

163

1982 JUN 27



AZ
ÁLTALÁNOS
ISKOLAI
TANÍTÓK
ÉS
TANÁROK
SZÁMÁRA

MÓDSZERTANI KÖZLEMÉNYEK

1982. 22. ÉVFOLYAM

3

A szerkesztő bizottság elnöke:

Dr. Szendrei János

A szerkesztő bizottság tagjai:

Dr. Fülöp László (Kaposvár), Juhász Károly (Baja), dr. Kerégyártó 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:

Dr. Dobcsányi Ferenc

Szerkesztők:

Dr. Békési Imréné, dr. Veszprémi László

TARTALOM

DR. KERÉGYÁRTÓ IMRE: A kapcsolatok konfliktusai	137
DR. KLEININGER OTTÓ: Érzelmélet vizsgálata 8–10 éves általános iskolai tanulóknál	144
ZALKA GYÖRGY: Az általános iskolai napközi otthon igazgatói irányítása	151
DR. SCHABLAUER ZOLTÁNNÉ: Egy peremhelyzetű gyermek közösségbe illesztése II. ...	158

ÚJ TANTERVEINKRŐL

DOBÓNÉ DR. BERENCI MARGIT: A kifejezőképesség fejlesztésének egyik lehetséges módja	163
ANTAL JÁNOSNÉ: Az 1–2. osztályos technika tantárgy tanításának tapasztalatai	167
RÉVÉSZ ISTVÁN: Az 1–2. osztályos technika tantárgy anyagának lineáris kapcsolata és annak érvényesítése a 3–4. osztályok anyagának tanításában	170

MŰHELY

SZILÁGYINÉ HODOSI ZSUZSANNA: A játékok és a játékos elemek feltételei a kisiskolások orosz nyelvi óráin	174
NANSZÁKNÉ DR. CSERFALVI ILONA: A próbateljesítés játékos módszerei a napközi otthonban	178
ESZENYI ALADÁRNÉ: Fizika szakköri foglalkozás az általános iskola 7. osztályában	181

SZEMLE

DR. BERECKZI SÁNDOR: <i>Koncz János: Pedagógushivatás</i>	189
DR. BERECKZI SÁNDOR: <i>Közösségfejlesztés az alsó tagozatban</i>	191
KÓHEGYI MIHÁLY: <i>Ratio educationis</i>	194
DR. HAJZER LAJOS: <i>I. Sz. Kozirjev–L. P. Gyemigyenko: Fonetyika. Orfoepija</i>	193
VÁCZY LÁSZLÓ: <i>E. I. Nyegnyevickaja–A. M. Sabnarovics: Jazik i Gyeti</i>	195
BERKES MIKLÓS: <i>Mózer Ibolya–Simon Péter–Sz. Balázs Edit: A történelem könyvei</i>	197
DR. HAJZER LAJOS: <i>V. P. Zsukov: Skolnij frazeologiceszkij szlovár russzkovo jazika</i> ...	197

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

82-633 – Szegedi Nyomda

Felelős vezető: Dobó József

A kapcsolatok konfliktusai

„... a konfliktusok állandóan alkotó erőként jelennek meg, amelyek a megkövesedett társadalmi viszonyokat fellazítják, és elősegítik az új formák létrehozását. Ebben az értelemben a konfliktusok létezése nem a betegség jele, hanem a vitalitásé.”

Ralf Dabrendorf

A MAI FIATAL NEMZEDÉK aligha ismeri már Tutsek Anna vagy Altay Margit nevét, pedig elődeik kedves olvasmányainak szerzői voltak. Sorozatban írták azokat a leányregényeket, amelyeknek hősei különböző nehézségek leküzdésével eveztek be a házasság révébe, hogy megkezdődjék véget nem érő boldogságuk. Nem ezeknek a regényeknek kívánok reklámot csinálni, emlékezetem porát csak azért töröltem le róluk, mert egyes pedagógiai könyvek közösség fogalma, elképzelése vésszen hasonlít hozzájuk. Szerintük a közösséget *meg kell teremteni*, az önkormányzatot *be kell vezetni*, s máris élvezhetjük mindazt, amivel a közösség ajándékozhatja meg az embereket. Ebből a gondolkodásból az emberi élet lényegét lúgozta ki a tézis megfogalmazója: életünk, minden törekvésünk, tevékenységünk, emberi kapcsolatunk *konfliktusoktól terhes*. A ma eredményei összeütköznek a holnapi célokkal, tehát eredményeink is csupán pillanatnyi helyzetet és nem tartós állapotot tükröznek, így lehetséges, hogy gyakran mai sikereink holnapi kudarcaink csíráit hordozzák magukban. A legjobb emberi kapcsolatok, a legfejlettebb közösségek sem képviselik az állóvíz nyugalma, nem védi őket semmi a külső és belső konfliktusok viharaitól. Más emberekkel csak konfliktusok árán teremthetünk tartalmas kapcsolatokat, ha mással nem, önmagukkal kell megvívunk ezer kis csatát, amelyek igazolják azt a klasszikus megállapítást, amely szerint az a legnagyobb hős, aki *önmagát is képes legyőzni*. Elképzelni sem lehet olyan barátságot, szerelmet, házasságot, munkahelyi közösséget, amelyben az egyének simán illeszkednek egymáshoz, s amelyben erre a hősiességre szinte naponként ne lenne szükség. Valahányszor diákjaink emberi kapcsolatait, kapcsolat-teremtő képességét helyezük vizsgálódásaink nagyító üvege alá, előbb-utóbb eljutunk annak felismeréséhez, hogy felnövevünk egy-két nemzedéket *anélkül*, hogy önellenőrzésre, önszabályozásra, önfegyelemre, önértékelésre, tehát önmaga megfékezésére, legyőzésére képessé tettük volna. Hihetetlenül érzékenyek önmagukkal, érzéketlenek másokkal szemben. Fejlett kritika és fejletlen önkritika az egyik jellemzőjük. Természetesen mindez nem egy vádbeszéd töredéke, mert a vád nem a jelenség szenvedő alanyait, hanem létrehozóit illeti. Őket is elsősorban azért, hogy elméleti és gyakorlati hibáik követőkre ne találjanak.

