervezését, módszereit és eszközeit tekintve, hogy abban állandósuljon az információáramlás a tanulóktól a pedagógus felé, így minimálisra csökkentve a témazárók és felmérők esetlegességét, mely akadályozhatja, torzíthatja a tanulók egész személyiségének folyamatban való sokoldalú minősítését.

A tanulók is mindig tudják, mit és miért értékelték úgy nevelői, mire és miért kapták az érdemjegyet, a félévi, év végi osztályzatot! Ne csak a jegyről értesülje-

nek, hanem közölgék velük azt is, hogy az adott összeteljesítményen belül mely műveletek érik el vagy haladják meg a kívánt színvonalat, s melyek és milyen mértékben maradnak el attól. Változtatni csak ennek ismeretében tudnak, különösen, ha segítséget kapnak egyúttal ahhoz is, hogyan próbáljanak meg változtatni, javítani, felzárkózni.

A mérésből, értékelésből, minősítésből, sőt osztályozásból sem tudjuk kiszűrni a szubjektív elemeket. Nem is szükséges, hisz ezeken keresztül is gyakorolható az egyéni bánásmód. De arra ennek ellenére is törekednünk kell, hogy a végső, a bizonyítványba is bekerülő osztályzat a tantervi követelményeken alapuló, sokoldalú mérés eredményeként összegzett, reális értékelést tükrözzön.

IRODALOM:

Pedagógiai Lexikon I. és III. kötet.

Nagy Sándor: Didaktika = Tankönyvkiadó 1967.

Mérés, értékelés, osztályozás = OPI - MPT 1970.

Szokolszky István: Pedagógiai tanulmányok = Tankönyvkiadó, 1972.

Ágoston György-Nagy József-Orosz Sándor: Mérési módszerek a pedagógiában = Tankönyvkiadó 1971.

Kádárné Fülöp Judit: Az értékelési taxonómia - általános pedagógiai perspektívából = Pedagógiai Szemle 1979/4.



LŐRINCZNÉ DR. SZABÓ MARGIT

Esztergom

Gondolatok a felzárkóztatásról

Sok munkát, előkészületet, lelkiismeretességet, rugalmasságot, ötletet, alapos szakmai, logikai, pszichológiai, pedagógiai felkészültséget igénylő *nevelő-oktató tevékenység a felzárkóztatás*.

Sokrétű pedagógiai tevékenység. Segítő, fejlesztő foglalkozás olyan tanulókkal, akiknek a tantervi követelmények elsajátításához szükséges ismeretei, képességei, készségei hiányoznak.

Nemcsak ismertekben egészíti ki a lemaradókat, hanem *megismerő*, gondolkodó, *munkavégző képességeiket is fejleszti*, készségeiket gyakoroltatja, *a lemaradás okait megkeresi*, igyekszik azt kedvezően befolyásolni.

Nem egyenlő a felzárkóztatás az alkalmankénti korrepetálással, mert a totális gyermeki személyiséget akarja célirányosan fejleszteni. A felzárkóztatás igénye minden iskolafokon jelentkezik. Már óvodáskorban kívánatos lenne az értelmi fejlődésben lemaradt gyermekeket az adottságaiknak megfelelő szintre fejleszteni. A szakírók egy része ugyan úgy vélekedik, hogy már késő a 4-5-6 éves gyermekek szellemi képességeit vizsgálni, erre 1 éves kor előtt lenne szükség, mert utóbb mind jobban csökken a korrekció lehetősége. Megfelelő teszttel már a 3 hónapos csecsemőnek is ellenőrizhető a szellemi képessége.

A lemaradással járó problémahelyzetek megoldása, a legcélravezetőbb konkrét módszerek megválasztása, a felzárkóztatás eredményeinek rendszeres ellenőrzése az iskolák önállóan megoldandó feladatai közé tartozik.

A felzárkóztatás folyamatát *helyzetfeltárással* kell indítanunk. A helyzetfeltárás célja: egyrészt a tudásbeli,

másrészt a neveltségi hiányok

feltérképezése. Nagyon kell vigyáznunk arra, hogy a későbben érő gyermekek hiányosságainak felderítése ne vezessen megbélyegzéshez, beskatulyázáshoz! Ugyanis nem vonhatók a gyermekek felelősségre olyan hiányosságokért, amelyekről alig, vagy egyáltalán nem tehetnek.

A helyzetfeltárást folyamatos tanórai és tanórán kívüli megfigyelésekkel tegyük konkrétabbá úgy, hogy többféle tevékenység végzése közben, változatos helyzetekben szerezzünk információkat!

A lemaradás oka kereshető:

- az egyéni adottságokban,
- az eltérő érdeklődésben,
- az eltérő motiváltságban,
- a fejletlen tanulási módszerekben.

Az okok összefügghetnek a kedvezőtlen környezeti feltételekkel is:

a családszerkezettel,
a lakásviszonyokkal,
a szülők iskolázottságával,
a szülők világnézetével,
kulturális szokásokkal,
a család érzelmi légkörével, életmódjával, életrendjével.

A gyermekek azt az értékrendszert, szellemiséget, motivációt, gondolkodásmódot, kultúréhséget, nyelvi kimunkáltságot hozzák magukkal az iskolába, amit otthon kapnak. Sajnos, az már bizonyított tény, hogy a betanított és segédmunkások gyermekei 6 esztendőskorukban műveltségi hátránnyal érkeznek az iskolába.

Jól tudjuk, hogy az iskola sem a családon nem tud változtatni, sem a gyermekek hozott adottságait nem változtatja meg. Mégis a felzárkóztatás eredményeként el kellene érniünk, hogy amennyire lehet, közömbössé válhasson az iskolai eredmények szempontjából, hogy sok könyvű családból érkezik-e a gyermek, ahol idegen nyelvekre, zenére tanítatják, vagy olyanból, ahol minderre nincs mód, illetve nem szokás, mert más a család életrendje, értékrendje.

Már jó ideje érezzük, hogy az emberi képességek fejlesztésére kell törekednie a 21. századra felkészítő iskolának. Az ismereteken kívül jobban kell figyelni a képességek fejlesztésére! Nemcsak a művelődési hátrány miatt szoktuk és kell is hangsúlyoznunk, hanem átfogóbb tényezők miatt, de a hátránnyal indulók szempontjából ez a törekvés roppant kedvező lehet.

Nagyrészt az iskolán áll, hogy a hozott adottságokra építve mely képességegyütteseket fejleszt a hangsúlyozottan, melyeket részesíti előnyben módszereiben, és jutalmazza értékelésével.

Feltételezem, hogy ezen a ponton nem lesz hiábavaló egy rövid elméleti kitérőt tennünk, hogy elébe menjünk egy téves és pedagógiai szempontból nagyon káros fel fogásnak, mely kb. így hangzik: ha egy tanuló nem rendelkezik meghatározott képességekkel, fejlesztésére bármilyen pedagógiai erőfeszítés csődöt mond.

Tudnunk kell, hogy a képességek személyi vonások, amelyeket tevékenységek gyakorlásával szerzünk meg. Tehát a képességek kialakulásának folyamatában központi helyet kap a tudatos tevékenység. A marxista pszichológia törvénye szerint a képességek csak a nekik megfelelő tevékenységek gyakorlásával alakulnak ki. Ennélfogva, ha egy tanuló nem rendelkezik bizonyos képességgel, akkor annak az az oka, hogy a hiányzó képesség kialakulásához szükséges tevékenységet nem gyakorolta megfelelő mennyiségben.

Milyen kapcsolat, esetleg összefüggés van az adottságok és a képességek között?

Az adottságok az emberrel vele született fiziológiai – biológiai – testi tulajdonságok, amelyek a képességek kibontakoztatásához kedvezőek vagy kedvezőtlenek lehetnek. Nem egyértelműen akadályai a kedvezőtlen adottságok a képességek kibontakoztatásának, mert megfelelő tevékenység végzésével, tudatos erőfeszítéssel belőlük is lehet eredményes képesség.

Az eredménnyel végzett felzárkóztatás összefügg az oktatás demokratizmusának és a társadalmi mobilitás lehetőségének fejlesztésével is. Meg kell adnunk a megfelelő egyéni segítséget minden arra rászoruló tanulónak! Meg kell könnyítenünk a követelmények teljesítését! Fel kell tárnunk a lemaradó tanulóknak a legjobban fejleszhető képesség- és személyiségterületet, amelyeken saját lehetőségeik legfelsőbb szintjére érhetnek! Tudnunk kell, hogy az egészséges gyermekeknek nincs megmerevedett, állandósult képességnívójuk, *képességeik a nekik megfelelő tevékenységekkel fejleszthetők.*

A felzárkóztatás alapvető didaktikai – metodikai – alapelve a tanulói tevékenység. A legjobban rászorulóknak kell a legtöbb – nekik megfelelő – fejlesztő tevékenységet biztosítanunk. Erre a lehetőséget óráról órára *differenciált foglalkoztatással, egyéni és kiscsoportos foglalkoztatással* kell megteremtenünk! Kedvező pedagógiai légkörben, pedagógiai optimizmussal, segítőkész, tevékeny iskolai közvéleménnyel, közszellemmel, a módszertani szabadság helyes értelmezésével meg lehet szüntetni a zavart, a lemaradást!

A felzárkóztatás elsődleges színtere a tanítási óra legyen! De igazán eredményes csak akkor lehet, ha a napközi együttműködő, támogató segítsége kíséri.

Valóságos eredményeket *egyénekre szabott otthoni feladatok kijelölésével*, az iskolai és az otthoni tevékenységek folyamatos figyelemmel kísérésével és az állomások regisztrálásával érhetünk el.

Ha minden egyes tanulóra lebontott *felzárkóztatási terv* alapján támasztunk reális követelményeket, ha a siker örömét biztosító feladatokat tervezünk, ha segítőkész szándékkal buzdítunk, jóindulattal, bizalommal, örömmel, megelégedettséggel mondunk véleményt minden kicsi eredmény láttán, akkor felzárkóztató tevékenységünknek előbb-utóbb meglesz a gyümölcse.

Akiknél a zavart, az elmaradást tanórán nem lehet megszüntetni, azoknál a korrepetálást is színtérnek kell tekintenünk.

Az alsó tagozaton végzett felzárkóztatás sikere, valamint a közoktatás és közművelődés eredményessége is azon múlik, hogy a kialakítandó képességek közül a kommunikációs alapképességeket milyen színvonalra fejlesztjük. A kommunikációs alapképességek: a beszéd, az olvasás, az írás egymásra épülnek, hierarchiát alkotnak. Mindhárom alapképesség fejlettsége elengedhetetlen a művelődéshez, nélkülük más képesség kibontakoztatásáról sem beszélhetünk. Az olvasási képességfejlesztés 1. helyen áll a közoktatás, a közművelődés eredményessége szempontjából.

Az olvasási képesség több részképesség hierarchikus együttese. A hierarchia alsó fokán áll az olvasás technikája, mely szükséges, de nem elégséges feltétele az olvasás elsajátításának. Fejlesztése valamennyi iskolafok feladata.

A hierarchia 2. lépcsőjén a megértő olvasás áll, mely az olvasás technikájára épül, köztük kölcsönhatás van.

A megértő olvasásra a kritikai olvasás épül. Produktív tevékenység, amely hibás szövegek olvastatásával fejleszthető.

Az olvasásfejlődés csúcspontján helyezkedik el a kreatív és az alkotó olvasás képessége, mely eléggé mostohán fejlesztett képességterület az alsó tagozaton.

Az alsó tagozaton végzett fejlesztő, segítőkész felzárkóztatáskor a kommunikációs képességek közül az olvasásra és az írásra éppúgy nagy gondot kell fordítanunk,

mint a beszédre. Mindegyik alapképesség a neki megfelelő tevékenységrendszerrel fejleszthető csak.

A megismerés képességei – az információk felfogása, megtartása, feldolgozása és a cselekvés – is csak a kommunikációs képességek fejlesztésével párhuzamosan formálhatók a kívánt szintre.

A képességek kialakításakor sokkal többről van szó, mint a tanulóktól elvárt úgynevezett tanórái figyelemről. Ez a többlet a tanulók által végzett, a pedagógus által direkt vagy indirekt módon irányított, de mégis önálló tanulói tevékenység, mely azonnal ellenőrizhető, korrigálható, magyarázattal a pontatlanságok, a hiányok tisztázhatók. Az úgynevezett „tanulóperc” (Lénárd) fogalmának bevezetése arra készíthet mindenkit, hogy tudatosítsa a tanítási óra 45'-éből azt a hányadot, amely a tanulók rendelkezésére állott képességeik tevékenységgel történő fejlesztéséhez. Val-
lom, hogy ezen a területen kell még nagyon sokat tennünk!

Egy, a felzárkóztatás felső fokán dolgozó iskola a jelenleginél jóval többet tehet a hátrányok csökkentéséért. Azt szeretnénk elérni, hogy az indulási esélyek már a kezdet-kezdetén hasonlóak legyenek, s ne kerüljenek hátrányba a kedvezőtlen helyzetből érkező gyermekek. Végig kellene gondolnunk, miképpen lehetne az iskola egész munkáját átrendezni úgy, hogy a tanulói teljesítmények viszonylag függetlenedhessenek a szülők társadalmi – gazdasági helyzetétől! Mivel a kreativitás képesség-együttese csak kis mértékben függ a család társadalmi – gazdasági helyzetétől, előtérbe helyezése az oktató-nevelő munkában nem ezt vagy azt a szociális rétegből érkező tanulót juttatná előnyhöz, hanem az alkotásra fogékonyabbat. Erika Landau az intelligencia legmagasabb fokának tekintette a kreativitást. Az lenne a kívánatos, hogy az iskolák megújított tartalma és követelményrendszere a kreativitás képesség-együttesét az intelligenciához hasonló súllyal felkarolná, és a tanulók iskolai teljesítménye és minősítése nemcsak intelligenciájuknak az eredményét tükrözné, hanem kreativitásuk eredményességét is. Legyen a hátrányok csökkentésének az a célja, hogy minden gyermek jusson el egy társadalmilag fontos, kívánatosnak tekintett kulturális vagy információs alapszintig!

Végezetül azt is látnunk kell, hogy nem szűkíthető le a művelődési hátrány felszámolása csak az iskolára, csak az iskolapolitikára. A hátrányok igazán lényeges csökkentését nem vállalhatja fel csak az iskola. Ha olyan igényrendszert, követelményrendszert zúditunk egy intézmény nyakába, melynek nyilvánvalóan nem tud megfelelni, legjobb esetben is kudarcсорozatba hajszoljuk és neurotizáljuk, rosszabb esetben tönkretesszük.

De azt is be kell látnunk, hogy a segítő, korrigáló, fejlesztő felzárkóztatásra jelen helyzetében már képesnek kell lenniük iskoláinknak, ezzel a felkészültségükkel a hátrányok csökkentéséből jelentős részt vállalhatnak.

IRODALOM

- Bozóki Eva: Korrekciós osztály a fővárosban. = Köznevelés, 1973. 15. 6–7. l.
Csáki Imre–Faragó László: Továbbhaladás – bukás nélkül. = Köznevelés, 1975. 3. 10–11. l.
Ferge Zsuzsa: Nivellálás a művelődésben. = Köznevelés, 1977. 21. 10–11. l.
Hegedűs Ferencné: Mit pótolhat a pótló foglalkozás? = Köznevelés, 1980. 14. 6. l.
Hegedűs T. András: Esélyegyenlőség és a kisgyermek fejlődése. = Köznevelés, 1975. 18. 10–11. l.
Kádár Péter: Hogy elvégezzék az általános iskolát. = Köznevelés, 1977. 12. 7–8. l.
Kiss Árpádné: Pótló foglalkozás. = Köznevelés, 1974. 24. 12. l.
Kovács Imre: Mit tehetünk az iskolai esélyegyenlőségért? = Köznevelés, 1980. 15. 3–4. l.
Lénárd Ferenc: A képességek fejlesztése. = Köznevelés, 1981. 6. 10–11. l. és 7. 9–10. l.
Mohás Livia: Művelődési hátrány és kreativitásra nevelés. = Köznevelés, 1977. 22. 15–17. l.
Nagy József: Iskolarendszer bukás nélkül. = Köznevelés, 1973. 39. 9–10. l. és A kompenzáló beiskolázási modell. Bp. 1974. Akad. Kiadó.

Egy peremhelyzetű gyermek közösségbe illesztése

Szocialista társadalmunkban egyre gyakrabban hangoztatott igény az iskolával szemben, hogy *semlegesítse* a művelődési esélyegyenlőtlenség hatásait, és biztosítsa azt, hogy ezek iskoláinkban ne termelődhessenek újjá. Mivel nem áll módunkban azokat a tényezőket megváltoztatni, melyek a gyerekek között a művelődési esélyegyenlőtlenséget létrehozzák, ezért e területen a legfontosabb feladatunk a *hátrány csökkentése* és az *újratermelődés megakadályozása*.

Tanulmányom a fentiekben kifejtett gondolatokkal függ össze. Az általam vizsgált eset nem egyedi, minden osztályfőnöknek gondot okozhat:

- Miként lehet a hátránnyal induló és a hátrányt behozni nem tudó, peremre szorult gyermekeket visszavezetni a közösségbe?
- Hogyan lehet az elszigetelődés okait feltárni és azokat megszüntetni?

A tanulmányomban vizsgált témát a mindennapi pedagógiai gyakorlat vetette fel. A jól ismert szociometriai módszer alkalmazása során az osztályfőnök megdöbbenve tapasztalta, hogy egy kislány nulla szavazatot kapott. Maga a tény is szomorú, de ez esetben az váltott ki csodálkozást, hogy az eddigi megfigyelések nem jeleztek semmi olyan problémát, mely a gyermek személyiségével magyarázhatók lennének.

A MIÉRT? kiderítésére vállalkoztunk (Baltási Judit osztályfőnök és Szabóné Gondos Piroska főiskolai tanársegéd volt a munkatársam). A végigjárt utat szeretném bemutatni, másfél év tapasztalatairól számot adni. A *múlt feltérképezése*, a *jelen regisztválása* mellett *igyekeztünk megoldási módokat* is keresni. Eredményeink nem állnak arányban a befektetett energiával, hisz 9-10 év „nevelőmunkáját” nem is olyan könnyű korrigálni.

Vizsgálódásunkat 1979-ben a Kaposvári Tanítóképző Főiskola Gyakorló Általános Iskolájának 3/B osztályában kezdtük, és közel két tanéven át végeztük.

A vizsgált osztály létszáma 33 fő.

Az osztály heterogén összetételű (tanulmányi eredmény, családi és anyagi helyzet, a családok kulturális körülményei, szubkultúrája stb.), reprezentálja a lakónegyedek gyermekeinek életkörülményeit.

A téma vizsgálata megfelelő *kutatási metodika* alkalmazását kívánta meg. Olyan komplex módszereket használtunk fel, amelyek kiterjedtek az osztályközösség, más közösségek, mesterségesen létrehozott csoportok, valamint a közösséget alkotó egyének vizsgálatára is. Több oldalú információszerzéssel ellenőriztük adatainkat, hogy minél közelebb juthassunk a valós helyzethez.

Felhasznált módszereink:

a) Megfigyelés:

Célja: a személyiség alakulásának figyelemmel kísérése a családban és más közösségekben. (A kiscsoportban, valamint az osztályban elfoglalt státuszok alakulásának regisztválása a direkt és indirekt ráhatások során;

A családlátogatáson tapasztaltak összegyűjtése.

A megfigyelés hosszan tartó és felelős munkáját az osztályfőnök végezte.)

b) Kérdőív alapján való kikérdezés:

Két típusú kérdőívet szerkesztettünk. Az egyik kérdőív feladata a családlátogatásokon nyert tapasztalatok „adatszerű” kibővítése volt, míg a másikat a gyerekek számára készítettük. Az utóbbi a feladatok vállalásának igényére, a tevékenység módjára (szervezeti formájára) „kérdezett” rá. A kérdéseket rajzos formában is közvetítettük.

c) Felhasználtuk a gyerekek *élménybeszámolóját*. Ezek egyben kontrollként is szerepeltek.

d) Az *egyéni és csoportos beszélgetéseket* a probléma okainak feltárásához alkalmaztuk.

A vizsgált személlyel folytatott exploráció témakörei a következők voltak:

1. A családhoz való kapcsolat.
2. Az otthoni munkában való részvétel.
3. Az iskolai munka a tanulás eredményessége.

4. Iskolán kívüli elfoglaltságok.
 5. Szabadidő felhasználása.
 6. Baráti kör (iskolában és iskolán kívül).
 7. Érdeklődési kör
 8. Jövőre irányuló elképzelések.
- e) Nagy súlyt fektettünk a *produktumelemzésre* (fogalmazványok, rajz).
- f) Vizsgálatunk tárgyát képezték az iskolai dokumentumok is. (Személyiséglapok, osztálynapló, családlátogatásokról készült feljegyzések stb.).
- g) A *szisztematikus következtetőképességet* a Raven teszttel, az *intelligenciát* a Hawik teszttel mértük.
- h) Az *érzelemlátás*, a *képzelet*, a családi és iskolai *konfliktusok* feltárására használtuk fel a Thomas-mesét.
- i) Luis Cormann *családrajz* ismertetőjének segítségével vizsgáltuk a gyermeki rajzokat. Igyekeztünk a projektálódott érzelemlátást, a családhoz való viszonyt feltárni.
- j) Elkészítettük az *anamnézist*. (Regisztráltuk a jelent, és a tények birtokában igyekeztünk megtervezni a prognózist.) *Eszközként* használtuk fel a *kérdőíveket* (szülőknek és gyermekeknek szólót); a *szociometriai mérőlapokat* (6–10 éves korú gyermekeknek); *rajzos mérőlapokat* a jellembeli tulajdonságok regisztrálására; *élménybeszámolókat*, *produktumokat*, fogalmazványokat elemeztünk; személyiségvizsgáló *teszteket* alkalmaztunk, és végül említem azokat a *technikai eszközöket*, melyek segítségével a jegyzőkönyveket elkészíthettük.

A vizsgálat menete:

Az osztályfőnök első jelzése után kis idő elteltével, megismételtük a szociometriai vizsgálatot. Ez a mérőlap más kritériumokkal készült, de az eredmény változatlan maradt: problematikus kislányunk (Ny. M.) ismét nulla szavazatot kapott. Elhatároztuk, hogy szisztematikus, a meglévő adatokra építve megpróbáljuk megközelíteni a gyermek személyiségét.

A feltáró munkát nehezebb feladat követte: a jövő megtervezése, a megoldás lehetőségeinek számbavétele, a módszerek, eszközök kiválasztása.

Abból indultunk ki, hogy a gyermek legtöbb idejét az iskolában tölti, célszerű tehát ebben a szervezeti formában keresni a lehetőségeket, melyek segítségével kimozdíthatjuk Ny. M.-et a jelenlegi helyzetéből.