Nem lehet eredményes az a nevelés, amely gyermekeink életéből a konfliktusokat ki akarja iktatni ahelyett, hogy felkészítené őket elviselésükre és megoldásukra. Mindenekelőtt képessé kell tenni őket, hogy a dolgokat, jelenségeket helyesen *értelmezzék*, de tartsák tiszteletben mások másféle értelmezését is. Gondoljanak arra, hogy Értelmező szótárunk alig ismer olyan szót, fogalmat, amelynek kizárólag egyetlen jelentése lenne, bár még a legszigorúbban csak egy jelentésű szó értelme is változik különböző szövegek környezetben.

Jó példa erre a helyzetváltoztatást jelentő jár szavunk, amelynek jelentése messze esik egy-mástól a következő mondatokban: A palota előtt jár az ór. – Nekem a Népszabadság jár. – Folyton jár a szája. – Jól jár az órája? – Nekem jár még öt forint.

Az értelmezés szituatív változásait Selye János Életünk és a stressz c. munkájában (Bp., 1973.) remekül érzékelteti a számóca példával. Szerinte a számóccával megkínált emberek más-képp reagálnak aszerint, hogy:

- a) a kínálás idejében éhesek-e, vagy jóllakottak;
- b) szeretik vagy utálják a számócát;
- c) már rég láttak és ettek, vagy épp ezelőtt fogyasztottak epret;
- d) esetleg allergiásak rája.

Vitáikban szenvedélyesen csaphatnak össze az érvek, de érvek nélkül értékte-lenek a szenvedélyek. Közösségüket nem az elvtelen mindenben mindig egyetértés jellemzi, de képesek elvi vitákban tisztázni különböző álláspontjaikat, s ha egymást képtelenek meggyőzni, ne kívánják legyőzni helyette. Csak annyit kívánunk leszögezni konklúzióként, hogy a jó közösségben virágzanak a konfliktusok, de azok nem kicsi-nyes piszkálódások, intrikák, pletykák, hanem nézetek, elvek tisztázása, tevékenységi formák értékelése, különböző álláspontok divatos szóval „konfrontálása” azzal a cél-lal, hogy a szubjektív vélemények ütköztetése közelebb vigye mindannyiukat az objek-tív igazság feltáráshoz.

Egy iskolában a konfliktusok különböző fajtái bukkannak fel, legjellemzőbbek köztük:

Interindividuális	szándékok és eredmények egyéni és közösségi érdekek a legalitás és a moralitás vágyak és a valóság ütközései
Interindividuálisok	az én céloom és mások céljainak az én és mások törekvéseinek az énképnek és a heteroképnek ütközései
Szervezetben belüli	vezetés és nevelőtestület nevelőtestület tagjainak nevelők és diákok ütközései
A szervezet vonalai közti	pl. állami és politikai vezetés nevelőtestület és ifj. mozgalom közti
Szervezetek közötti	egyes osztályok közti pl. szomszédos iskolák rivalizálásai teljesíthetetlen kívánságok
Szervezetben kívüli konfliktusok	nevelők, diákok otthoni, iskolán kívüli konfliktusai, amelyek közvetve iskolai tevékenységeikre is hatnak.

A dolgok hibás értelmezéséből származik, hogy egyesek úgy vélik, akkor jók vezetők és vezetettek, tatárok és diákok, munkatársak kapcsolatai, ha azokból sikerült már minden konfliktust kiiktatni. Ez viszont csak akkor lehetséges, ha valahol a konfliktusokat elfojtják (másutt fognak kirobbanni), letagadják (ki ne szívárogon) vagy észre sem veszik (mint néhány szülő, aki akkor kap észbe, amikor a bíróságon találkozik gyermekével). Külön kell megemlítenünk iskola és szülői ház ütközéseit, amelynek leggyakoribb és legegyszerűbb forrása, hogy az iskolában a család köz-

pontja, az *egyetlen* gyermek a csoport, a közösség *egyik* tagjává válik, s aki otthon a legszebb, legjobb és legokosabb, kénytelen tudomásul venni, hogy mások nála sokkal szebbek, jobbak és okosabbak is lehetnek. Nem kevesebb problémát okoz, hogy az iskolának esetenként társadalmi feladata, kötelessége, hogy szelektív gátat emeljen az alaptalan szülői vágyak teljesevére elé: ne engedje, hogy agresszív, amorális jó tanulók orvosi egyetemre jussanak; ne javasolja, hogy nyelvszakra vegyék fel, aki anyanyelvén sem tud ragozni; szertefoszlassa a két ballabas dundi kislány balerinaálmait. Súlyos harcot jelent ez esetenként, különösen akkor, ha valaki hivatali státusát összetéveszti a mindenhatósággal (neki mindent lehet). Az is igaz, hogy az ilyen konfliktusok forrását gyakran maga az iskola teremti meg azzal, hogy éveken át konforman hallgatta a szülők szavait ahelyett, hogy kellő időben tisztázta volna, gyermeküket irányultsága, érdeklődése, képességei mire teszik alkalmassá, és mire nem.

A KONFLIKTUSOK ÁTSZÖVIK az emberi tevékenység minden mozzanatát, s már a *motivumok harcában* megjelennek. Nem véletlenül hangsúlyozzák neveléstudelméletünk a motiváció jelentőségét. Gyakorlatunkban még nagyon sok hibával találkozhatunk. Gyakori:

- a) a kényszerítés kötelező, akinek nem tetszik, menjen máshová;
- b) az elrémítés az ilyen gyengéknek ez a tantárgy nem való, kár kínlódnod vele;
- c) a mellőzés szükségtelen minden motiváció, aki nem tanul, úgyis megbukik;
- d) a kedvezég minden hiábavaló, nem megy ez. . .

Egy közösség életében legjelentősebbek a tendenciák, a *törekvések* és azok ütközései. Ezek a törekvések szükségleteinkből, szükségleteink pedig kettős arcúságunkból erednek, abból, hogy minden ember természeti és társadalmi lény egyszerre, de e két tényező nem mindig harmonikus, nagyon sokszor teremt diszharmóniát, különösen akkor, ha valakiben a természeti, az *ösztönlény* folyamatosan fejlődött, a társadalmi viszont primitív fokon megrekedt. Elkerülhetetlen, hogy még a legjobbnak minősített közösségekben is meg ne találjuk a szélső értékeket; a primér ösztöneitől vezérelt lényeket és az embereszményt megközelítő hősöket, a tudomány, a művészet, a hétköznapi munka olyan alkotóit, akik saját személyiségük fejlesztéséről sem feledkeztek meg. Nemcsak tudásukat, de műveltségüket, világnézetüket, magatartásukat, erkölcsiségüket és jellemüket is *tudatosan fejlesztették*. Ismét hangsúlyoznunk kell valamit: a leghomogénebb közösségben sem azonosak az emberek törekvései, de tagjai alkalmasak arra, hogy saját törekvéseiket egyeztessék másokéval; visszaszorítsák azokat, amelyek sértenék mások jogos érdekeit; kialakítsák azokat a törekvéseket, amelyeket a közösség, a csoport valamennyi tagja elfogad, magáénak vall. Érdekes, hogy ez az egyeztetés akkor is létrejön, ha a pedagógus nem fordít gondot rá, csak éppen ilyen esetben a közös törekvés a nevelő céljaival ellentétes irányban fog hatni.

Tekintsük át törekvéseink rendszerét, amelyben az egyes tendenciák egyformán kaphatnak pozitív vagy negatív előjelet.

Mindezeket megtaláljuk az iskolában, mégpedig az irodában, a nevelőtestületi szobában és a tantermekben egyaránt. Csak példaként említjük meg, mennyire nem közömbös, hogy milyen szexuális tendenciák bontakoznak ki egy iskola vezetésében, tanáraiban és diákjaiban. Nem osztályfőnök az a szó igazi értelmében, aki érzéketlenül megy el a csoportjában kialakuló törekvések mellett, s még kevésbé az, aki maga bontakoztat ki beteges törekvéseket pl. tanítványai iránt, esetleg tudatosan arra törekszik, hogy a tanár iránti rajongást szexuális síkra terelje. Sajnos, ismerünk ilyen negatív példákat! A törekvések vezérlésében az általános iskolás korú tanulóknál döntő szerepe van a *kamaszromantikának*, minden áldozatot vállalnak gyermekeink,

énes tendenciák	egészséges önérvényesítés érdeklődésnek megfelelő tevékenység (pihenés, üdülés, szórakozás) egészséges versengés sikervágy erőkifejtés (munka, játék, sport)	egocentrikusság felfokozott szórakozási vágy mások legyőzése bármilyen eszközzel sikerhajhászás bűnözési hajlam
társas tendenciák	szociálisak: főlérendelődés (vezetési szándék) mellérendelődés (együtműködés, megértés) alárendelődés (engedelmesség)	antiszociálisok: hatalmaskodás, basáskodás, erőszak kárörvendés, bűntárs kétszínűség, összeférhetetlenség agresszivitás
szexuális tendenciák	egészséges normális érzelmi alapú	beteges nemiség túlfűtött, gátolt üzleti agresszív aberrációk