Létrehoztunk egy mesterséges csoportot, melynek funkcionálását több szempontból is lényegesnek tartottunk:

- segítségével olyan pedagógiai szituációkat teremthetünk a csoportban, melyek interakciós teret biztosítanak Ny. M.-nek;
- intenzív hatásrendszerrel gyakorolhattunk: a modellállítás, befolyásolás, közvetett ráhatás pozitív módon érvényesítheti erejét a csoport-gyermek viszonyban;
- az új viszonyulást interiorizálhatja majdan az egész osztályközösség.

Minden lehetőséget megteremtettünk ahhoz, hogy a csoporttagok egymással állandó interakcióba legyenek, pozitív módon befolyásolhassák egymást, és fejlesztőleg hassanak egymás személyiségre. Reméltük, hogy a hierarchiában kialakult értéktételeik hatnak mind az osztály, mind Ny. M. eddigi értékrendjére.

Szükség volt arra, hogy a munkában a vizsgált személy olyan lehetőségeket kapjon, melyekben sikerélményhez jut, és ezzel státusza a csoportban megemelkedjék.

Hat olyan tanulót választottunk ki a *csoportba*, akik a szociometriai szavazatok alapján *reprezentálták* az osztály egészét; munkafegyelmük lehetővé tette, hogy az *iskolai oktatásban* is csoportmunkában dolgozhassanak; valamennyien *napközisek* voltak (Ny. M. is az); *azonos lakótelepen* lagnak, tehát szabadidő-közösséggé is alakulhatnak; ugyanannak az *órsnek* a tagjai, tehát a csoport mozgalmi jellegét is ki lehet használni.

A kiválasztott hat tanuló kérdőívét át tanulmányoztuk, és megnéztük, hogy milyen munkaformához vonzódnak a gyerekek. Az is érdekelt bennünket, hogy milyen feladatokat végeznének szívesen. A csoportos és egyéni beszélgetések során fényt derítettünk a választások okaira is.

Összesített táblázatom ezeket az adatokat tartalmazza:

Név:	Kapott pontszám:	Tevékenység:	
B. P.	139	produktív, kivitelező	individualizált munka
Ny. M.	0	produktív, kivitelező	individualizált munka
H. I.	50	produktív, kivitelező	frontális osztálymunka
K. É.	13	produktív, kivitelező	frontális osztálymunka
B. Zs.	3	passzívan szemlélődő	csoportmunka
Gy. A.	1	kutató, elméleti tev.	csoportmunka

A vizsgálat eredményeinek elemzése

1. A *szociometriai kérdőívünk* kérdései 6–10 éves korú tanulók számára készültek, és mindössze hét választási területet öleltek fel. A megfogalmazott kérdések nemcsak rokonszenvi kritériumokat tartalmaztak, hanem az általános és speciális képességek elismerésére is szolgálhattak. Elutasítást nem szövegeztünk meg, hisz a pontszámok így is jelezték számunkra a szociometriai gazdagok ill. szegények számát, nevét.

SZOCIOMETRIAI KÉRDŐÍV 6–10 éves tanulók részére

1. Ki a legjobb barátod az osztályban?

2. Sorold fel annak a három gyereknek a nevét, akikkel legszívesebben játszol együtt!

3. Ha őrsvörök kirándulni menne, kik tudnák legötletesebben irányítani a játékokat?

4. Ha kulturális szemlére készülnének egy rövid műsorral, szerinted melyik két gyerek tudná irányítani a felkészülést?

5. Melyik két gyerek tudna legügyesebben szerepelni egy rajversenyen?

6. Kik azok az osztálytársaid, akik legügyesebben tudják segíteni pajtásaikat a tanulásban?

anyanyelv: _____

számтан: _____

körny. ism.: _____

gyak. fogl.: _____

testnevelés: _____

ének: _____

7. Ki az a három gyerek a rajban, akinek a véleményére, tanácsára szívesen hallgatnál?

A nyert adatok elgondolkodtattak bennünket. Elsősorban vizsgált személyünk nulla pontja állt felkiáltójelként előttünk, de aránytalanul magasnak ítéltük meg B. P. kapott 139 pontját is. Attól tartottunk, hogy a kisleány sztár helyzete nem pozitív irányban fejleszti majd a gyermek személyiségét tovább.

Elhatároztuk, hogy megfigyelésünk nemcsak Ny. M.-re terjed ki, hanem „végigpásztázzuk” alaposan az egész osztályt, és megpróbáljuk kideríteni, hogy mi rejlik a kapott szavazatok mögött. Azért tartottuk ezt olyan fontosnak, mert egy érdemtelenül rögzült rossz státusz – ami esetleg a még meglevő társadalmi egyenlőtlenséget vetíti ki a gyermekek kapcsolataira – gátolja a személyiség kibontakoztatását a lehetőségek legmagasabb szintjéig, és a tehetségek felkutatását, azok gondozását is megnehezíti.

2. *Kérdőívet szerkesztettünk a szülők számára.* Segítségével kiegészíthettük a családlátogatásokon nyert információkat. Így részletes képet kaptunk a család életkörülményeiről. Szemléltetésképpen egyetlen adatot szeretnénk kiragadni és bemutatni a sok közül. Mivel ez az „adat-törödéék” még a családok kulturális színvonalát sem mutathatja meg, így nincs hozzá alapunk és jogunk, hogy ezekből általánosításokat fogalmazzunk meg, mégis érdemes áttekinteni a táblázatot.

Tanuló neve	Kapott szavazat	Napilapok, hetilapok	Lexikonok, tud. könyv	Könyvek száma
B. P.	139	Somogyi N. Nők Lapja Ország-Világ Rakéta Élet és Tud. Magyarország	Új magyar lexikon I–VII.	400 db
H. I.	50	Népszabadság Magyarország Nők Lapja	Erdészeti Faipari Műszaki Földrajzi lexikon	100 db
K. É.	13	Somogyi N. Képesújság Sport Kisdobos Dörmögő RTV	–	70 db
B. Zs.	3	Somogyi N. Nők Lapja	–	100 db
Gy .A.	1	Rakéta Autósélet Nők Lapja	Eü-i lexikon, Értelm. szót.	300 db
Ny. M.	0	Somogyi N. Ludas Füles Pajtás	–	70 db

Megjegyzés: Ny. M. a Pajtást az iskolában veszi meg. A 70 db könyv zömét az iskolában ajánlott könyvek teszik ki, melyeket neki és testvérének az osztályfőnök és a napközis nevelő ajánlott.

3. Az exploráció eredménye

1. A családboz való kapcsolat:

M. a 2 és fél éves kishűgát szereti a legjobban. Édesapjával van a legjobb kapcsolata. Fiú testvérével gyakran vannak azonos gondolatai, de sokat veszekednek. János (a fiú testvér) a család kedvence. Illetve az édesanya Jánosnak kedvez, az édesapa a kicsinek és M.-nek. Nagyszüleit a kislány nem ismeri, csak az egyik nagyanyját látta egy lakodalom alkalmával.

2. Az otthoni munkában való részvételre vonatkozó kérdések: Nagyon sokat kell segítenie: mosogat, főz, bevásárol, takarít, vigyáz a hűgára. Főleg vasárnap van sok munkája, mert akkor hosszabb a nap, és több is a munka. Néha – az ő szavaival – dunnyogva dolgozik, de azért megcsinálja, amivel megbízták.

3. Tanulmányi, iskolai munkája:

Szeret iskolába járni. Legjobban a testnevelést szereti, de a magyar nyelv és irodalom is kedvence. Majdnem minden tárgyat szeret – állítja – még az éneket is, csak az éneket tanító tanárt nem kedveli. Csak napköziben foglalkozik a tanulással, mert otthon nincs rá ideje, „... Meg anyu sem ér rá velem törődni, mert Jánossal foglalkozik.”

4. Iskolán kívüli elfoglaltságai:

Különórákra, szakkörökre nem jár. (Ez a helyzet azóta az osztályfőnök javaslatára változott, most már matematika szakkörre jár a kislány.) Sportolni nem szokott, pedig szeretne. Vagy nagyfokú igénytelenségével, vagy túlzott otthoni elfoglaltságával magyarázható ez az állapot.

5. Szabadidő-felhasználása, szórakozásai:

Olvasni szeret a legjobban. Színházba nem jár, moziba is csak nagyon ritkán. Játszik néha babával és labdával, de legtöbbször csak úgy maradhat kint az udvaron a gyerekek között, ha az édesanyja elküldi valahova, és ő „meghosszabbítja” a megbízatást. Arra a kérdésünkre, hogy mit szeretne elhagyni az elfoglaltságai közül, nem válaszolt; arra viszont nagyon gyorsan és határozottan reagált, hogy mi az, amit nagyon szeretne, de nem marad rá idő. Íme a válasz: „Valamelyik szülővel szeretnék elbeszélgetni, de anya J.-re figyel, apu meg nagyon ritkán van itthon.

6. Barátok iskolában és iskolán kívül:

Négy kislányt nevezett meg a lépcsőházból, akikkel együtt szokott játszani, majd szinte azonnal kettőre redukálta le a sort. A további beszélgetésből kiderült, hogy tulajdonképpen csak véletlen összevetődésről van szó, hiszen egyik kislány sem volt náluk, és ő sem látogatta meg egyiküket sem. Indok: „Nem nagyon érek rá, a hugira kell vigyázni.”

7. Érdeklődési köre:

Hosszú hallgatás volt a válasz. Nagy sokára azt felelte, hogy az, amit az iskolában nem ért. Amikor megérdeklődtük, hogy annak utána néz-e, akkor ismét csak a vállát vonogatta. Érdekes, hogy az olvasást nem nevezte meg, pedig tudtuk, hogy szeret olvasni, és korábban ő is hivatkozott erre. Természetes, hogy ebben az életkorban nincs kialakult érdeklődési kör (vagy csak ritkán), de ilyen érdektelenség is elgondolkodtató.

8. Jövőre iránuló elképzelések:

Hosszú mesébe kezd arról, hogy a kishúga súlyos betegen került kórházba. Büszke volt rá, hogy ő vette észre, hogy lázas a kistestvére, és hívta haza édesanyját a szomszédból. Ezek után közölte, hogy doktornő szeretne lenni, mert akkor meg tudja gyógyítani a beteg embereket.

Megjegyzés: A beszélgetések után megfogalmaztuk magunknak azt, hogy a gyermek családja nem alkalmas pozitív modellnek a gyermek számára: inkább a kislány személyiségfejlődését gátló, mintsem serkentő tényező. A hiányosságokra az osztályfőnöknek fel kell figyelnie, és lehetőség szerint korrigálni azokat.

4. Családrajz

Megkértük M.-et, hogy rajzolja le a családját, vagy rajzoljon egy olyan családot, amilyent szeretne. (Ny. M. az előző kérést választotta.)

A rajzolás után elmesélte nekünk, hogy kik szerepelnek a rajzon, és mit csinálnak éppen a szereplők. Kik a legkedvesebbek számára, ki a legboldogabb, kit szeret a legjobban, melyik figura ábrázolja őt.

(Nem volt nehéz dolgunk, mert a kislány kérés nélkül is szavakkal kommentálta a rajzát. Még olyan dolgokra is fény derült a spontán beszélgetés közben, melyeknek korábban nem voltunk tudatában. Az így kapott adatokat összevethettük a családlátogatás, az adatkérőlap, a megfigyelés és az exploráció adataival.)

A rajz elemzése:

a) Grafikus szint:

vonalvezetése: az egész lapon rajzol. Nagy vitalitás jellemzi. Könnyen extrovertálódik.

– erős: vastag, erős vonalakat használ, de nem jellemzi agresszivitás.

– elhelyezés: Önmaga elhelyezése a legérdekesebb. A rajzon úgy tűnik, hogy az édesapja nyakában ül, de ő elmondta, hogy elbújt az édesapja elől, aki meg akarta büntetni.

– a rajz ritmusa: Némi ismétlődés figyelhető meg a figurák ábrázolásában. Hajlik a sztereotípiára. (Talán magyarázza ezt a gyermek túlságosan is beszámolyozott egész élettevékenysége.) A gyermek a rajtot balról jobbra kezdte.

b) A formai struktúrák szintje:

– a szereplők struktúrájának ábrázolása Corman szerint racionális típusba sorolná a gyermeket, mert aránylag sztereotípen adja vissza a viszonylag mozdulatlan, de ritmikusan egymás után jövő embereket, akik (egy eset kivételével) egymástól izoláltak, miközben rajtuk a részletek precízek. Ez viszont a személyiség énjének merevségét, szabályok közötti élését jelzi.

– a tartalom szintje: a kislány a valódi családját rajzolta le, a realitás elve vezényelte. Nem fedezhető fel sem szorongás, sem elhárítás, sem a kínos realitás tagadása – védekezés – A projekciónak, sem a büntudati szorongásnak semmi jele nincs. Viszont elgondolkodtató az az ábrázolásmód, ahogy önmagát rajzolja. Elsőként J.-t, a fiúttestvért rajzolja le, őt T., a kis húg követi. Harmadiknak édesanyját ábrázolja, majd az édesapa következik. Utolsónak rajzolta le saját magát úgy, hogy alakját az apa háta mögé rejti. Véleményünk szerint ez nem a felettes ÉN-től való szorongást jelenti, hanem egy reális személy, az anya, vagy az ő parancsolgatásai elől való menekülést. A kislány rendkívül közlékeny volt. Elmesélte, hogy J.-t mosolygósra raj-

zolja, mert ő mindig vidám. Kishúgával a fiú bújócskázik, és T. „Kukucs!” felkiáltással hívja magához. Az anya a legszebb ruhájában van. Szájába ezt a mondatot adja a kislány: „Marcsi, mosogass!” Apa otthon mindig melegítőben van, és sokat segít. Eredetileg porszívóval akarta őt lerajzolni a kislány, de nehéznek találta rajzilag ezt a feladatot, és módosított az elképzelésén. Így az édesapa keze hátul összekulcsolt – ami ugyan a rajzból nem derül ki. – Az elhelyezésen kívül az is érdekessége a rajznak, hogy bár az egész munka tobzódik a színekben, a gyermek önmagára szürke ruhát adott, amit még satirozással sem díszített. Ez arra utalhat, hogy a családban nem tulajdonít önmagának központi szerepet, sőt, nemcsak az ábrázolásban kerül háttérbe.

5. A *szisztematikus következtetőképesség* (gondolkodás vizsgálatára a *Raven tesztet* használtuk fel.

M. 8 percig dolgozott. 25 perceptilis pontot szerzett. Ez átlagos (–) intelligenciának felel meg.

A *Hawik teszt* eredménye: 92 IQ

6. A 16 kérdésből álló *Thomas-mese* volt hivatott feltárni, ill. speciális módon megközelíteni a vizsgálati személy érzelmvilágát, képzeletét, az esetleg meglévő családi és iskolai konfliktusokat. Meg kívánjuk jeyezni, hogy ilyen korú gyermekeknél a válaszokat csak feltételesen szabad elfogadnunk, egy kis fenntartással kell kezelnünk, hisz legtöbb gyermek tudatosan kerüli a család intim dolgainak a kiadását. Ezért egyedüli módszerként való használata nem fogadható el.

Megjegyzés: M. gondolataiban vissza-visszatérő téma a barátokkal való kapcsolat: félték, nehezen barátkozó gyermek; a barátság megtiltása a felnőtt részéről; az egyedüllétől, a kiközösítéstől való félelem; az osztálytárs féltése a saját szüleitől; egy jó barátal a felnőtt társadalom elhagyása; összeveszés a barátal, mert a szülő nem engedi a játékot stb.

Mindebből arra következtethetünk, hogy M.-nek a gyerekekkel való kapcsolata nem megnyugtató. Úgy tűnik, hogy részéről a kezdeményezés megvan, de vagy visszautasításban van része, vagy a szülő tiltja meg a barátkozást. Erre a problémára az osztályfőnöknek gondos mérlegeléssel megoldást kell keresni.

Kitűnik a meséből, hogy az anyának domináns szerepe van a családban (ezt igazolja a családrajz és az explorációs módszer is). Nevelési módszerei gyakran válthatnak ki gátlást a gyermekből. E probléma megoldását feltétlen az édesanyával közösen kell megpróbálni.

Bár Ny. M. többször igyekezett meggyőzni bennünket arról, hogy ő soha nem kap ki, náluk nincs, vagy alig-alig van büntetés, a mese alapján ez nem fogadható el.

A válaszokat kezdetben a mesebeli kisgyermek vélt megoldásaival kezdte, de szinte azonnal rátért a saját élményanyagára. Folyékonyan, oldottan mesélt (egy kérdés kivételével), extrovertált személyiség benyomását kellette.

7. A gyermek önjellemzése – az első bekezdés kivételével – alátámasztja eddigi következtéseinket. Az első bekezdés is – valótlansága miatt – a probléma meglétét igazolja, és a gyermek erős vágyát tolmácsolja a barátok meglétére, megszerzésére.

Ilyen vagyok!

Én jószívű és segítőkész vagyok. Osztálytársaim barátkoznak velem, mert megértő és igazi barát vagyok. Sok barát és barátón nagyon jó hozzám, és én is viszonzom ezt a szeretetet. De néha azért az öcsémel össze szoktam veszni. A húgomat nagyon szeretem.

Apuhoz vonzódok legjobban, de anyunak segít az egész család. A Timi és János szépen játszanak, mi hárman takarítunk-főzünk-mosunk. Néha én csinálom a levestésztát. De azért verekszem, ha már nagyon mérges vagyok. Néha dunnyogni is szoktam. Vagy azért, mert nem akarok elmosogatni, vagy azért, mert nincs kedvem kitakarítani.

Én megpróbálom kijavítani a rossz tulajdonságomat.

8. Minden szükséges információknak, adatnak megvolt ahhoz, hogy elkészíthessük a gyermek *anamnézisé*t:

Anamnézis

Ny. M. 1970. december 20-án született.

Családra vonatkozó adatok:

Mindkét szülő segédmunkás. Az apa kb. fél éve vidéken dolgozik, és csak a hét végét tölti a családjával. Az anya állami gondozott volt. 1980. februárjáig egyszobás, komfort nélküli családi házban laktak. Most két és fél szobás, összkomfortos, modern lakótelepi házban élnek. A családban három gyermek van, M. a legidősebb.

Elsőosztályos koráig M.-mel sokat foglalkoztak a szülei, érdeklődtek a munkája iránt. Mióta középső testvére is iskolás, minden figyelmüket ő köti le. Otthon egyébként is elhanyagolják a kislányt. Felnőttnek tartják, akinek feladatai közé tartozik még a kis húgának gondozása, felügyelete is. Ezen a helyzeten a kislány szeretne változtatni, de sikertelen a próbálkozása.

A tanuló egészségi állapota:

Sovány testalkatú, normális magasságú gyermek. Súlyos betegsége nem volt. Ruházata kissé elhanyagolt. Köpenye gyakran vasalatlan. A gyerek haját elcsúfítja az édesanya szakszerűtlen hajnyírása. Ezek miatt gyakran csúfolják is a gyermekek. M. megjelenéséből hiányzik minden csín, pedig semmivel sem csúnyább, mint bármely társa. (Bár ez nem kimondottan az egészségi állapotra, annak kategóriájába tartozik, de nagymértékben befolyásolja a gyermek pszichés közérzetét.)

Érdeklődése, bajlama:

Szeret olvasni. Rendszeres könyvtárlátogató. Kedveli a dalos játékokat, bár nem tartja magát jó énekesnek, így inkább csak nézője azoknak. Szívesen tornászik. Részt vesz a gyermekek játékaiban, bár gyakran visszautasításban van része. Élvezi a rajzolást, de rajzain sztereotip módon állandó motívumok ismétlődnek: egyszerű virágok, házak, szívek. Figurális megoldás rajzaiban szinte csak „felkérésre” fordul elő.

Közösséghez, önmagához való viszonya:

Szeret együtt játszani, de soha nem akar a középpontba kerülni. Örömmel alkalmazkodik a többiekhez. Néha-néha kezdeményez is, de ha nem talál visszhangra, abba nagyon könnyen belenyugszik. Felnőttekhez nagyon kötődik. Szívesen beszélget, mesél; élvezi, ha valaki vele tördök. Hálás minden szeretetért. Önmagával elégedett, nincsenek különösebb igényei önmagával szemben, elfogadja olyannak magát, amilyen.

Munkához való viszonya:

Kötelességtudóan megoldja feladatait több-kevesebb sikerrel. Ha dicsérik, szárnyakat kap. Rendkívül motiválja a megkülönböztető figyelem. Írásbeli munkái ziláltak, maszatosak. Szívesebben old meg szóban feladatot. Szóban jobban is fogalmaz, mint írásban. Helyesírása elfogadható. Gondolkodása lassú, és ez főleg a matematikai feladatok megoldásában mutatkozik meg.

Megismerő tevékenysége:

- a) Hallása jó. Látását szemüveggel korrigálták.
 - b) Tapadó figyelmű. Képes hosszabb idejű koncentrációra is, de túl lassan tud átváltani más dolog megfigyelésére.
 - c) Irányítással képes megfigyeléseiről számot adni.
 - d) Az öt érdeklő dolgokat könnyen elsajátítja. Vizuális típus. Megőrzése nem pontos. Emlékezete mechanikus (logikus elemekkel).
 - e) Képzetele gazdag. Jól reprodukál.
- e) Gondolkodása a konkrét síkján mozog, nehezen szakad el a tárgyaktól. Rajz segítségével absztrahál. Összehasonlítani segítségével tud.

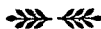
Érzelmi élete:

Szereti társait, a gyermektársaságot. Szeretne baráttra lelni. Jószívű, jóindulatú. Bárki értékelésében mindig a pozitívummal kezdi. Nagyon érzékeny, de nem haragtartó. Minden jó szóért hálás. Keresi a felnőttek társaságát is. Derűs, jókedvű. Szeret együtt örülni társaival, elismeri azok sikereit.

Akarati tulajdonságai:

Cselekedeteit gyakran irányítják a véletlen motívumok. Befolyásolható, túlságosan is alkalmazkodik társaihoz. Pillanatnyi tevékenysége következményeivel nem számol. Az osztályban nagyon rossz a státusa, jóindulatú lénye ellenére is megtűrt személy. (Ebben nagyrészt a gyerekek külsőségek iránti megítélése játszik szerepet.)

(Folytatjuk)



ÚJ TANTERVEINKRŐL

DR. MIHÁLY ENDRE
Szeged

A technika tantárgy tanításával kapcsolatos tantárgypedagógiai kérdések elemzése*

Még tíz év sem telt el a technika tantárgy tanítását előkészítő munkálatoktól napjainkig, és ez évben már a negyedik osztályig jutott el a tantárgy tanítása az ország általános iskoláiban.