ha cselekedeteikkel felnőttiségüket, bátorságukat bizonyíthatják, illetve, ha el tudjuk ezt hitetni velük. Megnehezíti az irányítást, ha egyes törekvések *szublimált formában* jelennek meg, pl. valaki a párt, a népköztársaság érdekeit védi valamelyik munka-társával (tanár, diák) szemben, holott valójában csak irigyli, bosszút szeretne rajta állni. Nehéz helyzet teremődik akkor is, ha valaki a demokratizmust hiányolja, pedig az ő véleményével szemben éppen a meggyőzőbb, a többségnek tetsző győzött a vitában, vagy ha mások lelkiismeretével saját fizikai vagy szellemi kényelmét állítja szembe. Veszélyes mindez, hiszen „még nem nagy az ember, de képzelet, hát szeretelen” (József Attila), s ezért szívesen öltözteti elvi, ideológiai harc köntösébe személyes piszkálódásait, kicsinyes intrikáit. Egy jó iskolában ezeket a torz törekvéseket már nem az igazgatónak vagy az osztályfőnököknek kell leleplezniük, megelőzi őket ebben a nevelő-, illetve tanulóközösség. Nem szabad megfélemlenünk, hogy a szükségletek és tendenciák különbségeiben *világnézeti, műveltségi, magatartási, erkölcsi és jellemi különbségek* nyilvánulnak meg. Nem lehet elégszer hivatkozni Siskinnek arra a megállapítására (magyarul: A marxista etika alapjai), amely szerint igazán akkor ismernénk meg embertársainkat, ha ismernénk:

- a) maguk elé tűzött távlati és közeli céljaikat;
- b) a cél elérésére megválasztott eszközeiket;
- c) eredményeik közül melyekre és miért büszkék;
- d) mit tartanak helyesnek, jónak, szépnek, igaznak, sikernek;
- e) és mi az, amiért legalább az egyedüllét perceiben szégyellik magukat.

Sajnos, ezekről kevés a megbízható információnk, hiszen az emberek – mint látuk – legaljasabb cselekedeteiket is megnevesítik, kudarcaikat sikernek álcázzák (pl. csak az hibázik, aki dolgozik! Tulajdonképpen jól feleltem, csak rossz hangulata volt a tanárnak!), szóval már *gyakran önmaguknak is bázudnak*. Ezeket a hibákat bővítvé termeli újjá az iskola, ha testülete ilyen példákat ad, s nem figyel fel a tanulók közti jelentkezésükre.

SZOCIÁLPSZICHOLÓGUSOK vizsgálódásaik alapján úgy vélik, hogy az emberi kapcsolatok egyik jelentős tényezője az *értékcseré*. Természetesen ebben az összefüggésben az érték nem közgazdasági fogalom, hanem etikai, és az emberi kapcsolatokat épp az csúfolja meg legjobban, ha bármilyen vonatkozásban áruvá válnak és bennük nem *értékek cserélődnek*, csupán *cseréértékek* realizálódnak (pl. szerelem pénzért, jutalomért, lakásért). Az sem közömbös, hogy a személyiség valós értékei szerepelnek-e a kapcsolatokban, tehát:

biológiai értékek	alkat, szépség, egészség
fizikai értékek	erő, teherbírás, teljesítő képesség
szociális értékek	meggyőző erő, alkalmazkodó képesség empátia, szervező képesség stb.
pszichés értékek	higgadtság, megfontoltság, akaraterő jellemesség, érzelmi gazdagság
intellektuális értékek	okosság, lényeglátás, átfogó képesség problémamegoldás

vagy személyiségen kívüliek: erő helyett fegyver, tudás helyett anyagi háttér, eredmények helyett reklám. Ezek a személyiségen kívüli *álértékek* már az iskolában megjelennek, mint zsebpénz, gépkocsi, öltözék stb., és lehetővé teszik, hogy egyes tanulók mások felett hatalmat gyakoroljanak, ha – tanáraik időben le nem leplezik őket, és időben véget nem vetnek felvett szerepüknek. A szülők közösségével közösen olyan határozatot tanácsos kialakítani, amely meggátolja, hogy munka nélkül szerzett, másoktól kapott anyagi javakkal, más lehetőségekkel társai fölé kerekedhessen bármelyik gyermek (vagy tanár). Az iskolában a személyiség valós értékei határozhatják meg egyedül egy-egy tanuló helyét, és nem a szülők állása, anyagi helyzete, összekötetése.

Egy régi, de érvényét máig el nem vesztő közmondás szerint jótett ellenében nem érdemes viszonzásra várni. Látszólag ez a mondás ellentétes az értékcseré elmélettel, de csak látszólag, mert valójában a hálát nem lehet tartozásnak tekinteni. Ugyanígy fel kell figyelni, hogy már a gyermekek körében is tanúi lehetünk egy sajátos jelenségnek: hamarébb szönek intrikákat a valóban demokratikus, mint az autokratikus társaik ellen, nem mindig érettek arra, hogy egyenjogúnak tekintsék őket, mert úgy érzik, az egyenjogúság jogot ad a helycserére is. (Vagyok olyan legény, mint te!) Curson McCullers: Prücsök című regényében ezt a sajátos jelenséget a következőképp ábrázolja:

„Ha valaki bálványoz téged, azt megveted, és semmibe veszed. Aki pedig téged nem méltat figyelmére, azt kész vagy imádni. Ezt nagyon nehéz józan ésszel felfogni.”

A demokratizmusra, a kölcsönösségre képessé kell tenni az embereket, különösen ott, ahol nem járták ki még a polgári demokratizmus iskoláit sem. Mindez temérdek konfliktussal jár, ami abból fakad, hogy a nevelő vagy a vezető *nem viselkedhet mindig úgy*, ahogy szíve szerint viselkedne, el kell sajátítania a makarenskói pedagógiai, vezetői szerepjátszást is. Mint ember ne várjon köszönetet másoknak nyújtott segítségért, de mint vezető ébressze tudatára neveltjeit; nem csökken saját értékük, ha elismerik, hogy másoktól szellemi, anyagi vagy erkölcsi javakat kaptak, s ezért köszönetet mondanak nekik, sőt még hálát is érezhetnek irántuk. Ezen a területen halmozódnak szülők és gyermekek, pedagógusok és tanulók, vezetők és vezetettek konfliktusai, mert nehéz dolog elismerni, hogy egy másik ember (még ha szülőnkről van is szó) különb valamiben nálunk. A tanulóknak prédikációk és mora-

lizálások nélkül tudatosítani kell; önmagukban keveset érnek, ha nem sajátítják el az előttük járó nemzedékek tapasztalatait, nem veszik igénybe mások munkájának eredményeit, de akkor is, ha mindezekért cserébe *semmit sem helyeznek a közösség asztalára*. A bőség kosarából mindenki egyaránt vehet – hirdette a költő, aki tudta, hogy a bőség kosara nem az égből száll alá, hanem a közösség munkájának a terméke.

Az értékcsere szerepe követeli, hogy őszinteséért őszinteséggel feleljen az ember, és csak az számíton bízalomra, aki megbízik másokban. Tiszteletet csak tisztelettel lehet kiváltani. Ebben az összefüggésben léteznek olyan iskolai konfliktusok, amelyeket csak a pedagógusok oldhatnak meg, ha nemcsak a tanulóktól követelik, hogy köszöntsék őket, maguktól is, hogy azokat fogadják, viszonzozzák. Igényeljék tanári tekintélyük tiszteletét, cserébe pedig akkor is tiszteljék tanítványaikat, amikor elképesztő ostobaságot mondanak, mert a gyermekek sok mindent nem tudnak, s azért járnak iskolába, hogy ott sok mindent megtanuljanak.

Sok konfliktus forrása a motiváció, a szándék (vannak, akik ennél meg is rekednek, s Hamlettel nehezen jutnak el a tényleges cselekvésekig), de legjelentősebb mégis *a cselekvések szerepe*; azoké a cselekvéseké, amelyek az iskolában is:

közvetett viselkedés	figyelem, koncentráció, aktivitás (gondolati is), ülés mód stb.
verbális viselkedés	feleletek, szóbeli megnyilatkozások az órán, beszédstílus (útszéli, művelt stb.) tanítási órán, órákon kívüli, írásos megnyilatkozások
és közvetlen viselkedés	fegyelem, különböző szituációkban tanúsított viselkedés

formájában jelennek meg. Csak utalni szeretnénk arra, milyen jellemző lehet, hogy valaki *hamis autoképet* alkot magáról, és konfliktusokban találkozik mások (tanárok, vezetők, felügyelők) ítéleteivel. A helyes önértékelésre csak folyamatos és következetes közösségi értékelések útján taníthatók meg gyermekeink. Erre azért is szükség van, mert a hamis önértékelés csalódások sorához, a csalódások sora a sikertelenség érzetéhez vezetnek. Lélektani törvény, hogy a sikertelen ember bosszút áll. Nagyon sok rombolás, agresszivitás ilyen alapállásból fakad, és *pótcselekvés* a reménytelen cselekedetek helyén.

Vannak, akik rendbontásukkal, cinizmusukkal, rombolásukkal kívánnak kitűnni, még inkább feltűnni. Van, aki ellenkezőleg, ugyanezeket abban a reményben teszi, úgysem leplezik le soha. Ismerünk olyanokat, akik őrzik a „jószág” látszatát, s másokat biztatnak rendbontásra. Mások tetteiben élik ki saját agresszivitásukat. Már az iskolák padjaiban növekszik a felnőtt társadalom utánzásával a státusküzdelmek jelentősége (harc a jó jegyekért, ha nincs is jelentőségük; máskor cinikus magatartás: nem akarok nagyfej, menő stb. lenni). Gyakori, hogy álproblémákat teremtenek pedagógusok, diákok, hogy hősiesen megbirkózhassanak velük. Az a közérzet terjed, amellyel az, aki nem érvényesül, gyengének minősül. Ezért, aki nem érvényesül tanulmányi téren, megteremti saját érvényesülési területét: bandáját előbb az iskolában, később az iskola falain kívül. Ugyanezzel a jelenséggel találkozunk, ha valakik kicsinylik mások érdemeit, leszólják eredményeit stb. (Desmond Morris: *The human Zoo*. London, 1969.).