Az 1972-es oktatáspolitikai párthatározat szerint: „*A technológiai és társadalmi struktúra fejlődése már észrevehető sebességű. Többé nem elégedhetünk meg azzal, hogy szülőiket másolják a gyermekek.*”

A határozatot követően előkészítették, és kidolgozták a technika tantárgy tartalmi, didaktikai és pedagógiai követelményeit. Ez a körülmény már a kezdeti időszakban előnyösebb helyzetet teremtett, mint volt annak idején a gyakorlati foglalkozás bevezetésekor. A nevezett körülményeknek köszönhetően rövid idő alatt mind több pedagógus és pedagógus közösség ismerte fel a technika tantárgy társadalmi, gazdasági, illetve oktatáspolitikai, pedagógiai jelentőségét. Lehet mondani, hogy a pedagógusok többsége tisztán látja az alapvető kérdéseket, és ennek alapján, már a kezdettől fogva sokat tudtak tenni a tantárgy tanításának fejlesztése érdekében.

Ez alkalommal azokról a tapasztalatokról kívánunk beszámolni, amelyeket az eddigi munkánk során gyűjtöttünk a Szegedi Tanárképző Főiskolán, illetve gyakorlóiskoláiban a technika tantárgy alsó tagozatos oktatásával kapcsolatban.

A tapasztalatokat három gondolatkörben kívánjuk ismertetni:

1. *A technika tantárgy új vonásai, és az új vonások szerepe a tanulók technikai szemléletének kialakításában.*
2. *A tantárgy tanításának eredményességét elősegítő oktatási és nevelési feladatok megvalósítása.*
3. *Az alsó tagozatos nevelés és oktatás terveyagában érvényesülő lineáris koncentráció elemzése.*

Köztudott, hogy a Nevelés és oktatás tervének kidolgozásával egy időben megtörtént a technika tantárgy általános iskolai koncepciójának kialakítása, és ezt követően beindult a tantárgy kísérleti oktatása. A tanterv 1978-ban elkészült, és az 1978/79-es tanítási évben megkezdődött a technika tantárgy oktatása az ország összes általános iskolájának első osztályaiban. Ugyanezen tanévben a technika szakos tanárképzés érdekében a tanárképző főiskolák gyakorlóiskoláinak felső tagozatain is megkezdődött a tantárgy oktatása.

Tekintettel arra hogy néhány év múlva a gyakorlati foglalkozást az ország összes általános iskolájában felváltja a technika tantárgy, kiemelünk néhány, általunk jelentősnek vélt tantárgypedagógiai kérdést, hogy ezek elemzésével elősegítsük a tantárgyat tanító pedagógusok munkáját.

A Nevelés és oktatás új tervének az ismerőit nem kell meggyőzni, hogy az általános iskolai oktatás-nevelés korszerűsítésének fő tendenciája határozottan nevelési irányultságú, és annak elsődlegességét hangsúlyozza. Ezzel a tantervvel nagy lé-

* A Juhász Gyula Tanárképző Főiskolán rendezett „Tanárok XI. Nyári Akadémiáján elhangzott előadás anyaga. (Szerk.)

péssé tettünk az oktatás és nevelés egységének megteremtése felé. Ennek a törekvésnek a kifejezője az is, hogy a technika tantárgy szerepel az általános iskolai tantervben. Bővült az általánosan képző iskola nevelési területe, és létrejött a feltétele annak, hogy a technikai műveltség hazánkban is az általános műveltség részévé váljék.

Jelmondata lehetne e törekvésnek Walter Fuchs mondása:

„Ma a tudománynak és a technikának világában élünk, erre a világra kell nevelődnünk, hogy ottban érezzük magunkat benne!”

Nem lenne helyes úgy beszélni a technika tantárgyról, hogy elődjével, a gyakorlati foglalkozással való kapcsolatáról, az azonosságokról és a különbségekről ne tennénk említést. Az ilyen jellegű elemzés azért is fontos, mert a tantárgy új tantervi feladatai nem mentesek bizonyos pedagógiai atavizmusoktól, amelyek bizonytalanságot kelthetnek.

A visszahúzó tényezők közül a pedagógusok szemléletét leginkább zavarja a feladatoknak műveletekben való megfogalmazása. Ennek illusztrálására az alábbi tantervi feladatot emelem ki az 5. osztály anyagából:

„A papíryananyagok feldolgozása; mérés (1 mm-es pontossággal) és előrajzolás; lágy papírok, kartonok és lemezek „karcolása” és lyukasztása, szabása metszéssel és nyírással; a ragasztás anyagai, eszközei és műveletei; kartonok és lemezek borítása; csuklós részek, sarkok, szegélyek borítása vászonnal.”

A feladatok műveletekben történő megfogalmazása, sajnos, a munkafüzetekben és munkatankönyvekben is szerepel, és a tevékenységet olyan mértékben széttrördeli, hogy az összefüggések csak nehezen és körülményesen ismerhetők fel. A nevelés és oktatás tervének koncepciójában nem juttatja kifejezésre azokat a gondolatokat, amelyeket a Köznevelési Bizottság alapműveltségi koncepció-tervezete tartalmaz. Nem juttatja kifejezésre például a technika tárgy szintetizáló jellegét és a *funkció-szemlélet* fejlesztésére való törekvést.

A feladatok műveletekben való megfogalmazása hátráltatja a tantárgy korszerűbb szemléletének kialakulását és kialakítását, új felfogásban történő tanítását; a tantárgy célkitűzésének téves értelmezését segíti, mert sugallja a műveletekben való gondolkodást, tervezést és szervezést. Ezért van az, hogy a pedagógusok legtöbbször semmi különbséget sem látnak a gyakorlati foglalkozás és a technika tantárgy között.

A műveletszemléletű oktatás hátrányai a következők:

- gátolja a tágabb integrációt és a koncentrációt, szűkkörű asszociációs lehetőséget biztosít,
 - nem készíti az összefüggések keresésére,
 - nem aktuális motívumok irányítják a tevékenységeket, nem ad tájékozódást korunk technikájáról
- műveletekre és az eszközökre korlátozza az érdeklődést, beszűkíti a pályaorientációt.

Pedig a technikai tantárgy egyik alapvető pedagógiai követelménye, a korszerűsítést is kifejező koncepciója a feladatoknak tematikusan, tevékenységi szinten történő megfogalmazása és megvalósítása. A következőkben ennek a jelentőségét kívánjuk röviden elemezni.

Először a tevékenység folyamatában lejátszódó cselekvések és műveletek kapcsolatát tisztázzuk, mivel ezen keresztül még világosabbá válhat a technika tantárgy és a gyakorlati foglalkozás oktatásának alapvető különbsége. Az elemzéshez A. N. Leontyev tevékenység-pszichológiájának eredményeit használjuk fel. Leontyev szerint: *„A tevékenység az a folyamat, amelyben az embernek és környezetének pszichológiai kapcsolata megvalósul.”* Továbbá: *„A tevékenység olyan rendszer, amely saját struktúrával, belső áttételekkel és saját fejlődésmentellel rendelkezik.”*

A meghatározásokból következik az az alapvető tény, hogy a tevékenységnek közvetlen és távolabbi céljai vannak, amelyek motívumok alapján jönnek létre. Eze-

ket a motívumokat a társadalom, annak mindenkori fejlettsége, esetünkben főképpen a technika fejlettsége indukálja. Ebből az is következik, hogy a motívumok meghatározzák a tevékenység tárgyát is, és a tevékenység tárgya pedig befolyásolja, illetve visszahat a motívumok további irányultságára. Ez a megállapítás azért is érdemel megkülönböztetett figyelmet, mert igazolja a technika tantárgy merőben eltérő és új tartalmi követelményeit, aktualitását és a megújuló szemlélettel történő oktatásának fontosságát. A megújítandó metodika mellett a tevékenység tárgyának (munkadarab) megválasztása is nagyobb körültekintésre kötelez bennünket, hogy biztosítani tudjuk a technika tantárgy korszerű oktatását.

Az előbbi idézet arra is utal, hogy a tevékenységrendszer, amelynek szerkezete van, a társadalom fejlődésével együtt fejlődik.

Tekintettel arra, hogy a technika tantárgy tanítása során a tevékenység folyamatában mindenkor érvényesülnie kell a gondolkodási és a tárgyi tevékenység egységének, elemezzük ezek kapcsolatának érvényesítését.

A tevékenység struktúrájában a tárgyi tevékenység megvalósulása a *cselekvés*, amely valaminek a megvalósítására, megváltoztatására irányul, és kézzel fogható eredménnyel jár. A cselekvések a tevékenységi céloknak vannak alárendelve, ezért a tevékenység motívumai alapján játszódnak le. A cselekvés kivitelezésének szerkezeti eleme a művelet, amely részműveletekre, mozzanatokra osztható tovább. A cselekvés a műveletek révén realizálódik. Míg a cselekvések a mindenkori tevékenységi céloknak felelnek meg, addig a műveleteket a szűkkörű feladatok és azokat a szükséges, illetve meglévő feltételek határozzák meg. Tágabb értelemben tehát a társadalom politikai, gazdasági és kulturális fejlettsége határozza meg a tevékenységeket és a cselekedeket. Ugyanakkor a *műveletek*, mozzanatok már kevésbé függenek tőle, mert ezek a változékonyabb, labilisabb alkotórészei a tevékenységi folyamatoknak. A tevékenység-cselekvés és a művelet-mozzanat azonban dinamikus és dialektikus kapcsolatban vannak, mivel a tudomány és a technika fejlődése a műveletek, mozzanatok megváltozását vonja maga után, néha olyan mértékben, hogy ezzel új tevékenységi formák is születnek.

Ezek felismerése alapján világossá válik a *gyakorlati foglalkozás műveletekre alapozott tervezésének fogyatékosága, a perspektívák leszűkítése*. A műveleti aspektusban megfogalmazott tantervi feladatok tehát menthetetlenül beszűkítik a tanár és diák tevékenységet, s cselekvéseiket a jelenlegi, már elmaradott, gyakran primitív adottságokhoz kényszerítik. Ez a felfogás gátolja a kezdeményezést, a kreativitást, és egyáltalán nem szolgálja a változó körülményekhez való alkalmazkodást.

Az eddigieket összegezve elmondhatjuk, hogy azért tartjuk elavultnak a feladatoknak műveletekben történő megfogalmazását, mert arra készíti az alkotó embert, hogy a tevékenység leglabilisabb, legváltozékonyabb szerkezeti eleméhez keresse meg az anyagokat, eszközöket, szerszámokat, és ehhez tervezzen (találjon ki) munkadarabokat. Ezért a műveletekben megfogalmazott oktatási feladatok akarva, akaratlanul *arra kényszerítették az iskolát, a gyakorlati foglalkozás oktatását, hogy az elmúlt századok technikájával a már régen elavult manufaktúrális korszakot reprodukálja*. Ennek megvalósításához születtek gyakran értelmetlen, olykor haszontalan munkadarabok, amelyek nem sokkal többre voltak alkalmasak, mint kézimunkára, a kéz egyesítésére (pl. alumínium hamutál).

Az ilyen és ehhez hasonló munkadarabok rendkívül szűk asszociációs lehetőséget biztosítottak, és ezért csak minimálisan bővítették a tanulók ismereteit és az ismeretek integrációját.

Az elmondottak alapján egyértelmű, hogy a gyakorlati foglalkozás avult kereteiből a korszerűbb szemléletet sugalló technika tantárgy segítségével kiléphetünk.

A tevékenység magasabbrendűségét hangsúlyozva A. N. *Leontyev* megállapítja, hogy a tevékenység belső, vagyis a gondolati, valamint a külső tárgyi megnyilvánulásainak szoros kapcsolatba kell kerülniük egymással. Éppen ezért tartjuk fontosnak a tevékenység tárgyának (munkadarabnak) a megválasztását.

A technika tantárgy csak akkor szolgálhatja napjaink igényeit, ha a tevékenység tárgyain keresztül elősegíti a tanulók kapcsolatát az adott környezettel, a környezet technikájával.

A technikai szemlélet fejlesztésének biztosítása érdekében a tevékenység tárggyal szemben az *alábbi követelményeket támasztjuk:*

- *segítse elő a tanulók kapcsolatát technikai környezetükkel;*
- *viselje magán napjaink technikai aktualitását;*
- *legyen motiváló hatású, és tegye lehetővé az ismeretek tág integrációjának megteremtését;*
- *biztosítsa a kreativitást és konstruktivitást;*
- *tegye lehetővé a manipulációs képesség fejlesztését;*
- *szolgálja a tevékenység fejlődését;*
- *segítse elő a funkciószemlélet kialakulását;*
- *szolgálja a rendszer-szemlélet kialakulását.*

A felsorolt követelmények szempontjából különösen nagy szerepet tulajdonítunk a tantervben szereplő technikai modelleknek és a modellezés témakörének. Az eddigi tapasztalatok bizonyítják, hogy az építő elemekkel, a konstruktív szerkezetekkel végzett tevékenység, cselekvés, művelet felbecsülhetetlen lehetőségeket teremtenek az *ismeretasszociációkra, a koncentrációra, integrációra, ismeretek alkalmazására, új ismeretek megszerzésére, jelenségek, működési elvek megértésére, törvényszerűségek bizonyítására, a kombinációs képesség fejlesztésére, az önálló tevékenykedésre, a tervezésre, szervezésre egyaránt.*

Még ennél is többet nyújtanak azok a gépek, gépi elemek, szerkezetek, amelyek a valóság bemutatásával érzékeltetik a szerkezet és a működés kapcsolatait. Feltárják azokat a *funkcionális összefüggéseket*, amelyek a működési elvek mellett a rendszer-szemléletet is elmélyítik. Természetesen ide soroljuk a sajátkezüleg tervezett és készített modelleket, maketteket is, mint pl. hajó, repülő és egyéb modellek. Az ilyen jellegű tevékenységek folyamán klasszikusan érvényesülhet a gondolkodási és a tárgyi tevékenységek egysége. A tevékenység a technika tantárgy szempontjából csak akkor eredményes, ha a produktum megfelel a rendeltetéseknek, vagyis működőképes.

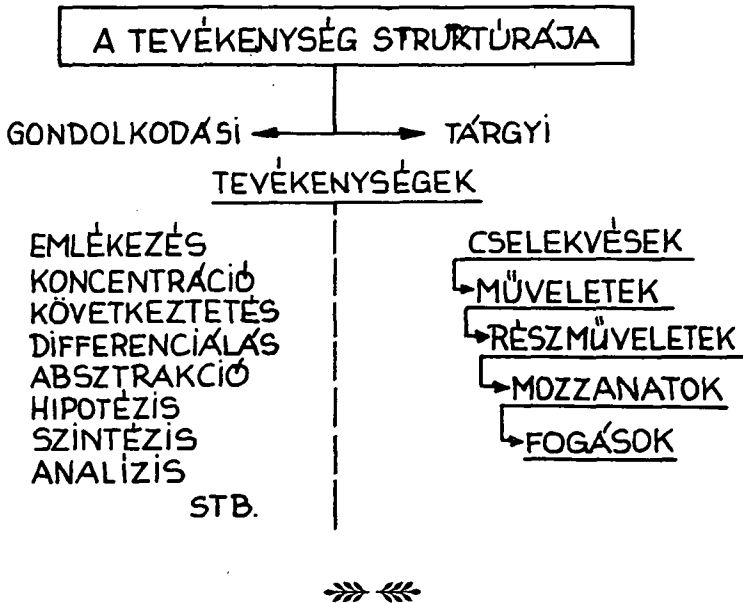
A technika tanítása során a tevékenységekben, megoldásokban érvényesített funkciók adnak választ azokra a kérdésekre, amelyek az egész tevékenység és a cselekvések mozgatói. *A technika tantárgy tanítása során alapvető követelmény keresni és bizonyítani az anyag, a felépítés, a szerkezet funkcionális kapcsolatait.* Nem túlzás azt mondani, hogy a technika tantárgy oktatási-nevelési feladatai az elemek, anyagok, formák, struktúrák, rendszerek funkcióinak feltárása, az ok-okozati kapcsolatok felismertetése, a hagyományostól eltérő megoldások keresése. Az ilyen jellegű követelmények megvalósítását a problémaszituációk teremtésével, a funkció elemzésével érhetjük el. Megítélésünk szerint a funkcionális szemlélet fejlesztésével együtt alakíthatók ki a tanulóknál azok a jártasságok, készségek és képességek, amelyek elősegítik a technikai szemlélet kialakulását és megteremtik korunk tevékeny, aktív ifjúságát.

A technika tantárgy követelményei természetesen tantárgypedagógiai szempontból is új igényeket támasztanak a tanítással kapcsolatban. Ezeket a módszereket a gyakorlat során kell megkeresnünk és kísérletek alapján kidolgoznunk. Törekvéseink során feltétlenül revideálnunk kell eddigi, esetleg hibás szemléletünket és elavult módszereinket. Rugalmasabbá, dinamikusabbá kell tennünk a pedagógiai, didaktikai

és módszertani szokásainkat. A ránk váró feladatokhoz alapos elmélyülésre és fáradhatatlan önképzésre, megújulásra van szükségünk.

Összegzésül megállapíthatjuk, hogy a technika tantárgyat elfogadhatóan csak az tudja oktatni, aki ki tud lépni az iskola eddigi (hagyományos) keretei közül. Ha tudomásul vesszük, hogy az iskolának a jelent és a jövőt is szolgálnia kell, akkor olyan kommunikációs rendszert kell kialakítania, amellyel a lehető leggyorsabban tud reagálni minden változásra és fejlődésre.

A referátumban igyekeztünk tapasztalataink segítségével megerősíteni Pál Lénárd akadémikus megállapítását, hogy „nem csupán címváltozás” a technika tantárgy elnevezése. Tudomásul kell vennünk, hogy „környezetünk nemcsak természeti, kulturális, hanem technikai környezet is, hogy ma a technika kultúránk része, sőt ismerete a létünk és további fejlődésünk feltétele”.



BERNÁTH BÉLÁNÉ
Pécs

Az eredményesebb orosz olvasás tanításáért

A jövő tanévtől kezdődően az ország minden általános iskolájában elkezdődik 4. osztályban az oroszoktatás. Az eredményesebb nyelvoktatás érdekében 1977 óta tanszékünk kísérleti kutatómunkát folytat, melynek keretében egyik célunk a nyelvoktatás optimális módszereinek a felkutatása.

Tanulmányunkban a 4. osztályban folytatott kísérlet tapasztalatai alapján az olvasástánítás során eredményesen felhasználható feladat- és gyakorlattípusokat kívánjuk bemutatni. Az alábbiakban ismertetésre kerülő feladattípusok alkalmazásával a nyelvtanulás kezdetétől lehetővé válik a tanulók rendszeres és tömeges munkáltatása, alkotó tevékenykedtetése. A nevelés-oktatás folyamatában nem közömbös, hogyan alakul a tanulók olvasási készsége: képesek lesznek-e az olvasást az ismeretek

megszilárdításának és bővítésének eszközeként felhasználni, vagy – ahogy ez ma még gyakran előfordul – küszködve betűzik majd az idegen nyelvű szövegeket.

A tanítási órákon felhasznált gyakorlattípusokat a következő fő csoportokra osztottuk:

- A) Betűk felhasználásához kapcsolódó feladatok;
- B) Szavak olvasásával kapcsolatos feladatok;
- C) Mondatok olvasásával kapcsolatos feladatok.

Mindhárom gyakorlattípuson belül az elsajátításnak három szintjét különböztetjük meg: a ráismerés vagy megnevezés, a reprodukálás és a produkálás (alkalmazás) szintjét.

A gyakorlatok megoldásához a következő eszközök felhasználását javasoljuk:

- applikációs képsorok (több példányban);
- folyóiratokból kivágott és felkasírozott színes képanyag;
- betűkártya, betűsín (minden tanuló rendelkezzeik saját kis betűkártyával és betűsínnel);
- szókárttyák;
- írásvetítő, előre elkészített nyomtatott és írott szöveg;
- magnetofonszalag a szükséges szövegrészekkel.

A) Először a betűk felhasználására épülő gyakorlatokat mutatjuk be:

1. „Keresem a nagy- vagy a kistestvérem.”

Az olvasástanítás kezdetétől alkalmazható feladat a betűpárok keresése. Ez különösen abban az esetben fontos, amikor a nagy és a kis nyomtatott alakú betűk különböznek egymástól. Két változatát alkalmaztuk:

- a) a tanár által felmutatott nagy- vagy kisbetűhöz az osztály minden tanulója megkeresi és felmutatja a megfelelő kis- vagy nagytestvért;
- b) az osztály egyik része csak a nagy; a másik része csak a kisbetűket használhatja. A tanár megnevez egy tanulót, aki a nála levő betűcsoportból felmutat egyet. A többi tanuló az ellentétes csoportból emeli ki a testvérbetűt. A feladatot kombinálni lehet szógyűjtéssel is.

2. Hasonló betűismeretre épül a következő feladat is. A betűsínben kirakott nagybetűs szöveget csupa kisbetűvel kell a tanulóknak kirakni. Nehezíteni lehet a feladatot úgy, hogy szerepeltetünk a szövegben tulajdonneveket is. Ebben az esetben óvatosságra intjük a tanulókat.

3. A hiányzó betűk pótlására épülő feladat, melynek három változata ismert: a csak mássalhangzót jelölő betű elhagyása, a csak magánhangzót jelölő betű elhagyása, illetve a kombinált változat.

Például:

.А.А ; П.П. ; .К.О. (МАМА ; ПАПА ; ОКНО)

4. Betűvadászat. Kijelölt szövegből a tanulók „kilövik” a tanár által megjelölt betűt. Lehet csoportonként más-más betűt vadászni. Az a csoport győz, amelyik a kijelölt betűből az összeset kilötte.

5. Az „eltévedt” betűk helyrevezetése. A felcserélt betűk (esetleg szótagok) valódi helyét kell megtalálni a szóban. Fokozza a tanulók érdeklődését, ha a kevert betűs szó hangzása „vidám”. A feladat megoldását versenyszerűen (csapatonként) ajánlatos elvégezni. A győztes az, aki a legelőször ismeri fel az eredeti szót. Például ilyen szóanyag: **ЧАДА (ДАЧА), КОКША (КОШКА), СОБКАЧА (СОБАЧКА), ТЕЛЪУЧИ (УЧИТЕЛЬ), ПАШКА (ШАПКА).**

Teljesen felcserélhetjük a betűsorrendet a szavakban:

АКНМОТЕ, ДАИВН, НОМКАТА.