VAJON MILYEN SZEREPE lehet egy pedagógusnak a konfliktusok megoldásában, amikor annak alaptörvénye szerint saját konfliktusait mindenkinek *önmagának kell megoldania*. Az egyik leghiábavalóbb erőfeszítése szülőknak, másoknak, ha gyermekeik konfliktusait magukra szeretnék vállalni. Selye stresszelmélete állatkísérletekből vonta le azt a következtetést, hogy stressz, idegi, fizikai feszültség nélkül (ihlet) nem is lehet eredményesen dolgozni. Ha a tanulókat felszabadítjuk

iskolai erőfeszítéseik alól, mások munkájával egyéni vállalkozás, kemény edzés, egész embert kívánó küzdelem nélkül szeretnénk sikerélményekhez juttatni őket, biztosak lehetünk, hogy az élet más területén majd megteremtik – pótcselekvések formájában – a vállalkozások, gyakorlatok és küzdelmek heroizmusát maguknak. Lehet, hogy Don Quihote harcait újítták fel csupán, s nemzedéki problémákat kovácsolnak ott, ahol azokat bírálják, akiktől a teljes ellátást és a minél nagyobb zsebpénzt felveszik. Nálunk alakult ki talán egyedül a világon a lehető *legkonformabb harc a konformizmus ellen*, egy sajátosan *epigon kreativitás* (pl. művészetben forradalmárnak számít, aki a legszélsőségesebb polgári irányzatokat képes utánozni, ami ellen egész társadalmunknak harcolnia kell).

A pedagógusnak mindenekelőtt fel kell ismernie a tanulók konfliktusait, melyeket megoldani nem tudhat, de megoldásukhoz segítséget adhat. Felismerésükhöz tudnia kell, milyen megoldási lehetőségek vannak, és közülük melyiknek mik a kísérő jelenségei. A pszichológia a konfliktusok háromféle kibontakozását ismeri:

1. *Adekvát megoldásról* akkor beszélhetünk, ha az akadályt legyőzzük, és jogos törekvésünket meg tudjuk valósítani; ha két vagy több egymással ütköző törekvés közül az érvényesülhet, amelynek legnagyobb az igazságtartalma: a veszekedők kibékültek, a vitatkozók megállapodtak egymással, az idegi, fizikai feszültség feloldódott, a feladatot sikeresen elvégezték. Az adekvát megoldás megszünteti a konfliktus-helyzetet és magát a konfliktust is, s átadja helyét egy másik, újabb feszültségnek.

2. Elég gyakoriak az *inadekvát megoldások*, amelyek közt megkülönböztetjük

a) a *pótcselekvéseket* (ilyenek a durva kifakadások, káromkodások, az intrikák, pletykák; ezt javasolják az orvosok, ha azt mondják: vágjon földhöz egy tányért, hogy levezze feszültségét)

b) az *affektív reagálást* (a konfliktusos ember félrevonul, esetleg váratlan kitörések jellemzik, sír, hisztériázik)

c) a *belenyugvást* (a mártír szerep eljátszását: „engem senki nem szeret, semmi sem sikerül”, a környezet minősítését: „mit várhatok ilyenektől”, az önvigasztalást „a becsületesnek mindig nehéz volt a dolga”)

3. Vannak, akik a *kitérést* választják, mégpedig

a) az *egyszerű kitérést* (az okokat a körülményekre, másokra hárítja, azzal vigasztalja magát, hogy mindenki hasonlóképpen cselekszik, vagy ő csak parancsra cselekedett), ez rendszerint a lelkiismeret megnyugtatósához, elaltatásához vezet

b) a *kompenzálást* (az egyik területen átélt kudarcot a másikon elért sikerrel kívánja kárpótolni a nyelvöltögetéstől a falon krétával való kiszerkesztésen, a névtelen leveleken át a szexuális sikerek hajszolásáig, a háryjánoskodásig)

c) a *menekülést* (borba fojtja bánatát, a kompenzálás kiélezett formája, tipikus jelentkezései: alkoholizmus, túlfűtött szexualitás, pozitív megoldás, ha valaki a felkozott munkába menekül valamilyen konfliktusa, kudarca elől).

Századunk egyik sajátos megoldási módja a *féktelen mohóság*. Ezt a megoldási módot az önárnyékátugrálók keresik, mert pszichés feszültséget teremtenek bennük, hogy mindig kisebbek maradnak vállalt feladataiknál, ezért még több feladatot vállalnak magukra: magas hivatali beosztásuk mellé tudományos babérokat, erdei és társasági vadászkalandokat igyekeznek összegyűjteni. Ennek a magatartásnak legnagyobb veszélye, hogy az ilyen emberek gyűlölik és üldözik a náluk valóban okosabb, értékesebb embereket. Ritkábban, de felleljük nyomait a nevelőtestületekben, sőt a diákok között is.

Maugham azzal kezdi egyik elbeszélését, hogy nincs nagyobb vakmerőség, mint mások életébe beavatkozni. Vannak, akik társasjáték szinten üzik ezt a vakmerősé-

get: mihelyt észreveszik, hogy valakinek valamilyen konfliktusa van környezetükben, tanácsaikkal üldözik, magukra kívánják vállalni a megoldást. A lehetetlenre vállalkoznak. A vezető, a nevelő mégsem tehetetlen a mások konfliktusaival szemben, megoldáshoz segítheti társait, diákjait:

a) mindenekelőtt azzal, ha saját életével *ad példát* a konfliktusok helyes feloldására (milyen szánalmas figura az a pedagógus, aki képtelen megbocsátani tanítványainak egy egyszeri valós vagy vélt sérelem miatt)

b) szükség esetén az elfojtott, hamu alatt izzó konfliktusokat *kiélezi* (az árulkodókat szembesíti azokkal, akikre panaszkodnak, a közösség elé visz valamilyen „ügyet”)

c) a közösség érdekében *kiiktatja* a konfliktus okait (szétválasztja a verekedőket, más osztályba, más padba helyezi a gyerekeket, felszólítja a tanárt, kérje áthelyezését)

d) megismerteti és gyakoroltatja tanítványaival a közösségi együttélés *viselkedési formáit* és irányítójukat, a magatartási normákat

e) képessé teszi gyermekeit az önkritikára, vagy ahogy Siskin a kiváló marxista etikus mondja, rendszeres *lelküismeretvizsgálatra*.