6. Szóalkotás betűkből. Igen ismert, jól alkalmazható feladat. Két variánsát szoktuk felhasználni:

a) csak a bemutatott betűk felhasználásával alkothatnak a tanulók szavakat:

PL.: Д
 О А
 М = МАМА, ДОМ, ДОМА, ДА

b) a bemutatott betűkből minél több betű felhasználásával:

PL.: У П О МАРТ, КОТ, УТКА, ДОМА,
 М А Р = ПАПА, КАРТА, МАРТА, ТОРТ
 К Д
 Т ПИОНЕР, ДЕКАБРЬ, ПОЕЗД

A feladatot versenyszerűen lehet megoldatni, az a csapat győz, amelyik a szóalkotás alkalmával a legtöbbször használta fel a betűket. Az ellenőrzés áttekinthetőbb, ha a szavakat a tanulók a betűsínben feltüntetik.

7. A feladat a képen látható ábra felismerése és megnevezése.



(A képen „kacsa”, illetve „majom” látható.)

A tanulók a kép alatt kirakják a teljes szót a mágneses táblán vagy a saját betűsínjükben.

B) Szavak olvasásával kapcsolatos feladatok

1. Kép és szókép azonosítása.

Más-más sorrendben adjuk a képeket és a szóképeket. A tanulók feladata az összeillő kép-szókép azonosítása. Gyorsan lemérhető a tanulók teljesítménye, ha a következőképpen oldjuk meg a feladatot: megszámozzuk a képeket is, a szóképeket is. A tanulók leírják, hányas számú szóképpel illik az 1., 2., 3. stb. illusztrációhoz.

Pl.: 1., 2., 3., 4., 5., 6. számú képhez

az 5., 2., 4., 6., 3., 1. számú szóképpel tartozik.

2. Kakukktojás

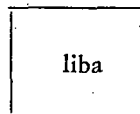
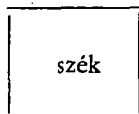
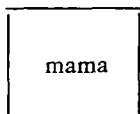
Az azonos sorba írt szavak közül ki kell választani – aláhúzással – az oda nem illőt.

ЛЕВ ТИГР УТКА КУРИЦА ПЕТУХ СТОЛ СОБАКА

3. A helyes szó kiválasztása aláhúzással.

A tanulók három képet láthatnak a táblán. Mindegyik kép alatt három szó található. A tanulók a szavak elolvasása után megállapítják, a három szó közül melyiket az, amelyet a kép bemutat.

Pl.:



МАМА	СТОЛ	УТКА
ПАПА	СТУЛ	ГУСЬ
ВОВА	ПАРТА	ТИГР

4. Szavak csoportosítása a megadott kérdőszavak alapján. A kérdőszavak megnyitását fokozatosan bővíteni lehet.

a) első fázisban csak a következő kérdések alapján végezzük a csoportosítást:

КТО?

ЧТО?

МАМА ПАПА КОШКА СОБАКА СТОЛ СТУЛ ОКНО ШКОЛА
НИНА НАТАША САША ЕВА ПАРК ДОМ КОМНАТА ДВОР

b) bővítjük a kérdések számát:

КТО? ЧТО? ГДЕ? ЧТО ДЕЛАЕТ?

c) nemek szerinti csoportosítás a személyes névmások felhasználásával:

ОН

ОНА

ОНО

СТОЛ ПАПА ШКОЛА НИНА КРЕСЛО
ДОМ УЧЕНИК ПАРТА МАМА МОЛОКО

E feladatnál még az élő és élettelen kategóriákat is felhasználhatjuk a főnevek besorolásánál.

5. A bemutatott szavakból mondatok alkotása:

a) minden szó felhasználásával;

b) csak az aláhúzott szavak felhasználásával (egy-egy aláhúzott szóval külön mondatot alkotnak).

ДА ЧИТАЮТ УЧЕНИК НА ДЕТИ ГУЛЯЮТ ДИВАН ДОМА
ПИШЕТ

6. Pantomimjáték igék bemutatásához

Egy tanuló a táblán bemutatott cselekvéseket imitálja. Az osztály figyeli a pantomimjátékot, és azonosítja a táblára felírt igék közül a helyes megoldással. A felírt igéket számmal látjuk el, a tanulók a számokat leírva azonosítják a szót a pantomimmal.

- | | |
|------------------------|-------------|
| 1. <u>играет в мяч</u> | 4. спит |
| 2. <u>читает</u> | 5. работает |
| 3. <u>пишет</u> | 6. гуляет |

7. Betűcsere.

A feladatot többféleképpen lehet megoldani, de előre meghatározzuk a kicserélhető betűk számát.

a) a három betűből álló szóban úgy cseréljük ki a betűket, hogy az eredeti szó egy betűje mindig megmaradjon:

ДОМ = ТАМ ВАМ БАМ ДЫМ КОТ ВОТ РОТ ГУМ ЦУМ

b) a négy betűből álló szóban csak egy betűt cserélhetünk:

МАША = МИША КАША ВАША НАША ДАША САША ПАША

A kész mondatot kirakjuk a táblán és elolvastatjuk. A mondathoz a tanulók kérdéseket is szerkeszthetnek.

4. „Hazugságmondatok” kijavítása.

A tanulók „hibás” mondatokat kapnak. A mondatok felolvasása után a hibás szót ki kell emelni, és helyes szóval kell helyettesíteni. Kezdetben egy, később egyre több ilyen mondat adható. Egy-egy mondatban több szó kicserélésére is van lehetőség.

ВОЛК СМОТРИТ ФИЛЬМ. (ПАПА, МАМА, ДЕВОЧКА, ВАНЯ)

ТИГР ЧИТАЕТ КНИГУ. (МИША, УЧЕНИК, УЧИТЕЛЬ, БАБУШКА)

МАМА ПРЫГАЕТ В КЛЕТКЕ. (ОБЕЗЬЯНА)

ДЕДУШКА И БАБУШКА ХОДЯТ В ПЕРВЫЙ КЛАСС. (КАТЯ И ИГОРЬ)

Ezt a feladatot a tanulók nagyon kedvelik. Nemcsak az olvasás gyakoroltására alkalmas, hanem a szókincs felelvenítésére, játékos gyakorlásra is.

5. Kép és szöveg azonosítása.

Két, sok vonatkozásban hasonló eseményt ábrázoló képhez készítünk szöveget. Egy-egy mondatunk a szövegben azonban kizárólagosan csak az egyik, ill. a másik képen látható. A tanulók feladata a kép és szöveg azonosítása, s annak a mondatnak a kikeresése, amely alapján eldöntötték, melyik szöveg melyik képhez tartozik.

6. Címkeresés.

A tanult szókincs alapján rövidebb-hosszabb történeteket adunk elő. A tanulók feladata a történethez címek keresése. A legtalálóbbaikat a táblán is kirakattuk a tanulókkal.

Az itt bemutatott gyakorlatokat tanulóink szívesen végezték. Mi örömmel tapasztaltuk, hogy a gyakorlatok felhasználásának következtében szépen fejlődött olvasási készségük és aktivitásuk, a sikeres munkavégzés pozitívan hatott magatartásukra, órai tevékenységüket vidáman és odaadással végezték.



HEGEDŰS ANDRÁSNE

Szeged

Összeállítás anyák napjára

Felirat:

És ma, anyák napján,
mint a mag a földet,
életadó anyám,
virággal köszöntlek.

(Lányok és fiúk – külön-külön csoportban – magasba emelt karral, meghajlított virágzó ágat fogva, énekelve jönnek be a színpadra, keresztezik egymást, félkörben megállnak és tovább énekelnek.)

Már megjöttünk ez helyre,
anyánk köszöntésére.
Anyám, légy reménységben,
köszöntlek egészségedben.

Amennyi a zöld fűszál,
égen ahány csillag jár,
májusban a szép virág:
annyi áldás szálljon rád.

(Köszöntő anyák napjára – magyar népköltés.)

Leány:

Édesanyám,
virágosat álmodtam,
napraforgó-
virág voltam álomban,

édesanyám,
te meg fényes nap voltál,
napkeltétől
napnyugtáig ragyogtál.

(Ágb István: Virágosat álmodtam)

Fiú:

Kedves édesanyák, nagymamák!
Az év legszebb ünnepére, anyák napjára gyűltünk össze. Kérjük, hallgassák meg szeretettel köszöntő műsorunkat!

Leány:

(Kivetített diakép: Fényes Adolf – Fiatal anya.)

Azt kérdeid tőlem,
hogyan vártalak?
Mint az éjszakára
fölvirrad a nap,
mint a délutánra
jó az alkonyat,
mint ha szellő jelzi
a fürgeteget –
ezer pici jelből
tudtam jöttödet.
Mint a fény az árnyat,
záport a virág,
mint patak a medrét,
madarat az ág,

Mint tavaszi reggel
a nap sugarát,
fagyos téli este
jégcsap csillagát,
mint az alma ízét,
tejet, kenyeret –
pedig nem is láttalak még,
úgy ismertelek.

mint sóhajos nyári éjjel
a fák az eget –
mindenkinél jobban téged
így szerettelek.

(Beney Zsuzsa: Anya dúdolja)

Leány:

Takaród hadd igazítsam,
puha párnád kisimítsam,
legyen álmod kerek erdő,
madaras rét, bokor-ernyő.

(Weöres Sándor: *Legyen álmod...*)

Leány:

Szunnyadj, kisbaba,
őríz halk szoba,
zsongó éjszaka,
csillagfény.

Hold jár egymaga,
rád hull fátyola,
álmodj, kisbaba,
tündérkém.

Nagy a menny ablaka,
süt a hold éjszaka,
letekint egymaga:
Alugyál, kisbaba!

(Weöres Sándor: *Szunnyadj, kisbaba*)

Édesanyám rózsá – horvát dal (közös ének – a virágzó ágakat a dal ütemére jobbra-balra hajlítják a gyerekek).

Fiú:

Mikor kicsi voltam,
ki vigyázott reám?
Patyolat pólyába
Te takartál anyám!
Te tanítottál meg
a legelső szóra,
óvtál minden rossztól,
tanígtattál jóra.
Szeretél, neveltél,
fáradoztál értem.
Mikor beteg voltam,
virrasztottál ébren.
Lázás homlokomat
kezed hűsítette,
de amikor fáztam
zimankós hidegbe,
két meleg tenyered
védett, melegített,
ha te simogattál,
nem is volt már hideg.

Leány:

Mindig erős voltál,
én mindig a gyenge,
ha csak ruhád szélit
fogtam a kezembe
erős lettem én is.
Így múltak az évek.
Gyöngye gyerekkori
gyönyörű emlékek.
És most anyák napján
mit adhatnék Neked,
két fáradt kezédért
szóval köszönetet?
Úgy érzem, hogy most is
kicsi vagyok, gyenge,
ennél szebb, ennél több
nem jut az eszembe.
De az első emlék
mindent elmond talán:
Patyolat pólyába
te takartál anyám!

(Donászy Magda: *Anyák napjára*)

Ringass el, édes, jó anyám – norvég dal (közös ének – a virágzó ágakat a tenyerükön tartva, ringató mozdulatokat végeznek a gyerekek).

(Lányok, fiúk felváltva mondják a versszakokat.)

Almafa, körtefa,
csipkefa, hárs-
este is, reggel is
mind haza
vársz.

Ha közel, ha messze
ahol csak járok,
világok végiből
hozzád
találok.

Hó rebben, vad fagyok
zeng a vihar-
egy gondod: hol vagyok,
nem ér-e
baj?

Árván ha kint állok
tél közepén
tenéked kiáltok,
üzenek
én.

Tűz a nap, forróság,
árnyad terül,
tiednél jobb jóság
sose
kerül.

Nem látom, hol vagyok,
merre az út?
Akinek hold ragyog,
mind haza
jut.

Ébresztóm, altatóm,
ringattató,
tűnt dalod hallgatom,
most lennék
jó.

Kisgyerek, nagygyerek,
ott legyek nálad,
ha bú ér, ha öröm,
csak haza
várlak.

(Mándy Stefánia: *Anyának szóló*)

Piros rózsza, fehér rózsza – dal (Vass-Várkonyi, közös ének – a lányok és fiúk kis kört alkotnak, egymás mellé helyezik az ágakat, mintha csokrot alkotnána).

Fiú:

Tc az ágat
levágtad,
nekem hoztad
zöld ágnek.
Idehoztad
énekszóra –
a faluban
tavaszesti
fordulóra.

Én az ágat
elveszem,
száraz fára
rámetszem.
Ha kiszökdül
énekszóra –
neked viszem
tavaszesti
fordulóra.

(Kalász Márton: Zöldág)

Buba éneke – dal (Weöres-Kodály, 1. vsz. leányszóló; 2. vsz. leánykar, 3. vsz. fiúkar).

Mire anyuka felébred – jelenet (Donászy Magda verses jelenete, Móra Ferenc meséjéből).

Füztánc – dal (Weöres-Károlyi-Kodály, versszakonként felváltva éneklük lányok, fiúk, s közben a virágzó ágakkal eljátszák a dal tartalmát).

(Fiúk lányok felváltva mondják a versszakokat.)

Egy fényes kismadár
torkát megnyitotta.
Halljátok, így dalol
a kis madár torka:

Nap támadt az égen
kékellő magasban,
fény suhog az ágon,
tavasz van, tavasz van.

Kicsiny bimbóikat
pólyálgatják a fák,
ringatják, dajkálják.
mint jó édesanyák.

Ti is, mint tavasszal
bimbóikat a fák,
úgy ringattok minket,
kedves édesanyák.

A mi életünket
munkálja szívetek,
mint az égen a nap,
a szép kikeletet.

Köszönjük a tavaszt,
mint töletek kaptunk,
ne haragudjatok,
hogya rosszkodtunk.

Egy csokor színes szó,
mint egy csokor virág:
fogadjátok tőlünk,
kedves édesanyák!

(Jankovich Ferenc: Anyák napján)

Zelk Zoltán: Este jó (lemez – Koncz Zsuzsa énekel, a gyerekek leülnek és félkörben elhelyezik maguk előtt a virágzó ágakat).

(Diaképen kivetítve: Szőnyi István – Este, Zsuzsa és Péter.)

Orgona ága – dal (Járdányi-Szőnyi, közös ének, párokba szerveződnek a gyerekek és lassú sétával, a virágzó ágakat kezükben tartva helycsere után kettes oszlopban megállnak).

Leány:

Édes-kedves Nagyanyóké!
Anyák napja van ma!
Olyan jó, hogy anyukámnak
is van édesanyja.
Reggel, mikor felébredtem
az jutott eszembe,
anyák napján legyen virág
mind a két kezembe!
Egyik csokrot neked szedtem
odakünn a réten,

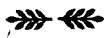
Tc is sokat fáradoztál
évek óta értem.
Kimostad a ruháscsámát,
fésülted a hajamat,
jóságodat felsorolni
kevés lenne ez a nap.
Köszönöm, hogy olyan sokat
fáradoztál értem,
és hogy az én jó anyámat
felneveltél nékem.

(Donászy Magda: Nagyanyónak)

Serkenj fel, kegyes nép – népdal (közös ének – kettes párokban helycserét végeznek a fiúk a lányokkal, nagy kört alkotva is magasban összefogják a virágokat, mintegy csokrot alkotva).

A szereplők mozgatása a virágzó ágakkal tetszés szerint történik.

A külföldi dalok az Európai gyermekdalok I-II. kötetében, a magyar énekek az Ünnepsoroló, az Ének-zene az óvodában című könyvekben, ill. énekeskönyvekben található.



BOROSNÉ KÉZY ZSUZSANNA
Budapest

Egy komplex szakkör munkájáról

Amikor az ember arról vall, mit szeret legjobban a tanári munkában, hosszasan vajúdik, melyiket válassza. Ismét döntenie kell, vegyen-e tollat a kezébe, vagy inkább csak dolgozzék, ha olyan ügyről van szó, melyet évek óta dédelgetett, s végül kísérletnek szánta beindítását. Az írás kényszerét aztán az ébreszti fel, hogy ábrándjait lassan megvalósulni látja a valóságban. Ez az ábránd egy komplex művészetbarát szakkör létrehozása, tematikájának kidolgozása, kipróbálása.

1. Elvi alapállás

A tanári munka (általános és középiskolában egyaránt) lényege: egész általános és szakmai műveltségünkkel hatni a gyerek személyiségének és világgépének kialakulására, fejlődésére. Ez is, mint minden tétel, kevés ahhoz, hogy kifejezze a szándékot. De elég ahhoz, hogy meghatározza egy „Művészetbarát” komplex szakkör elvi pedagógiai, közművelődési attitűdjét, túlmutasson a szakmai korlátokon, és az általános összefüggéseinek megértéséhez közelebb vigyen.

Főiskolás korom óta érzem, tudom, hogy valami baj van az általános műveltséggel. Nem sikerül az alapozó iskolában elérni ezt az igen fontos nevelési-oktatási célt. A művelődési hiánynak évek óta már rengeteg okát feltárták, rámutattak arra, hogy probléma van a műveltség anyagának, mennyiségének meghatározásával is. De a hibák oka főként a szemléletben keresendő: amíg a művelődési anyagot (tekintünk el most a mennyiségtől) *oktatási* és nem szemléletformáló, személyiségalkító, világgépet létrehozó, egész „én”t meghatározó, alapozó és az összefüggésekre is rámutató rendszernek tekintik, addig ez pedagógusnak és gyereknek egyaránt olyan tananyag lesz, amit „meg kell tanulni”. De ha az általános zenei, irodalmi, képzőművészeti stb. műveltséget létezésünk és tudatunk fontos, egymást kiegészítő részeként fogjuk fel, akkor világos, hogy a „csak” szakmailag művelt ember féllábon biceg, legfeljebb botorkál a „Művészetek Kertje” körül.

Nem a gyerekekben, a felnőttekben kell a hibák forrását keresnünk. A gyerek – néhány ritka esettől eltekintve – nem tehet arról, hogy hiányos műveltséggel, (sőt félalfabétaként) éri meg a felnőtt kort.

De hiába az alapozás? Nem „fog” a gyereken az iskola? Vagy nincs meg az a képessége a gyerekeknek, amire építhetünk? Esetleg a művelődési alap lerakásával van a baj?

Felfoghatjuk így is, úgy is. Kinek melyik oldal tetszik jobban. A tények viszont kegyetlenek, és azt igazolják, hogy egyre szaporodnak a műveletlen vagy fél-

művelt emberek. Pedig ezt nem lenne szabad engednünk, mert 1–2 százalék országosan már tömeget jelent, és nem ennyiről van szó!

A gyerek csodálatos dolgokra képes, ha hagyjuk őt teremteni, sőt kedvének megfelelően ösztönözzük, vele együtt alkotunk. Használjuk fel ehhez a zenét, a verset, az alkalmas prózát, a képet, és teremtsünk ezzel éltető hangulatot, lelkesítő élményt, lehetőséget a gyermek önmegvalósításához, önmagunk újateremtéséhez! Hiszen magunk is újraszülethetünk egy közös beszélgetésben! Elfelejtethetjük a mindennapok gyötrő egyhangúságát. A gyerekek és nekünk pedagógusoknak is kell a hétköznapi monotóniájából való kikökkentés, s egy-egy beszélgetésben is nevelhetünk, újabb ismereteket nyújthatunk, közelebb kerülhetünk a gyerekekhez, gondolatvilágukhoz, érdeklődésükhöz. A mi tudásunk az ő tudásuk. Nem zárhatjuk le a csejteléssel a gondolatcserét, mint egy tanítási anyag befejezésekor.

A tanár sokoldalú műveltségétől a gyerek gazdagodik. Hadd vigyék! Fedeztesünk fel vele újabb hangulatokat, élményeket! Engedni kell a gyereket, hogy feltárja gondolatvilágát, szívét. Akkor jó, ha ő is „úgy” gondolja, együtt érez a pedagógussal, közreműködik, segít, és végül már tudja mindazt, amit a tanár tud, lát, tapasztal. Mindezt a tanórán kívül is. Mert ez nincs leírva sehol, s ehhez kell a mi hitünk s az ő bizalmuk.

Nekem ez jelenti az igazi pedagógiai munkát. Ezért szerveztem a „Művészetbarát szakkört” is, hogy a dolgok összefüggését érzékeltessem a gyerekekkel.

A szakkör tematikája fontos, de a lényege valójában abból áll, hogy olyan gyerekeket neveljek, akik mindig nyitottak, befogadásra készek; kitárják szívüket, szemüket a világra és a művészetekre, „látva” látnak.

Nagyon fontos ez a cél éppen ebben az anyalföldi környezetben, lassan betelepülő új lakónegyedben, mert hiszen igen vegyes, sokszor bizony rendkívül alacsony szintű és művelődési igényű családokban élnek a gyerekek. S ezek a családok nem biztosítanak – eltérő szellemi, kulturális adottságaik miatt – otthoni „utántöltést”.

2. A tematika éves terve

A Művészetbarát szakkör munkaterve

Nevelési célkitűzés

A Művészetbarát szakkör komplex módon igyekszik megközelíteni a megadott témákat. Célja elsősorban az alpműveltség művészeti kiegészítése, a gyerekek *szemléletmódjának formálása, megváltoztatása*, a jelenség mögötti *lényegi összefüggések feltárása*, hogy a felszínes észleléstől fokozatosan jussanak el az *élményszerű átélésig*.

Alkossanak véleményt a látott, hallott jelenségekről, tudjanak *érvelni, indokolni* önállóan esztétikai alapon, fejlődjön ízlésük, legyenek képesek az ítélethozatalra és az önvizsgálatra egy-egy mű kapcsán.

Tanulják meg az anyaggyűjtés és elrendezés módját, legyenek képesek tudatos műsorszerkesztésre adandó alkalommal, valamint tehetségükhöz mérten szerepeljenek is közös műsorokban.

A foglalkozások anyaga:

1. Alakuló ülés. Terveink.
2. A szakkör munkaterve.
3. A szakköri funkcionáriusok.
4. Műsor a Fegyveres Erők Napja tiszteletére.
5. Mozilátogatás.
6. Forradalom a zenében, képzőművészetben, irodalomban.
7. Rendezzünk kiállítást! Lányok: őszi divat. Fiúk: könyvkiállítás a sportról.
8. A karikatúra kifejező eszközei.
9. A humor forrásai, fajtái.
10. Színházlátogatás, vagy hogyan kell télapó-műsort szerkeszteni?
11. Szereltem a zenében, képzőművészetben, irodalomban.
12. A nő ábrázolása.
13. Egy kiállítás közös megtekintése (képzőművészeti).
14. Négy évszak: a tél, a nyár.
15. Négy évszak: az ős, a tavasz.

16. Műsorkészítés gyermeknapra.
17. Felkészítés a TTUSZ-ra.
18. Ki-mit-tud? – a művészetbarátoknál.
19. Jazz és a beat. – A Hair című film.
20. A háború és a béke.
21. Készítsünk közösen dekorációt a 3 tavasz ünnepére!
22. „Csak tiszta forrásból” – Bartók: Cantata profana.
23. Bartók az irodalomban.
24. Kirándulás irodalmi emlékhelyekre.
25. Modern képzőművészet, zene, irodalom.
26. Gyermeknap műsor próbái.
27. Gyermeknap műsor próbái.
28. Mozi vagy próbázás. Mestermunkák bemutatása.
29. Próbázás. Mestermunkák bemutatása.
30. Miért szeretek olvasni?
31. Látogatás az Országos Széchényi Könyvtárban.

3. Néhány gondolat a témák kiválasztásához

Elvi jellegű bevezetőmben már utaltam arra, hogy műveltség- és ízlésbeli hátrányokat, a művészetek egymáshoz, a valósághoz, valamint hozzájuk való viszonyát állt szándékomban megbeszélni elsősorban.

A témák megválasztásánál – véleményem szerint – nem szabad azonnal leragadni az „életkorra jellemző sajátosságok és követelmények” törvényénél. Ez megbénít minden alkotó, kezdeményező pedagógiai szándékot. A 13–14 éves gyerekekkel már *szinte mindent* meg lehet beszélni. A *hogyan?* – kérdése már módszer, pedagógiai tapasztalat, ügyes döntés dolga.

A témához választott irodalmi, zenei, képzőművészeti anyag is tetszőleges, tükrözi a tanár műveltségét, ízlését, bátorságát. Legfeljebb az adott korszakhoz kell kötődni összefüggéseiben. És természetesen nem lehet figyelmen kívül hagyni a gyerekek szellemi képességeit sem.

Például: Modern művészet, zene, irodalom témában felhasznált segédanyag:

Irodalom:

- Nagy Gáspár: Kút, Látóhatár, 1980. IX.
 Ladányi Mihály: Amíg a vonat messze tapossa a ködöt a sötétől mocskos fák között, Látóhatár, 1980. IX.
 Béky-Halasi Iván: Mutatvány, Látóhatár, 1980. VIII.
 Király László: A sereg, Látóhatár, 1980. VII.
 Ladányi Mihály: Mint fáradt nehéz kő a parton, ÉS, 1980. VIII.

Zene:

- Schönberg: Aki túlélte Varsót (részlet);
 Kárpáti János: Muzsikáló zenetörténet, Gondolat, 1973.;
 Carl Orff: Carmina Burana (részlet);
 Penderecki: Kozmogónia (részlet).

Képzőművészet:

- Van Gogh: Őnarckép, 1888. Művészetek Kiskönyvtára.
 Chagalle: A kék bárka, 1951.
 A folyam, amelynek nincs partja, 1930-33.
 Az állatkereskedő, 1912.
 Picasso: Az öreg gitáros, 1903.
 Toilette, 1906.
 Guernica, 1937.
 Béke, 1952.
 Las Meninas, 1957.
 Renoir: Vidéki tánc, 1883.
 Olvasó kislányok, 1885.
 Csevegés, 1895.
 Képzőművészeti Alap Kiadó Vállalat, Bp., 1960.

Minden tematikát és témát lehet bírálni és bíráltatni. Ez is a cél: a gondolatcsere.

4. A gyakorlat

7–8. osztályosok járnak a szakkörbe. A vázolt tartalom mellett az úttörőformásokat, úttörőkeretet betartjuk, de nem mereven. A közösen megbeszélt szempontok alapján az év végén próbázni fognak. Mestermunka lehet egy-egy kiselőadás, referátum, verselemzés, albumkészítés, tematikai anyag összeállítása stb. A művészetbarát szakpróba elvégzéséért arany, ezüst és bronz fokozatú jelvényeket kapnak.

Összegzés:

A Művészetbarát szakkört kísérleti jelleggel szerveztem. Ez a törekvésem egybeesik az úttörőmozgalmon belül a szakköri munka azon célkitűzésével, hogy a tananyagokat egymáshoz való kapcsolódásukba tanítsuk. A „tárgykombinát” (Németh László gondolata) ismét szükségletté vált: a világ jelenségei s a róluk szóló magyarázatok csak egymáshoz viszonyítva adhatják meg a való világ igazi képét. Számos publikációt olvashattunk erre vonatkozóan a szakfolyóiratokban az utóbbi időben. S ha ehhez hozzátesszük Németh László csaknem 40 éve írt szavait: „... társadalmunkban mindinkább csak egyféle igazi tekintély van: az alkotó, a szellemi...”, akkor kezd kirajzolódni az új nevelési-oktatási terv műveltségismérvénye. Lehet, hogy nem is olyan új eszmény ez? A megkezdett vallomás ma is új gondolatokat tár fel: „A lélekben van valami vele született heliotropizmus – a sugarak felé hajol, a fény felé veti leveleit. Nagyobb dolgokban részesedni, gazdagnak lenni, termékenységünk díszében állni: ez a lélek ösztöne... Az iskola állandó vidám küzdelem a magasságokért; olvasmány, zene, színdarab: egyszeri heves ölelkezés vele”.

Ezt az örömet sikerült éreznünk néhányszor az év folyamán. Tapasztalataim még hiányosak. Szívesen vennék bíráló vagy bátorító segítséget, hiszen mindezzel csak gazdagodhatom, gazdagodhatunk.

FELHASZNÁLT IRODALOM

Az általános iskolai nevelés és oktatás terve.

Németh László: Pedagógiai írások, Bp., 1980. Téka.

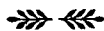
Magyartanítás, 1980/81. évfolyam.

Köznevelés, 1980/81. évfolyam.

Útmutató a szakköri tevékenységhez, 1976. Magyar Úttörők Szövetsége.

Oktatáspolitikai határozat, MSZMP.

Törvény a közművelődésről, 1978.



PAPPNÉ BETLEHEM MÁRIA

Pécs

A csoportmunka lehetőségei az ének-zene órán

Az oktatómunka megszervezésekor az oktatási folyamatot a személyiségfejlesztés komplex egészének kell tekintenünk, nem történhet csak a teljesítményképes tudás érdekében. Az oktatás szervezeti formáit ezért úgy kell bekapcsolni a tanításba, hogy azok lényegében meghatározzák az oktatási folyamat többi tényezőit, így a nevelés lehetőségeit is. Ehhez biztosít új formákat az ének-zene órákon a csoportmunka alkalmazása.

A csoportmunka *célja*: hogy fokozza a tanulók aktivitását, és ezáltal fejlessze az értelmi erőket, formálja társas-közösségi magatartásukat.

Sajátosságai közül feltétlenül ki kell emelni, hogy

- fokozottan fejleszti az értelmi képességeket;
- bevezeti a tanulókat a kutatás módszereibe;
- kialakítja a tanulóban az önművelés igényét;
- és kibontakoztatja, formálja a közösségi vonásokat is.

Alkalmazása előtt feltétlenül mérlegelni kell a tananyag logikai, oktatáslélektani sajátosságait, a tanulóval szemben támasztott igényeit, az anyag érdeklődés-lélektani jellegzetességeit, valamint azt, hogy miként tudja jobban elérni a nevelési célt.

Ezek után nézzünk meg néhány konkrétan alkalmazható feladatot, példát a csoportmunka ének-zene órán történő alkalmazására.

A csoportmunka változatait foglalja össze az I. táblázat, elhelyezve a tanórán alkalmazható munkaformák rendszerében.

A *homogén feladatokat* alkalmazó munkaformák közül itt két lehetőséget szeretnék kiemelni:

- a) Azonos feladatokkal történő egyidejű foglalkozás;
- b) Azonos feladatok forgószínpados megoldása.
- a) *Azonos* feladatokkal történő *egyidejű* foglalkozás:

A tanár ismerteti a problémát, és ezzel aktivizálja a tanulókat, bevonja őket az elemzésbe, majd vázolja a megoldás módjait, kijelöli a feladatokat, és jelzi a rendelkezésre álló időt is. A munka közben szóbeli utasításokat ad, irányít. Az órákon alkalmazható, mint pl. dallami rögtönzések, vagy egy megadott dallam befejezésének megváltoztatása.

1. és 2. feladat: Minden csoport azonos feladatot kap, megoldják, és közösen megbeszélik a megoldásokat. Ezt a feladatot nehézsége miatt 8. osztályban adhatjuk, de csak akkor, ha már több órán alkalmaztuk a csoportmunkát. (L.: II. táblázat)

1. táblázat

A TANÓRÁN ALKALMAZHATÓ MUNKAFORMÁK

I. OSZTÁLYTANÍTÁS (frontális osztálymunka)

A) *Homogén* vagy *azonos* *feladatrendszerű*

munkaformák:

- a) azonos feladatokkal való *egyidejű* foglalkozás;
- b) azonos feladatok *forgószínpados* megoldása;
- c) a feladat tárgyi-logikai szempontból *azonos*, de *anyaga* vagy a *feldolgozás* módja csoportonként más.

II. CSOPORTOKTATÁS (csoportmunka)

III. EGYÉNI TANULÁS (individualizált munka)

B) *Differenciált* tanulási formák:

- a) differenciált munka kiegészítve *azonos* feladatokkal;
- b) a csoportok a téma *más-más részével* foglalkoznak;
- c) a csoportok a kapott feladatot *egymás között* tovább bontják.

a) AZONOS FELADATOK EGYIDEJŰ MEGOLDÁSA

1. feladat: ritmushoz dallamírás:

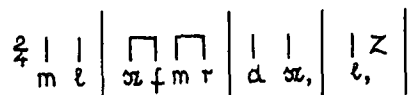


2. feladat: változtassátok meg a dallam végét!

Megkötések:

- finális meghatározása: lá a vége;
- a hangkészlete: pentacord;
- a hang terjedelme: sz - d';
- zenei csúcspontja: érintse a d'
- a formája: kvintváltó legyen.

A dallam:



A megoldás lehet:

$\frac{4}{4}$	l. l.		1. z	2. z
	d' l sz m	m sz l sz m r	sz m'	d l,
	f' r d l,	l, d r d l sz,	d r	sz, l,

A MEGOLDÁS:

→	d	-
→	t, d	-
→	m sz d	(l.)
→	sz r d	(l.)
→	sz t, d	-
→	sz sz, d	(l.)
→	sz f d	-
→	sz m d	-

Formája: A⁵ A^{5v} A A^v

Nagyon érdekes megfigyelni az egyes csoportok megoldásait, mert nagyon eltérőek és tanulságosak lesznek. A tanulók feltétlenül értékeljék maguk és társaik munkáját, rangsorolják a megoldásokat, és énekeljék el közösen szerzeményeiket. Célszerű tanári irányítással megbeszélni a hibákat, de a pozitívumokat is feltétlenül ki kell emelni.

b) Azonos feladatok forgószínpados megoldása:

Alkalmas módszer a készségfejlesztésre, a figyelem erejének, tartósságának növelésére, egyben a cselekvéses feladatok érdekessége motiválja a tanulókat.

Konkrét feladat: 6. osztályban a Volt nekem egy kecském c. dal előadása. Úgy hatékony, ha a gyerekeknek improvizációs lehetőséget ad. Persze ez csak gyakorlás eredményeként valósítható meg. Így csak az énekelt és a furulyázott dallam lesz kötött, a ritmuskíséret improvizált. Célszerű eleinte megadni a ritmuskíséretet is. A gyerekek nagy lelkesedéssel fogják előadni a művet, mert *cselekvő, aktív* részesei a megszólaltatásnak. Izgulnak egymásért, hogy sikeresen végezzék el a feladatot (közösségi érzés, aggodás erősítése). (III. táblázat.) Mivel sokfajta részfeladatból épül fel, lehetőség van kisebb csoportok alakítására is. Amennyiben lehet, minden csoport, minden feladatot oldjon meg.

Frontális és csoportmunka ciklikus változtatása:

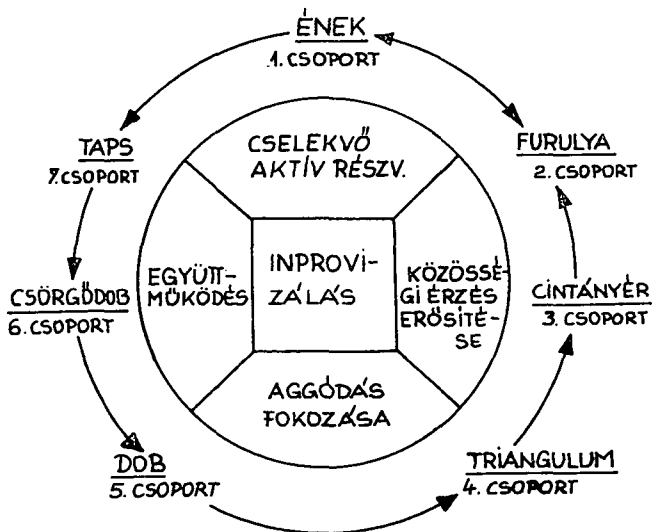
Nagyon fontos megjegyezni, és nem lehet figyelmen kívül hagyni, hogy a tanítási anyagnak és a didaktikai feladatoknak szerves egységet kell alkotniuk. A feladat lehet pl.: *ritmuskészség fejlesztése gyakorlás* segítségével. A tanár az osztály aktív közreműködésével összefoglalja a ritmusról tanultakat, és azok szerepét a zenében (L. IV. táblázat).

A munkaformát eredményesen akkor alkalmazhatjuk csak, ha a csoporttagok összehangoltan, egyetértésben dolgoznak.

3. táblázat

b) AZONOS FELADATOK FORGÓSZÍNPADOS MEGOLDÁSA I.

A feladat: Ismert népdal előadása (ének és hangszerek)
 Eszközök: furulya, cintányér, triangulum, kisdob, csörgődob.



d) A FRONTÁLIS ÉS CSOPORTMUNKA CIKLIKUS VÁLTOZTATÁSA

1. feladat:

Melyik dal ez?

Szedjétek ritmusba!

Mi a formaképlete és az ütemmutatója?

sz sz sz f m d d' r' d' t l sz r m sz d d

d' r' m' r' d' sz l t d' l t d' r'

Megoldás:

Ütemmutató: $\frac{4}{4}$

Formaképlet: A A B A

2. feladat:

Írjátok a következő dallamhoz ritmust!

Lássátok el ütemvonalakkal és ütemmutatóval!

sz f m f sz l sz sz f m r d m d

m m f m r d r r f m r d d d

IRODALOM:

- Buzás László:* Csoportmunka. Tankönyvkiadó, Bp., 1974.
Buzás László: A csoportmunka időszerű kérdései. Ped. Közl., 1969/1.
Nagy Sándor: Új lehetőségek az oktatási folyamat tervezésében. Magyar Pedagógia, 1975/1.
Bábosik István-Nádasi Mária: A pedagógia lehetőségei a közvetett ráhatási formák létrehozásában a csoportmunka keretében. Magyar Pedagógia, 1974/1-2.
Dr. Bábosik István-M. dr. Nádasi Mária: Közvetett ráhatás a csoportmunkában. Ped. Közl., 1975/16.
Buzás László: A csoportmunka alkalmazásának indítékai. Ped. Közl., 1969/4.
Dr. Bábosik István-M. dr. Nádasi Mária: Az oktatás nevelő hatásának vizsgálata. Ped. Közl., 1970/12.
Az oktatás módszerei. (Szerkesztette: *Illés Lajosné.*)
Pedagógia időszerű kérdései külföldön. Tankönyvkiadó, Bp., 1966.
Salamon Zoltán: A közösségi nevelés értelmezésének problémái. Tanulmányok a neveléstudomány köréből. Akadémiai Kiadó, Bp., 1972.
Miklós Gyulánó: Csoportmunka az ének-zene órán. Az Ének-Zene Tanítása, 1975/1.



DR. RÉVÉSZ BÉLA

Szeged

Az ellenőrzés különböző módjai a biológiatanításban

I. TÉNYKÉRDÉS

a) Rákérdezéssel

1. Hogyan nevezzük a békák lárváját?
2. Mivel szaporodik az erdei pajzsika?
3. Melyik emberi szerv termeli az epét?

b) Utasítással

1. Nevez meg egy korhadéklakó növényt!
2. Írd le, mi porozza meg a nyitvatermő növények virágait!
3. Sorold fel, milyen színű moszatokról hallottál már!
4. Nevezd meg, mely izmok süllyeszti és emelik a madarak szárnyát repülés közben!
5. Írd le, mivel mozognak a gyűrűsférgék!
6. Sorold fel az emlős állatok tápcsatornájának részeit!

c) Táblázattal

Faj	Osztály	Törzs
Éti csiga		
Szécincene		
Szarvasbogár		
Denevér		

A felsorolt fajok mellé írd a táblázat megfelelő rovatába az osztályt és törzset, melybe az illető faj tartozik!

d) Kiegészítéssel

1. Felsoroltuk a növényi szerveket – de egyet kihagytunk.
Ezt te írd le!
gyökér, levél, virág, termés,

- Egészítsd ki az alábbi mondatot!
Vannak olyan egysejtű moszatok, melyek a vízben segítségével változtatják helyüket.
- Pótold a megfelelő, hiányzó szót!
A gerinces állatok testének szilárd tengelye a csigolyákból álló

a) *Képbez - név*

- (*Ábra*: a növényi sejt rajza.)
A rajzon a növényi sejtet látod. Részzeit betűkkel jelöltük.
A megfelelő vonalra írd az illető sejt rész nevét!
- Írd le a rajzon látható állat nevét – valamint azt is nevezd meg, amit a rajzon X-szel jelöltünk meg!
(*Ábra*: éti csiga rajza – a ház jelölve X-szel.)
- Nevezd meg a rajzon látható gyökérzetet!
(*Ábra*: búzanövény gyökérzete.)

f) *Névhez - kép*

- (*Ábra*: a papucsállatka rajza – csillók nélkül.)
A papucsállatka rajzáról valami hiányzik. Rajzold meg, és nevezd is meg, amit rajzoltál!

h) *Kép is - név is*

- Rajzolj egy csiperkegombát, és nevezd meg a részeit!
A megnevezéseket és a rajzod megfelelő részeit kösd össze vonallal!
- Rajzolj egy állati sejtet, és nevezd meg a részeit!
A megnevezéseket és a rajzod megfelelő részeit kösd össze vonallal!

i) *Összehasonlítással*

- Felsoroltuk az egyszikű növények legjellemzőbb tulajdonságait.
Írd le egymás alá a tulajdonságok elé írt betűjeleket, de te mellédük a kétszikű növények tulajdonságait írd!
a) bojtos gyökérzet;
b) mellékeres levelek;
c) hiányos vagy lepelvirág;
d) egy sziklevellél csírázik.
- Az emlős állatok felsorolt jellemző tulajdonságai mellé te a hüllők megfelelő tulajdonságait írd!
a) kültakaró: szőr;
b) légzőszerv: tüdő;
c) szaporodás: eleven szülés;
d) testhőmérséklet: állandó.

II. TENYKAPCSOLAT-KÉRDÉSEK

a) *Indoklás (definíció)*

- Indokold meg, miért nevezzük a békákat kétéltüeknek!
- Indokold meg, miért zárvatermő növény a paprika!
- Indokold meg, miért *nem* nevezzük a szitakötők fejlődését teljes átalakulásnak!

b) *Szabályok*

- Írd az egyenlőségjel után a folyamat nevét!
 $\text{♀ ivarsejt} + \text{♂ ivarsejt (petesejt) egyesülése} = \dots\dots\dots$
- A felsorolt állításokat megszámoztuk.
1. Csontjaink szilárdságát biztosítják.
2. Az egymás felett elhelyezkedő csigolyák alkotják.
3. A gerinccsatornát tölti ki.

c) *Sorrend*

- Összekeverve felsoroltuk az emlős állatok táplálkozási szerveit.
Te írd le helyes sorrendben!
vékonybél, gyomor, szájüreg, gége, vastagbél, nyelöcső, végbél.
- A levegő útjának megfelelő, helyes sorrendben írd le az ember légzőszervrendszerének szerveit!
- Írd le *fejlődési* sorrendben az alant felsorolt állatfajokat!
fürgő gyík, orvosi pióca, amőba, tőkés réce, szarvasmarha, cserebogár, kecskebéka, leső harcsa, keresztespók, szivacsok.

III. KOGNITÍV FELADATOK

a) Besorolás

1. Növénycsoportok és növények nevét soroltuk fel.
Válaszd ki közülük a növényfajokat!
(Csak az eléjük írt betűjeleket írd le!)
a) zárvatermők; b) erdei fenyő; c) kétszikűek; d) egyszikűek; e) paprika;
f) gyékény g) nyitvatermők.
A kiírt betűjelek közül karikázd be annak a növényfajnak a betűjelét, amelyik a *nyitvatermők* törzsébe tartozik!
2. Nevezd meg azt az állatcsoportot, melyre az alábbi elnevezések ráillenek!
Toll, 5 pár légzsák, begy, tojás, csőr, szárny.
3. Csak a betűjeleket írd ki, s melléjük a megfelelő számokat!
32 fogunk közül hány
a) metszőfog;
b) szemfog;
c) zápfog?

b) Választások

1. Az alant felsorolt növények közül válaszd ki azokat, melyeknek *lágyszárúak* van!
a) paradicsom; b) tölgyfa; c) kőkeny; d) paprika; e) mezei zsálya; f) szőlő.
2. Állattörzsek nevét soroltuk fel.
Annak a törzsnek a betűjelét írd le, amelybe a rajzon látható állat tartozik!
(*Ábra*: medúza képe.)
a) egyszétűek; b) csalánczók; c) gerincesek; d) gyűrűsférgék.
Nevezd is meg az állatot!
3. Az alant felsorolt kifejezések közül válaszd ki azokat, melyek állatokkal kapcsolatosak!
Csak az eléjük írt betűjeleket írd le, de egymás alá, és mindegyik mellé írd egy-egy állatfajt, amelyikre jellemző a megfelelő elnevezés!
a) rügy; b) köpeny; c) csaláncz; d) ikra; e) klorofill; f) kloáka.
4. A bal oldalon megszámozva állatcsoportok nevét soroltuk fel. Jobb oldalon pedig betűjelekkel különféle állati kültakarókat.
Írd le a számokat! Melléjük pedig azt a megfelelő betűjelet, amelyik kültakaró az illető állatcsoportra jellemző!
1. Madarak a) szőr;
2. Hüllők b) kitin;
3. Kétlélűek c) szarupajzs, szarupikkely;
4. Emlősök d) toll;
5. Halak e) pikkely;
6. Rovarok f) csupasz, nyálkás bőr.
5. Csoportosítsd termésük szerint az alant felsorolt növényeket!
Te is írd le ezt a három csoportot:
1. Egyszerű száraz.
2. Egyszerű húsos.
3. Csoportos.
Melléjük csak a felsorolt növények elé írt betűjeleket írd!
a) szilvafa; b) csipkebogyó; c) paradicsom; d) búza; e) vöröshagyma.
6. A felsorolásból írd ki annak a betegségnek a betűjelét, amelyik *nem* illik a sorba!
Utána indokold meg, hogy miért ezt a betegséget emelted ki!
a) nátha; b) tüdőgyulladás; c) torokgyulladás; d) tüdőtuberkolózis; e) járványos gyermekbénulás; f) légszőhurut.
7. Mit tartalmaz a gyomornedv?
Válaszd ki, hogy a három felsorolás közül melyik a helyes!
(Csak a számát írd le!)
1. Zsíremésztő anyagot és sósavat.
2. Sósavat és fehérjebontó anyagot.
3. Fehérjebontó anyagot és zsíremésztő anyagot.
8. Mi ez?
A hajszálerék falán keresztül a sejtek közötti részekbe a vérből kiszűrődő folyadék.