Kétségtelen, hogy gyermekeinket a tantárgyi ismeretek megszilárdítása mellett sokkal jobban fel kell készíteni a mindennapi életvitelre. Divat lett ennek egyik összetevőjét, a szexuális felvilágosítást egyoldalúan hangsúlyozni, holott közegéből kiszakítva ez még ártalmas is lehet. A különböző emberi megnyilvánulások helyes értelmezésére, a helyes reagálás módjaira, a szükséglet-szándék-elhatározás-tett és következményei összefüggésében való gondolkodásra kell képessé tenni őket. Tudjanak különbséget tenni valós és megjátszott érzelmek, őszinte barátság és hízélgés, szerelem és udvarlói szerepjátszás között. Ha figyelembe vesszük, hogy az iskolában egyre növekszik a szabad idő mennyisége (11 napos tanítás, ötnapos munkahét stb.), akkor nem hivatkozhatunk arra, hogy erre nem jut idő. A tanítási órákon kívüli foglalkozások felerősíthetik a ritka osztályfőnöki órák ma erőltetve túlértékelt hatásugarait. Kötetlen beszélgetésekre, vitákra van szükség azzal a megszorítással, hogy néhány tömegkommunikációs próbálkozással ellentétben csak formájuk lehet *kötetlen*, világnézeti, erkölcsi tartalmuk mindig *kötött* legyen. Nevelésünk alapállása, hogy „egy tulajdonságban mindig egy másik tükröződik” (J. Kross észt író): úgy alakítsuk ki tanítványainkban a minden emberrel szemben érzett *tökéletes bizalmat*, hogy abban ugyanakkor a *kellő távolságtartás* is tükröződjék, mert más, hogy kiben bízzék meg, és kire bizza rá magát az ember.



DR. KLEININGER OTTÓ
Szekszárd

Érzelmi élet vizsgálata 8-10 éves általános iskolai tanulóknál

A gyermek minden tevékenysége és kapcsolata befolyásolja személyiségének alakulását, ezeket érzelmek kísérik, ami alakítja, torzíthatja, de mindenestre motiválja. (Böszörményi-Brunecker 1979.)

Az érzelmek irányításában részt vesz a formáció-retikuláris, a hipotalamusz, de befolyásolja és szabályozza a limbikus rendszer, valamint a temporális lebeny kérgi és kéreg alatti része is (Angyal 1961.)

Felfoghatjuk a kérdést úgy is, hogy az érzelem veleszületett, agyilag determinált és a tanult tényezők együttese. Minket, pedagógusokat természetesen elsősorban a tanult komponens érdekel, a környezet formáló hatása és az a mód, módszer, amivel ezt a miliő-hatást befolyásolni lehet.

Az érzelmek mérésére a Lüscher-féle színteszt 8 színből álló színsorát használtuk. Ez egy fehér kartonra ragasztott 2×2 cm-es színes négyzetekből áll, ahol a színek a következő sorrendben helyezkednek el:

lila-kék, szürke-vörös, sárga-fekete, barna-zöld. Ezekből kell a vizsgálatnak szimpatikus, illetve antipatikus színeket választani. Első helyre választja a legszimpatikusabbat, a második helyre az utána következő szimpatikusot és így tovább, majd a legantipatikusabbat s egy másik antipatikus színt úgy, hogy mind a 8 színt rangsorolja.

A vizsgálatot olyan világos helyiségben végeztük, ahol nem kellett műfényt használni.

Hét Tolna megyében levő általános iskolában végeztük el a vizsgálatot. (4 városi, 3 falusi, ebből egy nevelőotthonos iskola volt)

300 alsó tagozatosnál végeztük el a Lüscher-féle színteszttel az érzelem vizsgálatát. Természetesen felhasználtuk munkánkhoz a pedagógusoktól kapott információkat, amit ezúttal köszönünk meg. Nemek szerinti megoszlás: a fiú tanulók száma: 151, a lányokké: 149 volt.

Életkoruk 8–10 év közötti.

A Lüscher-féle színteszttel végzett vizsgálatnál a következő kérdésekre keresünk választ:

1. Van-e már ebben a korban eltérés a fiúk és lányok 8-szín választásában?
2. Szinkronban van-e a felgyorsult biológiai akcelerációval a vizsgáltak személyiségnívója?
3. Van-e erre a korra jellegzetes színválasztás, és ez eltér-e a német irodalomban talált adatoktól?
4. Milyen pedagógiai konzekvenciák megállapítására nyújt lehetőséget a Lüscher-féle színteszt?

Eredmények, következtetések

A Lüscher-féle színteszttel történt vizsgálat eredménye az 1., 2., 3. és 4. táblázatról olvasható le.