Válaszd ki a felsorolásból és írd le a számát!

1. Vérnedv.
2. Bélnedv.
3. Hasnyál.
4. Nyirok.
5. Vizelet.

9. Keresd a hibát!

Csak a hibás állítás betűjelét írd le – utána pedig írd le helyesen a hibás mondatot!

1. A zsírok a bőralfában rakódnak le mint tartalék tápanyag.
2. A szénhidrátokat a máj raktározza el.
3. Nélkülözhetetlen tápanyagunk a víz is.
4. A vitaminok szerves vegyületek, melyeket a szervezetünk a tápanyagokból maga épít fel.

10. *Mi jellemző a bajszálerekre?*

Először a bal oldalon számokkal jelölt állítások közül keresd ki őket! Utána pedig állapítsd meg, hogy a jobb oldalon nagybetűkkel jelölt lehetőségek közül melyik a megfelelő, s annak a betűjelét írd le!

- | | |
|--|-----------------------|
| 1. Az egész szervezetet behálózzák. | A) 1., 2. és 3. igaz; |
| 2. A bennük áramló vér oxigénjének zömét leadják a szöveteknek. | B) 1. és 2. igaz; |
| 3. A szövetekből felvett széndioxidot a gyűjtőerekbe szállítják. | C) 2. és 4. igaz; |
| 4. A szív saját érhálózata. | D) Csak a 4. igaz; |
| | E) Mind a négy igaz. |

11. A rajzon látható állatok közül melyikre ismersz az alábbi állítások alapján? Írd le a számát!

(Ábra: 1. Kutya, 2. Zebra, 3. Macska – kép.)

A legkisebb neszt is meghallja. Kitűnően lát. Sötétben a szembogara kerekre táguul. Szaglása nem jó, de tapintóérzéke nagyon fejlett.

12. Csoportosítsd az alább felsorolt csontokat!

(Csak a számokat írd le, s melléjük a megfelelő betűjeleket!)

1. Mellkas.
 2. Gerincoszlop.
 3. Alsó végtag.
- a) hátsígyolyák; b) sípcsont; c) singcsont; d) mellcsont; e) farkcsont; f) combcsont, g) 12 pár borda; h) nyakcsigolyák.
- Nevezd meg, mely testrészünk csontja az, amelyet nem tudtál besorolni!

IV. KOMBINÁLT FELADATOK

1. A rajzon látható leveleket megszámoztuk.

(Ábra: 1. Tölgylevél; 2. Tulipánlevél; 3. Szőlőlevél; 4. Tülevél (fenyő) – rajza.)

Írd le a számaikat! Utána a megfelelő szám mellé írd:

a) egy olyan növényfajnak a nevét, melynek ilyen levele van;

b) ez a növényfaj melyik törzs melyik osztályába tartozik!

(Ahol nem tanultad az osztályt, oda gondolatjelet tégy!)

2. A felsorolt növényfajok közül írd ki a kétszikűek osztályába tartozóknak a betűjelét!

a) nád; b) paradicsom; c) búza; d) fejes káposzta; e) hóvirág; f) szilvafa.

A kiírt betűjelek közül karikázd be azt, amely növényfajnak a virágát látod a rajzon!

(Ábra: hóvirág rajza.)

3. Összekevertük az izeltlábúak törzséből a rákok osztályára és egy másik osztályra jellemző, tulajdonságokat. Írd le azoknak a tulajdonságoknak a betűjelét, melyek nem a rákok osztályára jellemzők!

a) nyolc láb; b) kopolyúval való légzés; c) vízi állatok; d) csáprágó; e) lemezes tüdő; f) 10 járóláb; g) méregmirigy; h) szövökrom.

Az izeltlábúak melyik osztályára ismersz a kiválasztott tulajdonságok alapján?

Nevezd meg az osztályt!

Nevezd meg egy tanult állatfajt is, amelyik abba az osztályba tartozik!

4. Pótold a felsorolt szavak hiányzó betűit!
Ha összeolvasod őket, akkor megkapod, hogy mi vezérli az állatokat az ivadékgondozásban!

Emlős . k, tapintó . érték, ér . ékszerv, lá . ás, újszül . tt, i . ger, f . l, szi . anyag.
Írd le a megfejtést!

5. (Ábra: Két rovar petéje, lárvája, bábja és a kifejlett rovar – rajz vagy kép.)

Jelölés: kisbetűkkel!

Piros ceruzával karikázd be a lárvák betűjelét, feketével a bábokét, és X jellel húzd át a kifejlett rovarokét!

Maradt rajz – ezek nevét írd le –, valamint azt is, hogyan nevezzük a rovarok átalakulásának azt a módját, amikor mindez a fejlődési állapot megvan!

V. ESSZÉ-FELADATOK

- Írd le részletesen az idegrendszer (irányító-ellenőrző) szabályozása és a mozgás közötti összefüggés lényegét!
- Féjtsd ki, miért fontos a lakások környékéről az ürülékanyagok, a szennyvíz és a szemét eltávolítása!

VI. FELADATLAP – egy lehetséges megoldása (ötletek!)

- Hasonlítsd össze a kétszikűek és egyszikűek osztályát az alábbi szempontok alapján:

	Kétszikűek	Egyszikűek
Sziklevél		
Gyökérszet		
Levélezet		
Virágtakaró		

- Egészítsd ki a mondatot!

A fenti két osztály a törzsébe tartozik.

- Mely szempontok alapján rendszerezük az élőlényeket? Írd le!

Megoldás:

A bekeretezett részeket ki kell vágni s a feladatlap alá egy másik lapot kapcsolni. Így a feladatlap többször használható, a tanuló tulajdonképpen az alsó lapra ír!

- Mi jellemző a zárvatermőkre és mi a nyitvatermőkre?
(Csak a megfelelő számokat írd a négyzetbe!)

Nyitvatermők

Zárvatermők

- Szállal porzódznak
- Rovarokkal porzódznak
- Van termésük
- Nincs termésük
- Virágzatai mindig egyivarúak
- Tulnyomórészt légyszárúak
- Mind fásszárúak
- Magkezdeményük szabadon van
- Magkezdeményük magházban van
- Állítsd fejlődéstörténeti sorrendbe számozással a legegyszerűbbtől kezdve a következő élőlényeket:

erdei pajzsika,
peronoszpóra,
zöldmoszat faj,
tölgyfa,
gyilkos galóca,

mohák,
erdei fenyő,
nitrogényűjtő baktérium.

Néhány ötlet a napközis vetélkedőkhöz

Manapság divat az elméletet próbára tevő szellemi vetélkedő. Az effajta erőpróbák gazdag választékát elsősorban a különféle újságok, képes folyóiratok kínálják számunkra. Köztudomású, hogy a népszerűsítők közé tartozik a rádió és a televízió is.

A szellemi vetélkedők színessé és emlékezetessé tehetik a napközis foglalkozásokat a gyermekek számára hasznos és kellemes időtöltéssel.

Ha a napközis pedagógus vetélkedőt szervez csoportjában vagy csoportok között, nagy munkára vállalkozik. A befektetett energia azonban nem vész kárba. Persze a siker nagyrészt az előkészületi munkák tervszerűségén, pontosságán múlik.

Az alábbiakban a szellemi vetélkedők rendezésével kapcsolatban szeretnék néhány gondolatot elmondani.

A vetélkedő célja a tanulók ismeretkörének bővítése, az érdeklődés felkeltése eddig nem vagy kevésbé ismert tevékenységi formák iránt, a motivációs bázis erősítése, valamint az életkori sajátosságoknak megfelelően a játékos szórakozás, a vidám hangulat megismertetése.

Az ismeretkör bővítését célzó vetélkedők feladatai az egyes tantárgyak törzsanyagához kapcsolódhatnak. Magukban foglalhatják a törzsanyag egyes részeit, csak más megközelítéssel, más feldolgozási módszerrel, mint ahogy az a tankönyvben, a munkafüzetben megtalálható.

Annak kiválasztásában, hogy mely anyagrészek kerüljenek bele a vetélkedő anyagába, segítségünkre lehet az osztálytanító. Ő az, aki értő tanácsaival hozzájárulhat egy-egy anyag rész vetélkedő formájában történő „átisméltéséhez”, az ismeretek rögzítéséhez, elmélyítéséhez. A vetélkedő feladatai között előfordulhatnak továbbá a törzsanyaghoz kapcsolódó, de a tankönyvben esetleg nem található, kiegészítő ismeretek. Ezek jól szolgálják az általános tájékozottságot, gyarapítják a tanulók ismereteit. Hasznos, ha ezekhez a feladatokhoz előzetesen megadjuk a segítő források: lexikonok, gyermekenciklopédia, ismeretterjesztő sorozatok stb. címét s a témakörhöz kapcsolódó oldalak számát is. A vetélkedőn a megfelelni, a győzni akarás kellemő motivációt jelent a gyerekeknek a források tanulmányozásához, de jó szinten alkalom az önálló ismeretszerzés gyakorlására.

A vetélkedő szórakoztató jellegét biztosítják a játékos elemek. Az egyes feladatok közé beiktatott játékok pihentetőül, felüdülésként hatnak a tanulókra. Közben idő adódik a további rendezési teendők megoldására, a kellékek váltására. Ezeket a számokat általában nem pontozzuk, hanem szóban értékeljük. Hangulatkeltésre, a hangulat fenntartására is felhasználhatjuk a játékot. Fokozhatjuk vele a verseny izgalmát. Játékos módon kaphatják meg a csapatok a kérdéseket, és hasonlóan dőlhet el a sorrendiség kérdése. Pl. kerékből, kalapból húznak számot, vagy dobókockával állapítják meg az indulás sorrendjét. Igen emlékezetessé válhat számukra, ha a televíziós felnőtt játékok mintájára készítünk egy-egy feladatot, s ennek sikeres megoldása belépőül szolgál a következő forduléhoz. Összegzésül a játék legyen szórakoztató, örömteli, s ellensúlyozza az egyhangúságot.

A napközis pedagógus feladatait négy csoportba sorolhatjuk:

1. A tanulók érdeklődésének felkeltése fontos mozzanat. A közömbösség ugyanis a legnagyszerűbb ötletek ellopásához, az érdektelenség pedig a tanulók felkészületlenségéhez vezet, s ez súlyos hibák forrásává válhat. A csoportban ugyanis azonnal elindul a bűnbak keresése, a vádaskodás, a sikertelenség miatt vélt vagy

valós sérelmek egymás fejére olvasása. Kis közösségünk soha nem tapasztalt szét-húzások, püsmögások színterévé lesz. Az elkövetett hibával aztán éppen eredeti célunkkal ellentétes eredményt érünk el. A vetélkedő „bejelentését” rábízhadjuk a csoport már ismert kedves bábfigurájára. Alkalmas pillanatban, amikor a csoport nagy része ránk figyel, úgy teszünk, mintha észrevennénk a bábót, aki sügni akar valamit számunkra. A fülünkhöz tesszük, meghallgatjuk, és a gyerekeknek átadjuk az üzenetet. Fokozhatjuk az érdekességet azzal, hogy visszakérdezzük egyes részletekre, s a báb mintegy arra is „válaszol”. A meghívást tolmácsolhatja a tanuló által még nem ismert, de a vetélkedő témájához kapcsolódó báb. Felkelthetjük az érdeklődést „üzenettel”, amely például titkosírást, morse jeleket tartalmaz. Felkelthetjük a tanulók érdeklődését diafilm bemutatásával vagy hasonlóan a televízióban látott felhívással.

2. A megfelelő érdekeltté tétel szintén sokat jelent a vetélkedőre való felkészülésben. A 6–10 éves gyermek számára a messi távlatokban jelentkező erkölcsi vagy tárgyi előnyökre való hivatkozás (okosabb, műveltebb leszel, jobban megállod majd a felső tagozatban a helyed stb.) nem szerencsés. Hozzuk közelebb a „jutalmat”. Ez nem kell, hogy anyagilag sokba kerüljön, de annál vonzóbb legyen.

Szerencsés, ha a nagyobb csoportjutalom mellett kisebb, egyéni jutalmat is kitűzünk. Ez utóbbi a gyermek tulajdonát képezi majd, haza is viheti. Ha odahaza megmutathatja, s az általa szeretett szülő is elismeri, megdicséri ezért a tanulót, akkor a gyermek effajta tevékenysége a másik oldalról is megerősített lesz. Így a gyermek legközelebb, vagy más akció során még aktívabban, lelkesebben és nagy akarással fog dolgozni.

A csoportjutalommal kapcsolatban is szeretnék néhány gondolatot elmondani. Az első véleményem szerint a legfontosabb, hogy erkölcsi értéke legyen. Fordítunk gondot rá, hogy ez a gyermekekben tudatosódjon. A meggyőződés alakítása érdekében adjuk tudtukra, hogy nagyra értékeljük az erkölcsi jutalmat, s bizony boldogok lennénk, ha azt mi nyernénk meg. Erkölcsi értéke lehet pl. oklevélnek, éremnek, amelyet jól látható helyre tegyünk ki. Ne feledkezzünk meg arról sem, hogy bizonyos időközönként, mintegy „véletlenül”, térjünk vissza az erkölcsi győzelemhez, újra megerősítve annak értékét. Ezzel felelevenítjük a tudatukban, s nem veszít értékéből az idő múlásával. Motiválólág hathat más alkalommal is. Ha van, vagy előfordul olyan feladat, amelyhez a napközis csoport tagjai nehezebben nyerhetők meg, akkor hivatkozhatunk a győzelemre. Pl. így: „Akik ilyen jelentős eredményre voltak képesek a vetélkedő alkalmával, azoknak ez nem okozhat majd nehézséget.”

Az oklevelet beleragaszthatjuk a rajnaplóba, s azt kedves vendég vagy jelentős személy látogatásakor megmutathatjuk. A szülői értekezleten adjuk tudtukra a szülőknek, hogy ők otthon megerősíthessék a győzelem értékét. Félévzáró otthongyűlés alkalmával felsoroljuk sikereinket, eredményeinket, s rámutatunk arra is, hogy hol, mit nyertünk.

3. A pedagógus további feladata a témát felölelő kérdések összeállítását. A kérdések egyértelműek, világosak legyenek. Megválaszolásuk vitára ne adjon okot. Nehézségi fok szerint lehetnek egyszerű és összetett kérdések. Általában az egyszerűektől haladunk az összetett felé, ezzel biztosítjuk a vetélkedőre jellemző fokozottabb izgalmat, a beleélést. Szerencsés, ha közben összetett kérdéseket is felteszünk. Ezek képhez, zenéhez stb. kapcsolódhatnak. Vigyázzunk arra, hogy a kérdések ne legyenek túl könnyűek, sem túl nehezek. Az előbbi fegyelmetlenséget, az utóbbi pedig elkedvetlenedést okozhat. A kérdések jellegétől függően kérhetjük a válaszokat szóban. Ha szóban kérjük a választ, akkor a csapatok eltérő kérdést kapjanak. Arra azonban vigyázzunk, hogy nehézségi fokuk megegyezzen. A változatosság kedvéért írásban kérhetjük a megoldást. Hogy az írás ne lassítsa a vetélkedő menetét, alkal-

mazzunk szellemi totót, feleletválasztásos tesztet. Ilyen esetekben a csapatok meg-egyező kérdést is kaphatnak.

4. A változatosságot biztosíthatjuk, ha manuális tevékenység tarkítja a vetélkedőt. A napközi pedagógusoknak a megfelelő téma kiválasztásán, a kellő motiváción, a változatos kérdések összeállításán túl a vetélkedő színhelyével és a kellékek megválasztásával, összegyűjtésével is törődni kell. Az előbbi három megalapozza a vetélkedő sikerét, az utóbbi kettő pedig az emlékezetességet. A gyermekek ugyanis később sokkal jobban emlékeznek arra, amit a vetélkedő során láttak, mint amit hallottak. De a versenyzés alatt szintén érvényesül a jól és ötletesen megválasztott környezet hatása. Fokozza a versenylázt és az igyekezetet. Az igaz, hogy a megfelelő környezet megteremtése a helyi adottságoztól és a lehetőségektől is függ. Lelkes hozzáállással és némi ötletességgel azonban változtatni tudunk a legmostohább körülményeken is. Ha a fent említett tanácsok, mint az előkészületi munka fontosabb mozzanatai, mind együtt vannak, akkor kezdődhet a vetélkedő.

A zsüri tagjai ismerjék jól és pontosan a vetélkedő tartalmát, feltétlenül legyenek pártatlanok, és tudjanak azonosulni a versenyzőkkel. Mindezek ellenére azonban tanúsítsanak higgadtságot. Jó, ha a zsüri „univerzális” személyekből áll. Legyen előnök, akinek a tárgyi tudása biztos segítséget ad a verseny levezetéséhez, és legyen néhány tag a zsüriben, a több szem többet lát közmondás alapján. A sok tagból álló zsüri viszont azt a benyomást keltheti, hogy a sokféle nézet és vélemény miatt nehezebb a közös nevezőre jutás.

A játékvezető lehet KISZ-es ifivezető, csapatvezető vagy a napközi pedagógus. Fontos, hogy a játékvezető a legapróbb részletességgel leírt vetélkedős forgatókönyvet pontosan ismerje. Nem szerencsés, ha a kezében levő papírok között „elvész” a soron következő oldal, vagy a nagy keresgélés közben szétesik a rendetlenül összefogott papírok halmaza. Ez azt a benyomást keltheti, hogy a játékvezetőnek nem „fontos” az, amit csinál, s ez rontja a vetélkedő összhatását.

Ezek után néhány gondolatot szólnék a pontozásról. Minden feladat előtt egyértelműen meg kell mondani az elérhető pontok számát. Ha differenciálunk, tehát többet vagy kevesebbet lehet a részletek pontos kimunkálásával elérni, akkor azt is előre közölnünk kell.

Ha ezt a feladatok megoldása után tennénk, akkor előfordulhat, hogy a gyerekek a feladatok megoldásán dolgozva nem figyelnek a részletekre. Ez az apró figyelmetlenségük adhat okot az értékelés során vitára. Az elért pontszámok jegyzése, mennyiben központi értékelés mellett döntöttünk, mindenki által jól látható helyen történjen. Az értékelés eredményeként kapott pl. pontokat, karikákat, zsetonokat a csapatoknál is őrizhetik. Esetenként el is térhetünk az előbb említett megoldástól, mert a megszokottól való eltérés fokozhatja az eredményességet.

A közösségi életre nevelésnek korosztályonként megvannak a maguk sajátos feladatai, amelyek megoldásában segíthetnek a vetélkedők. A napközi pedagógusnak nem szabad kihagyni az alkalmat, hogy a kínálkozó lehetőségeket kihasználja.

Kisebb-nagyobb közösségben éljük le életünket. Erre a közösségi életre meg kell tanítani az egyént. Rengeteg konfliktushelyzettől, töréstől, bosszúságtól mentjük meg tanítványainkat, ha ezt az említett alkalmazkodási képességet időben kialakítjuk bennük. Ennek kialakításában nagyszerű „gyakorlóterepet” tölt be a napközi otthon, maga a vetélkedő és a vetélkedőre való felkészülés. A közösségi és az egyéni célok összehangolásának tudatosítására, az egyénnek mint a közösség fontos elemének bizonyítására itt szintén jó alkalmak adódnak. A közösség peremhelyzetű tanulói is sikerélményhez juthatnak, az eddig általuk kevésbé kedvelt feladatok megoldásához pedig ösztönzést kaphatnak, a testre szabott „vetélkedős” feladattal. Az önbizalom felkeltéséhez elég egy-két ilyen eset, de az önbizalom megerősítéséhez következetes, tudatos és tervszerű pedagógiai tevékenység szükséges, amelyhez a vetélkedők hozzájárulhatnak.

DR. NAGY ANTAL

Szeged

Szocializáció — nevelés — kultúra

A marxista szociológiai elmélet fejlődése, a valóságot feltáró empirikus szociológiai kutatás a szociológia sajátos fogalmi apparátusának tisztázását követeli meg. Ez részben új fogalmak kialakítása, részben a polgári szociológiában használt fogalmak átértékelése, részben pedig időlegesen más szaktudományokból kölcsönvett fogalmak útján történik. Ehhez a terminológiai feladathoz kívánunk mi is hozzájárulni, amikor a külföldi és a hazai szociológiai irodalomban egyre gyakrabban előforduló *szocializáció, nevelés, kultúra* fogalmak kapcsán e három gyakorlati összefüggésének bemutatására kísérletet teszünk.

A *szocializáció* latin szó, magyar megfelelője társadalmasítás. Ha a társadalmasítás nem emberre, hanem tárgyra, az ember által megalkotott termelési eszközökre, az ember szolgálatába állított természetre vonatkozik, akkor a szocializáció politikai-köznapri értelmezésével találkozunk. A termelési eszközök, anyagi javak tulajdonjogának megváltoztatását jelöli, vagyis a magántulajdonból a közösségi, állami, csoporttulajdonba való átmenetet. Ebben az értelemben beszélünk a mezőgazdaság szocializálásáról, a gyárak és üzemek szocializálásáról stb. A szocializációnak ez az értelmezése társadalmi-politikai rendszerünk megváltozása, a szocializmus építésének gyakorlati feladatai kapcsán került be a köztudatba, s az új társadalom leglényegesebb sajátosságát jelöli. Ugyanakkor ebben az értelemben azonos egyrészt az ipar területén az államosítással, a mezőgazdaság területén pedig a kollektivizálással. Találkozhatunk a publikációs irodalomban olyan jelenséggel is, amikor a társadalmasítás nem a tulajdonjog megváltoztatását jelöli, hanem egy szemléletmód elfogadtatását, általánossá tételét. „A helyesen értelmezett társadalmasítás elsősorban agitációs és propagandamunka kifejtését jelenti annak érdekében, hogy minél többen megismerjék és elsajátítsák a helyes gyermekvédelmi szemlélet alapjait.” (Szilágyi Vilmos: *Gyermekvédelmünk néhány időszerű kérdéséről. Valóság, 1965/5., 74. o.*) Ez az értelmezése a szocializációnak szélesebb az előzőnél, mert benne valaminek (tárgy, eszme, szemléletmód) általánossá, társadalmi méretűvé tétele fejeződik ki.

Azonban nemcsak az anyagi javakat, szemléletet, eszmét lehet társadalmasítani, hanem az embert is. Az ember társadalmasítása viszont a szocializáció fogalmának egy újabb, másfajta értelmezésével van kapcsolatban. Ha abból indulunk ki, hogy az ember (csecsemő) amikor megszületik, még csak potenciálisan társadalmi lény, akit társadalmi emberré kell nevelni, változtatni, akkor közel kerültünk e fogalom új tartalmához. Az ember társadalmasítása az ember és a társadalom kölcsönhatásának folyamatában érhető meg, ezért két aspektusból vizsgálható.

A szocializáció a társadalom (mint egyénre ható társadalmi rendszer) oldaláról szemlélve társadalmasítás, mert a hangsúly a kölcsönhatáson belül az emberformáló társadalmi tényezőkön van. A szocializáció az egyén (mint társadalmi hatásrendszer aktívan befogadó) oldaláról szemlélve társadalmasodás, mert a hangsúly a kölcsönhatáson belül a személyiség kialakulásán, változásán van. A szociológia elsősorban a szocializáció társadalmi oldalával foglalkozik, a szociálpszichológia pedig a kölcsönhatásban megvalósuló szocializáció emberi oldalát állítja előtérbe.

A szocializáció – akár az egyén, akár a társadalom oldaláról vizsgáljuk – folyamat, a társadalmasítás, illetve társadalmasodás folyamata. Ez végigkíséri az ember

egész életét. Azonban a kutatók többsége mégis azon a véleményen van, hogy különösen jelentős az emberi élet első szakaszában: a születéstől a társadalomba való belépésig, azaz a gyermekkorban, serdülőkorban és az ifjúkorban. Találkozhatunk olyan állásponttal is, mely szerint a szocializáció szempontjából leglényegesebb időszak a gyermekkor vagy a serdülőkor.

A szocializációs folyamat tartalmát, lényegét az egyes szerzők eltérően fogalmazzák meg. „Az ember életének különböző szakaszaiban sokféle szerepet tölt be, de ezek nem mindegyike befolyásolja egyforma módon a személyiség alakulását. Különös jelentőséget kell tulajdonítani azoknak a szerepeknek, amelyeket az ember élete első időszakában – gyermekkorában és fiatalkorában – kell betöltenie, egészen addig az időszakig, amelyben – köznapi nyelven szólva – az ember kezd »önmagáért«, sőt »másokért felelős lenni.« Az ember akkor válik »felnőtté« szociológiai értelemben, amikor önálló szerepet vállal a társadalomban, vagyis olyan szerepeket, amelyek megkövetelik tőle önmagának és más embereknek eltartását, s amelyek megtagadják tőle a jogcímet annak elvárására, hogy mások tartsák el őt mint gyermeket, illetve fiatalembert. E pillanatig az emberi személyiségnek lényegében ki kell alakulnia, (ez a társadalom normális funkcionálásának követelménye, különösen a fiatal nemzedék adaptációjának követelménye). Más szóval, eddig az időpontig meg kellett, hogy tanulja azokat a szerepeket, amelyek a társadalmi munkamegosztásból következnek, el kellett sajátítania azokat az intézkedéseket, amelyek az emberek együttműködését szabályozzák, és interiorizálnia kellett azoknak a parancsait, el kellett sajátítania a társadalmilag elismert reagálási módokat azokra az ösztönzésekre és helyzetekre, amelyekkel élete során találkozni fog. Röviden szólva, teljesen felkészültnek kell lennie a más emberekkel való együttélés, a társadalomban való együttélés nehéz feladatára. E folyamatot, amelyben belenevelik az emberbe a felnőtt személy számára szükséges ismereteket, képességeket, nevezzük az egyén társadalmassítási (szocializálási) folyamatának.” (Zygmunt Bauman: Általános szociológia. Kossuth, 1967. 483–484. o.)

A szocializációs folyamat fenti értelmezése azt az irányzatot követi, amely ma a polgári szociológiában a legelterjedtebb, vagyis összeköti, összekapcsolja a szerepelmélettel. A polgári szociológia a szerepelmélet és a szocializációelmélet összekapcsolásával a szocializációt vagy mint szerepcsoportok, vagy egyes meghatározott szerepek elsajátításaként értelmezi.

A Parsons-i mikroszociológiai felfogástól (a szocializáció szerepelmélet nélkül nem ragadható meg) eltérő a szocializáció „makroszociológiai” megközelítése. Bearerly a szocializációt a társadalmi ellenőrzésnek rendeli alá. Szerinte a társadalmi ellenőrzés széles, kollektív fogalom mindazon folyamatok számára, amelyek tervezve vagy nem tervezve az egyént a csoportélet értékeihez, szokásaihoz való hasonulásra tanítják, meggyőzik vagy kényszerítik. Ebben is benne van a szocializáció egész problematikája.

Új makroszociológiai megközelítést adja a szocializáció lényegének Jan Szczeplanski. „Szocializációs folyamatnak nevezzük a gyermek személyiségének... formálását és a közösségi élethez való hozzáalakítását, amely abból áll, hogy tanítjuk és bevezetjük a kultúrába, ami lehetővé teszi számára a kölcsönös megértést, és a kultúra keretében való értelmes tevékenységet. A kultúra e folyamat útján formálja a társadalom új tagjait, tanítja meg őket arra, hogyan kell viselkedni, és mit kell tenni, hogy fennmaradásukat biztosítsák, és alapvető életcéljukat elérjék.” (Jan Szczeplanski: A szociológia alapjai. Kossuth, 1966. 54. o.) Az idézett szerző szerint a szocializáció a kultúra érvényesülésének egyik útja, értékek megteremtése, cselekvési minták megszokása, társadalmi intézmények modelljeinek megalkotása mellett. Világosan megkülönböztet négy hasonló tartalmú fogalmat: a növekedést, a globális környezeti befolyást, a szocializációt és a nevelést. A növekedést a szervezet immanens adottságainak érvényesítéseként fogja fel, ami a környezet kedvező befolyásának, valamint a szer-

vezet és a környezet kölcsönhatásának hatása alatt megy végbe. A globális környezeti befolyás a szervezetre ható, s a szervezet, a személyiség vagy egyes tulajdonságok fejlődésének kedvező, vagy kedvezőtlen ingerek összessége. A szocializálás a globális környezetnek azok a hatásai, amelyek bevezetik az egyént a társadalmi életben való részvételre, megtanítják a kultúra megértésére, a közösségben való viselkedésre, az önfenntartásra és különböző társadalmi szerepek ellátására. A nevelés a személyiség szándékolt formálása, amely a nevelési viszony keretében, a csoportban elfogadott nevelési eszmény szerint történik.

Elfogadva ezt a koncepciót, két szempont hangsúlyozása látszik szükségesnek. Egyrészt a társadalmi kultúra érvényesülésének, sőt hagyományozásának egyik útja a szocializáció, másrészt ez nem keverendő össze a neveléssel, habár Person, Bauman, Szczepanski, s még sokan mások a nevelés fogalma segítségével írják le. A szocializáció tágabb fogalom a nevelésnél, az utóbbit is magába foglalja. Ugyanakkor szűkebb, mint a globális környezeti hatás, befolyás fogalmának terjedelme, ezért nem fogadható el Hans Hiebsch és Manfred Vorweg szociálpszichológusok véleménye, akik a szocializációt a szervezet és környezet, az objektum és szubjektum, valamint az egyén és társadalom kölcsönhatásában írják le.

A szocializációval tehát a társadalmi kultúra közvetítődik az új nemzedék felé. Ez adja meg a szocializáció tartalmát, ahogyan közvetítődik és amik által, az pedig a szocializáció módját. Itt először a mi kérdésre kell válaszolnunk. Mi közvetítődik, vagyis mi a társadalmi kultúra, amit a szocializált személyiségnek el kellett sajátítania. Az eddigi megfogalmazásokban ennek a társadalmi kultúrának az elemeit (szerepek, követelmények, parancsok, szabályok) már részben érintettük, de magát a fogalmat még nem tisztáztuk. Közismert, hogy a kultúra fogalmát sokféle értelemben használják, pl. a biológia és agrártudományokban baktérium-, növénykultúrákról beszélnek; köznyelvben a szokások, erkölcsök, magatartásmódok ápolását, nemesítését jelölik ezzel a szóval; a filozófiában szélesebb értelemben mindaz beletartozik a kultúra fogalmába, amely az emberi munka révén jött létre, ami céltudatos emberi gondolkodás és tevékenység terméke; szűkebb értelemben használják a magasabb rendű (tudomány, művészet, irodalom, vallás, politikai-társadalmi eszmék, erkölcsök, szokások) alkotások, az emberi szellem olyan alkotórészeinek jelölésére is, amely az értelem ápolását, a biológiai szükségleteknél magasabb rendű célokra irányuló törekvést követelnek meg; az ismeretterjesztő irodalomban és a köznyelvben az anyagi és a szellemi kultúra szétválasztásával találkozunk; a társadalomtudományban pedig az emberi tevékenység termékeinek (anyagi-szellemi) összességét jelölik vele. A tevékenység terméke úgy válik a kultúra részévé, hogy tárgyiasul, anyagilag rögződik. Pl. vers, zenemű stb.

Az általunk elfogadott kultúra szociológiai fogalma Jan Szczepanski nyomán a következő: a *kultúra* az emberi tevékenység anyagi és nem anyagi termékeinek, valamint tetszőleges közösségekben elfogadott, más közösségeknek és a következő nemzedéknek továbbadott értékeknek és elismert magatartásmódoknak az összessége. Vagyis anyagi termékek, értékrendszerek, viselkedésminták, tevékenységrendszerek alkotják azt a társadalmi kultúrát, amit az új nemzedéknek a szocializáció folyamán el kell sajátítania.

Az adott keretek között nem mehetünk bele a kultúra fogalmának s a kultúra-definíciók további részletes elemzésébe, csupán jelölni kívánjuk, hogy a szociológiában, etnológiában más definíciók is vannak, amikről jó áttekintést, elemzést nyújt A. L. Kroeber-C. Kluckholm: A kultúra felfogása c. művükben. (A. L. Kroeber-C. Kluckholm: The Concept of Culture. Papers of the Peabody Museum 1950. XLI.) Ők több száz definíciót elemezve megállapítják, hogy ezek jellemzője az eszmék és

értékek kiemelése. A kultúra ezekben a megfogalmazásokban sematizált és rögzített gondolkodás érzés- és reagálásmódokat jelent, amelyek megszerzése és továbbadása főként az embercsoportok jellemző eredményeit alkotó szimbólumok segítségével történik, beleértve az anyagi alkotásokban való tárgyasulást is, de a kultúra gerincét a hagyományos eszmék, mindenekelőtt a hozzájuk fűzött értékek alkotják. Ezekhez a megfogalmazásokhoz állnak közel az amerikai etnológia, kultúrantropológia definíciói is, amelyek szerint a kultúra tanult magatartás, valamely társadalmi csoportban elfogadott viselkedésminták komplexuma, nemzedékről nemzedékre tovább adott örökség része, az életet meghatározó minták összessége.

Visszatérve az általunk elfogadott megfogalmazáshoz, mi abból indulunk ki, hogy a kultúra az ember által a munkafolyamatban, a szükségletkiegészítési eszközök megszerzése folyamán alkotott termékek összessége, a társadalom kollektív alkotása, azokkal a feltételekkel függ össze és azokból a feltételekből ered, amelyek között az emberek a szükségletkiegészítés eszközeit előállítják.

Témánk szempontjából a kultúra belső struktúrájából az egyén személyi kultúrája, a közösség kultúrája, a kulturális örökség, a kulturális területek, a kultúra alapvető jegyei strukturális elemek kiemelése szükséges. A közösség kultúrája azoknak a magatartásmódoknak, termékeknek, értékeknek az összessége, amelyet a közösség elfogadott, elismert, amelyek tagjai számára kötelezőek. Az egyén személyes kultúrája személyes magatartásminták, tevékenysége módszereinek, termékeinek, eszméinek összessége. Ez a közösségi kultúra keretén belül van, az általa megengedett határok között. Viszonyukra a kölcsönös feltételezettség, kölcsönhatás, a közösségi kultúra determináló szerepe, a személyes kultúra viszonylagos egyedisége, speciális jellege a jellemző, a kulturális örökség a közösség kultúrájának az a része, amit továbbadnak a következő nemzedéknek, amelyek kiállták az idő próbáját, s nélkülözhetetlenek a társadalomba való beilleszkedés szempontjából. Ez a nélkülözhetetlen kulturális örökség azoknak az anyagi használati tárgyak, eszmék stb. összességéből áll, amelyek fontos szerepet játszanak a közösség életében, s mint ilyenek a kultúra alapvető elemeit alkotják.

A kultúrának a szocializációs folyamatban az új nemzedékre gyakorolt hatása szempontjából különösen fontosak a benne található értékek, illetve értékrendszerek, magatartásminták, viselkedésmoделlek, intézmények, tárgyak, műalkotások stb. modelljei. Az érték a kultúrához hasonlóan különböző jelentéssel használt szó. Megtalálható az etikában, a közgazdaságtanban, a szociológiában, de a mindennapi életben is. Mi Jan Szczeplanski nyomán az alábbi értelemben használjuk: „értéknek nevezünk minden olyan tetszőleges anyagi vagy szellemi tárgyat, eszmét vagy intézményt, valóságos vagy elképzelt tárgyat, amellyel szemben az egyének vagy közösségek tiszteletet tanúsítanak, életükben fontos szerepet tulajdonítanak neki, és a megvalósításukra való törekvést kényszernek érzik”. (Jan Szczeplanski: i. m., 55. o.) Ilyenek pl. az egyes csoportokban a vallásos kultúra tárgyai, más csoportokban a politikai célok, egyes embereknél a pénz, másoknál az erkölcsi tökéletesség, vagy a tudományos ismeret, az egészség, a becsület stb. Az értékek, illetve a legmagasabb értékek az emberi magatartás fontos meghatározói, megvalósításukra való törekvés döntő hatással van a másokkal való kapcsolatokra is. Minden társadalom kultúrájában megtalálható a legfontosabb értékek hierarchiája, amelyet a szocializáció folyamatában az új nemzedékkel el kíván fogadtatni, s ennek alapján magatartását, tevékenységét, törekvését a társadalom által kívánatos irányba terelni. A közösségi és személyes kultúra viszonyából következően minden érteknél megvan a kialakult vagy kialakulóban levő értékhierarchiája. Ezen belül lehetnek egyesek elismertek, de megvalósításukra nem törekszik, olyanok is, amelyek megvalósítására törekszik, de ezeket magának sem vallja be.

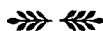
Az értékek eltérőek lehetnek egyrészt társadalmi formák, de egy társadalmi for-

mán belül egyes osztályok, rétegek, társadalmi csoportok szerint is. Mivel az emberi törekvések és magatartásformák szabályozói, lehetővé teszik mások magatartásának értékelését, alapul szolgálnak a csoporttagok társadalmi alkalmasságának értékeléséhez, meghatározzák a kollektív együttélés szabályait. Döntő jelentőségű minden társadalom számára, hogy az új nemzedék milyen értékeket fogad el, milyen értékeket vall magáénak, milyen értékek megvalósítására törekszik. Különös jelentősége van az értékek elfogadásának az új társadalom építése időszakában, mert a megkezdett társadalom építését új értékek alapján egymás után következő generációk sorának kell folytatni úgy, hogy közben önmagukat is meg kell változtatni. Ezért – véleményünk szerint – például az ifjúságszociológia egyik leglényegesebb feladata, az ifjúság magatartását, törekvéseit meghatározó értékek kutatása, ezeknek a társadalomban uralkodó értékekkel való összehasonlítása, következtetések levonása a hatékonyabb szocializálás útjainak, módjainak megtalálására. Az értékek hosszú folyamat során kialakuló kollektív termékek, minden közösség és egyén kultúrájának alapvető részét alkotják. Ezek az értékek rendszert alkotnak, sajátos rangsoruk van. Közülük azok a legfontosabbak, amelyeket az adott társadalom, csoport fennállása érdekében szükségesnek tart. Ezeket kényszerítő erővel írja elő tagjai számára, rákényszeríti tagjaira, más értékeket pedig határozottan elutasít, mert úgy tartja, hogy veszélyezteti a közösség, egyén életét. Az ezeket vallókat – vallási és politikai intolerancia – még nem is olyan régen halálal büntették. A modern társadalom – a mi társadalmunk is – sokkal türelmesebb, jobban hisz az emberek átnevelésében.

Az értékrendszer meghatározza a szükségletek és érdekek kielégítési eszközeinek megválasztását, de arra nem ad választ, hogy az egyén meghatározott helyzetekben hogyan viselkedik. Ezt a viselkedést elsősorban az adott kultúrák keretében megállapított tevékenységi „minták” döntenek el. E tevékenységi (magatartási) minták felfogható bizonyos helyzetekben alkalmazott sémáknak. A minta az adott szituációban „normálisnak” tekintett viselkedésmód. A különböző viselkedésmódok, minták az adott kultúrában előre megállapítottak. Elsajátításuk lehetővé teszi egymás megértését, érthetővé teszi mások magatartását, módot nyújt mások eredményes befolyásolására, egységesíti az egyének magatartását, a közösség viselkedését. Egyes minták formálissá váltak és szabályok írják elő őket, mint pl. etikett, kérvények beadási módja, katonai szabályok, KRESZ stb. Az új nemzedéknek a kultúra elsajátítása kapcsán ezeket a mintákat is el kell sajátítania, hogy az emberek magatartása helyes reakciói előre láthatók legyenek. Ezért a minták a társadalmi élet szabályos lefolyását biztosítják, lehetővé teszik a kölcsönös alkalmazkodást, mert előre tudjuk, hogy mások viselkedése az adott szituációban milyen körben mozoghat.

A kultúrában található modellek (viselkedés, intézmény stb.) a mintával szemben a kívánatos, pozitívan értékelt dolgok állásának bizonyos képe vagy szimbolikus elképzelése, amely a tényleges állapot értékelésére szolgál. Az elfogadott modellek alkotják a művészetben a stílusirányzatokat, határozzák meg az intézmények szervezetét, vonatkozásai alapul szolgálnak az összehasonlításokban, értékelésekben. Ilyenek például a társadalmi, család-, személyiségmodellek.

A kultúra eddig megjelölt strukturális elemei a szocializációs folyamat tartalmi kérdéseit érintették, a társadalom kulturális területei – a gazdaság és vele kapcsolatos tevékenységi formák, a közösség életét szabályozó jogi, állami, erkölcsi, tudományos, művészeti, vallási intézmények – a szocializálás hogyanjának problémájához kapcsolódnak, főleg ahhoz, hogy mik közvetítik a kultúrát az új nemzedék felé.



Tanítók továbbképzése a Bajai Főiskolán

Régi hagyománya a tanítóképzőnek a „néptanítók” munkájának nyomon követése, velük való együttműködés, pedagógiai, világnézeti és szakmai fejlődésük elősegítése. Több csatornán folyik továbbképzésük, amelyből a főiskola is kiveszi részét.

A Művelődési Minisztérium egyetértésével, ösztönző támogatásával, Bács-Kiskun és Csongrád megye művelődési osztályaival, pedagógus továbbképzési intézeteivel és szakszervezeti bizottságaival gyümölcsözően együttműködve tervezték és valósították meg a tanítók továbbképzéséből vállalt feladataikat.

Az utóbbi évek programjai az 1972-es oktatáspolitikai párthatározat végrehajtását szolgálták. Közelebbről az általános iskola új nevelési és oktatási tervének bevezetését segítették sajátos eszközeikkel. A továbbképzési intézetek az újonnan belépő tantárgyak zökkenőmentes oktatásához kérték a főiskola oktatóinak segítségét, tanévközi felkészítését. Az intézetek igényei szerint pedagógiai-pszichológiai és tanárgypedagógiai előadásokat tartottak a neveléstudományi, a nyelvi és irodalmi, a természettudományi, a művészeti nevelési és a testnevelési tanszék oktatói és a gyakorlóiskola nevelői.

A főiskola mindig helyet adott a Bács-Kiskun megyei rendezvények számára. 1978–80 között a Tolna megyei német nemzetiségi tanítók kétéves felkészítését vállalta a tanítóképző.

A felsorolt továbbképzési alkalmak és formák azonban sohasem befolyásolták a főiskola hagyományos és mindenki által nagyra becsült továbbképzési fórumának, a Tanítók Nyári Akadémiájának megrendezését.

Egyhetes kurzusán 1976-ban és 1977-ben teljes egészében az új matematika tanterv bevezetésével kapcsolatos felkészítés szerepelt. 1978-ban a társadalomtudományokhoz kapcsolódó anyanyelvi, környezetismereti és művészeti nevelési tárgyak oktatásának előkészítésére vállalkozott. 1979-ben a természettudományi tantárgyak, a technika és testnevelés új célkitűzéseit, feladatait ismertette meg. 1980 nyarán a XV. Nyári Akadémia az iskolai és az iskolán kívüli nevelés elméleti és gyakorlati kérdéseivel foglalkozott. A program szervezői a nemzetiségi iskolák tanítóit is mozgósították a tanfolyamra, így a vonzáskörzethez tartozó német és szerb-horvát nemzetiségi oktatásban dolgozó kollégák is részt vettek az akadémián. Az általános programon kívül speciális feladataiknak megfelelő előadásokat is hallgattak.

1981-ben új ötéves továbbképzési terv alapján folytatódott a munka. A legfontosabb nevelési területeket foglalja magába a ciklus, amelynek első állomásaként a világnézeti nevelés feladataival, annak elméleti és gyakorlati kérdéseivel foglalkozott az akadémia.

A Tanítók Nyári Akadémiája előadásait országosan ismert szakemberek, politikusok, minisztériumi előadók, tudományos intézetek vezető munkatársai, egyetemi és főiskolai tanárok és kiváló gyakorló pedagógusok tartották. 1976-tól a zártlancú televízió bekapcsolásával, a gyakorlóiskola nevelőinek közreműködésével bemutató órákat közvetítettek, a tantárgypedagógusok gyakorlatokat vezettek. Összefoglalóként elmondhatjuk, hogy a Tanítók Nyári Akadémiája másfél évtizede alatt a rangos továbbképzési rendezvények sorába emelkedett, hagyományt teremtett, és megbecsülést szerzett a főiskolának, a társrendező intézeteknek.

A tanév közi továbbképzéseket folytatva a tanítók XVII. Nyári Akadémiáját 1982. július 5-től 9-ig rendezik meg a főiskolán. Az ötnapos program a hazafias és honvédelmi nevelés kérdéseivel foglalkozik. A tematikában az előadások, korrefektúmok mellett több bemutató foglalkozás és szabad program is szerepel. A Bács-

Kiskun és Csongrád megyei tanítókat várják elsősorban a tanfolyamra, de lehetőséget biztosítanak más megyékből is az érdeklődők számára.

Az elmúlt évtized második felében előtérbe került a pedagógus-továbbképzés megújításának szükségessége. Felvetődött szervezeti, tartalmi és módszertani vonatkozásainak a kor követelményeihez való igazítása. Az új általános iskolai dokumentumok bevezetésének előkészítése, majd elindítása 1978-ban, háttérbe szorította a továbbképzés új rendszerének vezetését. Napjainkban újból folytatódik a továbbképzési elképzelések vitája. Amíg a 80-as években megszületik az egységes pedagógus-továbbképzés hazánkban, az eddig bevált formákkal és korszerű tartalommal szolgálják a bajai főiskolán a tanítók továbbképzésének ügyét.

JUHÁSZ KÁROLY
főigazgató-helyettes

Dr. Tóth Lajos

A KORSZERŰ ÖNIGAZGATÁSŰ ÁLTALÁNOS ISKOLA KIALAKULÁSÁNAK ÚTJAI ÉS FELTÉTELEI

Hiányt pótló monográfiával gazdagodott Jugoszlávia pedagógiai irodalma Dr. Tóth Lajos: „A korszerű öngazgatású általános iskola kialakulásának útjai és feltételei” című magyarul írt művének megjelenésével.

Három vonatkozásban is rokonszenves a téma elemzése:

– A *neveléstörténeti* szempont középpontba állítása: a múlt, a jelen és a jövő együtt látása,

– Ahogyan az összehasonlító pedagógia módszereinek alkalmazásával egyrészt saját országának, másrészt a különböző országok általános képzési rendszereinek helyzetét bemutatja.

– A *távlatok felvázolásának szemlélete*:

A pedagógiai tapasztalat, a jelen gondjainak reális felmérésével, számbavételével úgy mutatja meg a jövőt, a távlati koncepciót, hogy közben a jelen problémáinak megoldásához is segítséget nyújt.

* * *

Közismerten alapvető közoktatáspolitikai kérdés – egyben mérce is – minden társadalmi rendszerben, hogy milyen arányban és milyen fokon képes biztosítani a lakosság egésze számára az általánosan kötelező képzést. Korszerű szemlélettel, közéleti-kutatói felelősséggel tárja az olvasó elé a szerző az általános iskola kialakulásának – mintegy három évtizedes – fejlődését: eredményeit, hiányosságait, ellentmondásait, és megfelelő szintézis után bemutatja a jövő tendenciáit.

A *könyv első részében* a két világháború közötti alsófokú oktatás egyenlőtlen szintű megvalósítását olvashatjuk (Az ország nagyobb részében négyosztályos, a kisebb, fejlett északi részben (így a mai Vajdaságban) hatosztályos iskolák működtek. Az első iskolatörvény – amely az egész országra érvényes volt –, 1921-ben fogadták el (A terv szerint 4 alsó és 4 felső osztállyal).

Ez a „zsákutca” rendszer is csak nagyon kevés esetben realizálódott.

Az alapvető változás feltételei a népfelzabardító háborúban jöttek létre: először a hétéves iskoláztatásáról szóló törvény (1945), majd a fokozatos áttérés a kötelező nyolc osztályra (1949., 1952.).

A fejezet második része „Az általános iskola feladatai, funkciói és helye oktatási rendszerünkben” címet viseli. Korszerű szemlélettel és kritikusan mutatja be a nevelés oktatás; embereszmény-, nevelési célok összefüggését, kapcsolatát. Arányában, gyakoriságában kissé túlhangsúlyozza – szinte kizárólagossá teszi – az iskola szociális funkcióját.

Figyelemre méltó a magyarországi olvasók számára a II–III–IV. fejezet, hiszen itt sok olyan gondolat, megvalósult rendszer kibontakozását, funkcionálását olvashatjuk, amely a monográfia középpontba állított és vizsgált területe.

Néhány fejezetcím ennek igazolására:

– A *jövedelemszerzés és elosztás*, valamint a személyi jövedelmek kialakításának alapvető elemei – a munka értékelése.

– A *társadalmi öngazgatás fejlődésének időszaka* – az öngazgatási viszonyok kialakulásának csirái.

– A *társadalmi öngazgatás bevezetése* (1965.) az öngazgatású általános iskola kialakulása.

– *Az igazgató helye az öngazgatású általános iskolában.*

– *Az általános iskola és a társadalmi környezet kapcsolatai.*

Ez utóbbi fejezetcímbe megfogalmazott gondolatok hasonlóan fejezik ki mint nálunk azt az igényt, hogy az iskola váljék nyitottá, a község és a helyi közösség segítségével pedig művelődési központtá, illetve azok egyikévé.

Az V. fejezetben az eredményesség korszerű értelmezését és elért szintjét olvashatjuk. Kiemelt szerep jut ebben a fejezetben a személyi feltételeknek, elsősorban a pedagógusnak. Fontos szerepet szán – érthetően – a pedagógusoknak, hiszen minden korszerűsítési törekvés alapja az, hogyan fogadják el, ho-

gyan teszik magukévá a nevelők a hatékonyabb módszereket, elveket, az új követelményeket, mert ennek alapján várható annak minél eredményesebb megvalósítása. A könyv befejező részében a szerző imponáló magabiztossággal szintetizálja a témájával összefüggő tényanyagot, amely megmutatja a fejlődés útjait és távlatait, a jövő iskolájának körvonalait: „A jövő iskolája nem ismer majd egyhelyben tologást, stagnálást: fejlődésé határozott és gyorsuló ütemű lesz. A tanulók ezt az iskolát a saját iskolájuknak fogják tekinteni, mert lépésről lépésre érezni fogják, hogy minden, ami ott történik, az ő érdekeiket, fejlődésüket szolgálja. A kellemes munkakörülmények, a mérsékelt és bizonyos fokig egyénekhez szabott követelmények és elvárások vonzóvá teszik számukra az iskolát”.

Dr. Tóth Lajos könyvét mindazoknak ajánlom, akiknek szívügye az alapozó, egy ország legszélesebb része számára általános műveltséget nyújtó iskola fejlesztésének, korszerűsítésének, jobbá tételének ügye, mindazoknak ajánlom, akik a szomszédos Jugoszlávia általános iskolájának eredményeit, a jövő távlatait úgy tanulmányozzák, hogy az számukra is hasznos legyen.

Fórum Könyvkiadó, 1979.

Dr. Veszprémi László

Eperjessy Gézáné dr.

MIRE JÓ AZ EGÉSZ NAPOS NEVELÉS?

Az utóbbi időben a pedagógiai szakirodalom tömegesen jelenik meg. Nem vonatkozik sajnos ez a megállapítás az egész napos nevelés témakörére. Régi hiányt pótol Eperjessy Gézáné könyve, ezért a napközi otthonban dolgozó nagyszámú nevelőgárda és a magam nevében örömmel köszöntöm, és nagy érdeklődéssel tanulmányoztam a 251 oldal terjedelmű kötetet.

Osztozom a szerző véleményével, amikor a magyarországi egész napos nevelés szervezeti formáit számba veszi, és felsorolja abban a napközi otthont, iskolaotthont és a klubrendszert, de nem említi a tanulószobát. Az elmúlt három és fél évtized tapasztalata ugyanis azt mutatja, hogy ebben a szervezeti formában a tanulók megőrzése folyik csupán. Talán a középiskolai rendszerben még tovább fenntartható. Fájdalmasak, de sokhelyütt még találóak azok a szemléletes jelzők, mellyel a szerző a napközi otthon és az iskola viszonyát jellemzi, pl. a napközi a szociális problémák megoldására szolgáló „hátsó udvara” az iskolának, vagy a napközi otthonok az iskola „felségterületén”, szűkös albrélteti viszonyba létező szervezetek, vagy a napközi otthon az iskola „mostoha gyermeke”.

A kötet első fejezete az „Eddig megtett út” címet viseli. Ebben az egész napos intézményes iskolai foglalkozás külföldi vázlatos ismertetését, valamint a hazai napközi otthonok problémátörténeti elemzését adja. Különösen szemléletes a tanulólétszám mennyiségi fejlesztéséből adódó konfliktus, a nevelő irányulás és a napközis nevelés tartalmának alakulása. A második fejezettől a szerző saját és mások munkássága nyomán közreadja gyakorlatban kipróbált és összegyűjtött jó tapasztalatait: a helyzetelemzések és a napközi otthoni tervezés új formáját, a perspektivikus tervek táblázatait, amelyek a pedagógusképző intézmény tanárjelöltjei képzésében is jól felhasználhatók. A saját megyékben folyó nagy hagyományú makói iskolaotthonos kísérletről is olvashatunk a kiadványban. Az iskolaotthon értékeinek összegzését olvasva újra felmerül bennem, miért nem halad nagyobb ütemű képzése az általános iskoláink 1., 2. osztályaiban.

Következetesen bizonyítja a szerző azt is, hogy az egész napos nevelésben össze lehet kapcsolni a tanítási és a szabadidős tevékenységeket, ehhez átfogó pedagógiai látásmód szükséges. A klubrendszerű foglalkozásokról szólva, szabadidős tevékenységekről van szó, mégis szervesen épül hozzá a tanulmányi munka, ahol a tanulók önálló tanulási szintje alapján történik a csoportos tanulás. Sokszor kell még hangoztatnunk azt is a szerzővel, a napközis, iskolaotthonos nevelőkkel, klubos tanárokkal együtt, hogy a tanórán kívüli programokkal könnyebb kibontani a 6-14 éves gyermekekben levő egyedi, speciális értékeket és a hátrányok sikeres behozását.

A szerző kritikai észrevételeket fogalmaz meg a napközi nevelési torzulásokkal kapcsolatban, ilyenek tartja pl. a tanulási idő középpontba helyezését, vagy ha a napközivezető a felkészülésre kétszer annyi időt fordít, mint amennyire az átlagképességű tanulónak szüksége van, mert szellemi tunyaságra nevel. Kölcsönhatást érzékel a gyakorlatban a felkészülési idő hossza és a tanulók „egész napos közérzete” között. Nagyon megszívlelendők nézeti az értékelésről, ellenőrzésről. Az értékelés ne legyen hatalmi jog, hanem a demokratikus irányítás és előrehaladás mércéje. Nem elég sokszínűek a gyakorlatban még a közösségi értékelés módzatai sem. A sokoldalú személyiségformálás nevelési igényéhez kell igazítani az értékelést – mondja a szerző.

Az alkotó, kezdeményező napközis nevelők számára számos vizsgálatot mutat be, mint pl.: az időérzék fejlesztése, a közérzet vizsgálata, a kompenzáló nevelés kísérlete, a különböző kérdőíves vizsgálatok stb., de buzdít új feladatok végzésére is, pl.: az egész napos csoportok tanulóinak a munkafüzethez hasonló „szabadidő füzeteket” lehetne összeállítani, ahonnan közös szórakozási ötleteket tanácsokat kapnának: játékok, kísérletek, megfigyelések, kirándulások megszervezéséhez.

Külön fejezetben tárgyalja a közösségi nevelést, melyet azért emelek ki, mert nem lehetünk elégedettek sem az iskola, sem a mozgalmi nevelés terén folyó közösségi nevelés hatékonyságával. A szerző a gyakorlati használhatóság szempontjából ismerteti a kisgyerekek közösségi nevelése tevékenységi rendszerét, a csoportszervezés variációit, a felelősök felelősi képességének fejlesztését. A közvetett irányítás fontosságát több ízben hangsúlyozta, és egyidejűleg a tekintélyelvű irányítás sokoldalú kritikáját adja. Véleménye szerint sok-sok pedagógiai szituációra van szükség, amely a gyermekeket az önkormányzat, a demokratikus életvitel elményében részesíti.

Nagyon tetszik az is, ahogy a szerző a játéktevékenység nevelési értelmezését adja, idézem: „A játék nem elsősorban játékos tartalom, hanem a játékban megnyilatkozó fejlesztő erők működtetése révén kap jelentőséget”.

Példamutatóan hatott rám az is, hogy a tanulmány írója nemcsak a munkája során felhalmozott tapasztalatait foglalta össze, hanem száz külföldi és hazai pedagógiai, pszichológiai kutatónak és gyakorlati szakembernek 139 tanulmányát is feldolgozta könyvében.

Végül a könyv 249. oldalán található Balázs Mihály gondolatát idézem: „Kevés olyan pedagógust kap ma az iskola, aki nemcsak a tanórai, hanem a tanórán kívüli nevelés feltélyaait is ismerné... aki nevelni tud a szabad idő korszerű eltöltésére, eleget tud tenni az iskola új funkciójából adódó követelményeknek...” Érténünk kell ezt a figyelmeztetést elsősorban minékünk, akik a jövő pedagógusait képezzük, és a nevelési gyakorlati képességért felelünk.

Tankönyvkiadó, Budapest, 1981. 262. l.

Dr. Szabó G. Mária

Tanárok XII. Nyári Akadémiája a Juhász Gyula Tanárképző Főiskolán

Szegeden 1982. június 28-tól július 2-ig került megrendezésre a Tanárok XII. Nyári Akadémiája orosz és pedagógiai tagozaton. A Juhász Gyula Tanárképző Főiskola, a Művelődési Minisztérium hozzájárulásával Bács-Kiskun, Békés, Csongrád, Pest, Szolnok megyék és Szeged városi Tanács V. B. Művelődésügyi Osztálya és a megyei pedagógus továbbképzési intézetekkel együttműködve 12. alkalommal szervez továbbképzést az általános iskolák felső tagozatában működő tanárok számára.

Főiskolánk, e továbbképzési forma hagyományainak megfelelően, évről évre más-más szakok tanárai számára rendez nyári akadémiát. Az egyes szakok kiválasztása – a továbbképzési intézetek vezetőivel egyetértve – az oktatási reform szükségessége és a területi igények alapján történik.

A nyári akadémiák célja az egyes tudományterületeken elért, az általános iskolai oktatás szempontjából jelentős, legújabb szakmai és módszertani eredmények bemutatása. A tudományok fejlődésével való lépéstartás igényéből fakadóan a változó elemek szerepe a legjelentősebb, ezért a témakörök feldolgozása során elsősorban az újat, a változót ismertetik az előadók. A továbbképzés során biztosítani kívánjuk azt, hogy eleven kapcsolat legyen a korszerű pedagógiai kultúra és a szaktárgyi ismeretek között, a témák tartalmukban és módszereikben a pedagógusok valóságos munkaproblémáiból induljon ki, továbbá építeni kívánunk a szakirodalomra és a résztvevők tapasztalataira. A megyei továbbképzési intézetek javaslatai biztosítják a szükséges nyitottságot, problémaérzé-

kenységet, közoktatáspolitikánk igényeire való gyors reagálást, a társadalmi igényekkel való állandó szinkront. A legfontosabbnak ítélt konkrét ismeretek nyújtásán túl szeretnénk a kollégák érdeklődését további témakörök iránt felkelteni, irodalom megjelölésével irányítani önképzésüket, kiemelve az oktatástechnológiai eredmények felhasználásának lehetőségét is. Az új tárgyi ismeretek mennyisége helyett elsősorban a korszerű szemlélet, a tudományos szemléletmód formálását tekintjük a legfontosabb feladatnak, továbbá azt, hogy alkalmazás kész állapotban tartsuk a művelődési anyag korábban elsajátított stabil elemeit, összegezzük, rendszerezük a tapasztalatokat.

A nyári akadémia programjában mindkét tagozaton szakmai, elméleti jellegű, módszertani témák, pszichológiai és pedagógiai tárgyú előadások szerepelnek. A továbbképzési hét bevezető és záró előadásai időszzerű közoktatáspolitikai kérdésekről szólnak.

Néhány téma az orosz nyelv és irodalom tagozat programjából:

- Az idegennyelv-tudás pszicholingvisztikai alapjai;
 - A nem verbális közlésformák helye és szerepe az orosz nyelvi órákon;
 - Az orosz igeszemlélet kérdései az általános iskolai tananyag tükrében;
 - Korkép a szovjet irodalom legújabb jelenségeiről;
 - Dosztojevszkij helye az orosz irodalomban.
- A korábbi akadémiák orosz tagozatainak gyakorlatát követve, az elméleti előadások mellett naponta több órán keresztül a beszédfejlesztést

szolgáló nyelv és stílusgyakorlatok kapnak helyet a programban. Ezek témája és feladatai: az általános iskolai tananyag kiejtés, intonációs, szóképzési, nyelvtani, szerkezeti problémáinak gyakoroltatása, a szakköri foglalkozások nyelvi anyagának mélyítése, az általános iskolai tematikát meghaladó témakörök szabad feldolgozása.

Néhány téma a pedagógiai tagozat programjából, amely ez alkalommal a „család és iskola” kapcsolatrendszer kérdéskörét dolgozza fel:

- A társadalom és a család;
- A család funkciói. A család gyermeknevelő funkciója;
- Az iskolai és a szülői nevelés összhangját szolgáló tevékenységformák;
- A szabad idő és a család;
- A család pszichológiai hatása;
- Az iskola nyitottságának korszerű értelmezése;
- A szülői munkaközösségek pedagógiai szerepe.

A pedagógiai tagozatot két szekcióban szervezzük. Az „A” szekcióban azok a témák szerepelnek, amelyekkel kapcsolatos tevékenység el-

sősorban az osztályfőnökök feladata, ezért erre elsősorban osztályfőnökök kartársainkat várjuk. A „B” szekció programját a napközi otthonokban működő kartársaink számára állítottuk össze.

Az előadásokat a tudományterület és a szakterület kiváló képviselői, országosan elismert előadók és a főiskola oktatói tartják. Számos előadást konzultáció követ, a programban jelentős szerepet kap a képmagnófelvételekkel illusztrált tanítási tapasztalatok ismertetése és megbeszélése.

A nyári akadémia igazgatósága mindkét tagozat számára fakultatív programokról, kirándulásokról is gondoskodik. Az előző évek gyakorlatának megfelelően a kollégák a több napos együttléteket felhasználhatják aktuális oktatási-nevelési problémák megvitatására, kölcsönös tapasztalatcserére.

A jelentkezés lehetőségeiről a nyári akadémia igazgatósága ad felvilágosítást. (Cím: Nyári Akadémia Igazgatósága, Szeged, Április 4. útja 6. 6701.)

Jelentkezési határidő: 1982. május 30.

Minden érdeklődőt szeretettel vár a nyári akadémia igazgatósága.

Dr. Siposné dr. Kedves Éva

Segédkönyv az orosz nyelv tanításához

A Módszertani Közlemények következő külön kiadványa az orosz nyelv oktatásához kíván segítséget nyújtani. A könyv célja kettős. Egyfelől a 4. osztályban beinduló nyelvvoktatás speciális igényeit igyekszik kielégíteni. Ezt szolgálja a könyv *tanári kézikönyv* fejezete, mely az új (1982-ben megjelenő) tankönyv szisztematikus és didaktikus feldolgozásával könnyíti meg a 4. osztályban tanító tanárok munkáját.

A könyv másik célkitűzése a nyelvtanítás különböző területein végzett tanári munka segítése. Ezt a célkitűzést több tanulmány szolgálja. *Papp Ferenc* az írás tanításáról, közöl tudományos igényű, de közérthető tanulmányt. *Fülöp Károly* a 4. osztályban elkezdett orosznyelv-oktatás feladatait elemzi. *Lengyel Zsolt* a hangtan és mondattan egyes kérdéseivel foglalkozik – a pszicholingvisztika szemszögéből.

Módszertani szempontú tanulmányokat olvashatunk az alábbi szerzőktől: *Szilágyiné Hódosi Zsuzsanna* (A játék szerepe a kisiskolások nyelvvoktatásának kezdő szakaszában) *Sallay Mária* (Audiovizuális segédletek a 4. osztályos orosznyelvoktatás szolgálatában), *Selb Györgyné* (Magnetofon-vezérlésű tananyag az osztatlan iskolák 4. osztályos tanulói számára).

Nemcsak a 4. osztályban induló orosznyelv-oktatáshoz nyújt segítséget *Szilágyi Erzsébet* (Kevés szóval oroszul), *Vibár Judit* (Auditív lexikai előkészítők – kezdő fokozat) és *Virág Sándorné* (Globális olvasástanítási stratégia) tanulmánya.

A szerzői kollektíva meggyőződése szerint kiadványunkat nemcsak a 4. osztályban tanító kollégák forgathatják majd haszonnal, hanem a felsőbb osztályok tanárai is. Valamennyi tanulmány igyekszik friss szemmel nézni a nyelvvoktatás folyamatára, nem egy tanulmány korábbi nyelvvoktatási babonákkal is igyekszik leszámolni.

A szerzői kollektíva tagjai – az akadémikus egyetemi tanártól az általános iskolában tanító tanárig – arra törekedtek, hogy a tanulmányokban az elméleti és gyakorlati ismeretek szerves egységet alkossanak.

A kötet előre láthatólag júniusban jelenik meg. Ára: kb. 32–35 Ft. Előjegyezhető postai levelezőlapon. Cím: Módszertani Közlemények Kiadóhivatala, 6725 Szeged, Hámán Kató u. 25.

KEDVES ELŐFIZETŐNK!

Abban a reményben, hogy a jövőben is folyóiratunk olvasója marad, tisztelettel kérjük, hogy *az 1982. évi előfizetési díjat (75 Ft) befizetni szíveskedjék az alábbi számlára: OTP körzeti fiókja Szeged, Aradi vértanúk tere 280—98 029—666. sz. Jóváírandó a Módszertani Közlemények 393. sz. számlájára.*

Olvasóink, munkatársaink figyelmébe ajánljuk, hogy lapunk előfizetését, régebbi számaink, különkiadványaink megrendelését a gyors ügyintézés érdekében a Módszertani Közlemények Kiadóhivatala címére (6725 Szeged, Hámán Kató u. 25.) kérnénk.

A kéziratokat viszont a szerkesztőség címére (6701 Szeged, Április 4. útja 6.) kérjük, mégpedig két példányban, maximálisan 14 lapnyi terjedelemben, kettes sortávolsággal gépelt, 4 cm-es lapszéllel készült formában, a gépelési hibák javításával. Egy úttal közöljük, hogy kéziratot nem őrzünk meg és nem is küldünk vissza.

FELADATGYŰJTEMÉNY c. kötet, amely az aritmetika, algebra; relációk, függvények, sorozatok; geometriai mérések; halmazok; logika; kombinatorika, valószínűség, statisztika fejezeteiben *a korszerűbb matematikatanítást kívánja segíteni.*

(Ez utóbbi kötetünk 1977-ben jelent meg és korlátozott példányszámban áll rendelkezésre.)

Ára: 32 Ft.

Megrendelhető: Juhász Gyula Tanárképző Főiskola SZB. Módszertani Közlemények Kiadóhivatala. 6725 Szeged, Hámán Kató u. 25.