A táblázatok első sorában tüntettük fel a színekre adott válaszok abszolút számát. A második sorban pedig a súlyozott átlagot, amit úgy kaptunk meg, hogy az első helyre adott válasz számát 8-cal, a második helyre adottat 7-tel és így tovább, a 8. helyen álló szín számát pedig eggyel szoroztuk meg. A súlyozott átlagok összege alapján állíthattuk fel a rangsort.

A 4. táblázaton látható a fiúk és lányok összehasonlító vizsgálatának százalékos megoszlása.

Az első helyre választották a lila színt a fiúk és a lányok egyaránt. A lányok majdnem kétszer annyiszor, mint a fiúk.

A második helyre preferálták a vörös színt a fiúk, és a sárgát a lányok. A harmadik helyre a fiúk a sárga, a lányok a vörös színt helyezték. A 4. helyen található a zöld, az ötödiken a kék, a hatodikon a barna, a hetediken a szürke és a nyolcadikon a fekete szín úgy a fiúknál, mint a lányoknál.

A lila szín érzelmi ambivalenciát, labilitást, infantilizmust jelent, ha az első helyre választják.

A 8—10 éves fiúk 8-szín választása, illetve súlyozott átlagsora

Szín	1/8	2/7	3/6	4/5	5/4	6/3	7/2	8/1	Összes	Rangsor
Szürke	6 48	2 14	11 66	15 75	20 80	35 105	45 90	17 17	495	7
Kék	8 64	8 56	10 60	19 95	35 140	29 87	25 50	17 17	569	5
Zöld	18 144	26 182	30 180	28 140	21 84	13 39	8 16	7 7	692	4
Vörös	30 240	39 273	26 156	29 145	14 56	6 18	6 12	1 1	901 ^a	2
Sárga	35 280	35 245	25 150	24 120	12 48	9 27	7 14	4 4	888	3
Lila	48 384	32 224	28 168	17 85	6 24	10 30	7 14	3 3	932	1
Barna	4 32	5 35	16 96	13 65	40 160	29 87	34 68	10 10	553	6
Fekete	2 16	4 28	5 30	6 30	3 12	20 60	19 28	92 92	296	8

Goldschmidt (1953) 180 kisiskolásnál végzett vizsgálati eredménye szerint is úgy a fiúk, mint a lányok első helyre a lila színt választották.

Flehinghaus (1959) azt találta, hogy a lányok sokkal nagyobb arányban (30,9%) választják a lilát első helyre, mint a fiúk (14,5%). A mi vizsgálati eredményünk is nagyjából ezt a százalékos eltolódást tükrözi.

Ezek szerint a lányok érzelmi érése nagyobb százalékban mutat elmaradást a biológiai akcelerációhoz viszonyítva, mint a fiúké. Ez rendkívül érdekes adat, mivel ellene mond a közfelfogásnak, ami szerint a lányok érzelmileg korábban érnek, mint a fiúk.

A második helyre a fiúk a vörös, a lányok a sárga színt választották. Goldschmidt kutatási eredményei is azt tükrözték, hogy a fiúk a második helyen a vörös színt választották, viszont a német lányokra az jellemző, hogy ők is a vörös színt preferálták második helyen.

A lila-vörös első két helyen való szerepeltetése Lüscher szerint jelzi, hogy az ingerekre könnyen és gyorsan reagálnak, szeretnének erős egyéniség benyomását keltetni. A lila-sárga színnek első két helyre való választása pedig jelzi: – a fantázia-képek kibontakozásának igényét, nyíltszívűséget, az érdekes, izgalmas találkozások utáni vágyat, a várakozó álláspontot.

Azt is mondhatnánk, hogy a lila-vörös szín választása a kezdődő, kibontakozódó maskulin igényt, (az aktivitást), míg a lányokra jellegzetes lila-sárga konstelláció a kibontakozódó feminin jelleget (a várakozást, a passzivitást) jelzi. Az eddig elmon-

2. táblázat

n: 149

A 8—10 éves lányok 8-szín választása, illetve súlyozott átlagsora

Szín	1/8	2/7	3/6	4/5	5/4	6/3	7/2	8/1	Összes	Rangsor
Szürke	0 0	2 14	4 24	6 30	11 44	55 165	52 104	19 19	400	7
Kék	3 24	8 56	14 84	25 125	37 148	28 84	22 44	12 12	577	5
Zöld	9 72	16 112	19 114	58 290	27 108	9 27	6 12	5 5	740	4
Vörös	12 96	33 231	49 294	26 130	13 52	10 30	3 6	3 3	842	3
Sárga	29 232	53 371	41 246	9 45	9 36	2 6	2 4	4 4	944	2
Lila	94 752	32 224	11 66	7 35	2 8	1 3	2 4	0 0	1092	1
Barna	0 0	2 14	9 54	14 70	41 164	31 93	44 88	8 8	491	6
Fekete	2 16	3 21	2 12	3 15	10 40	13 39	18 36	98 98	277	8

4. táblázat

	1	2	3	4	5	6	7	8
fiúk n: 151	lila 31,78%	vörös 25,82%	sárga 16,55%	zöld 18,54%	kék 23,17%	barna 19,20%	szürke 29,80%	fekete 60,92%
lányok n: 149	lila 63,08%	vörös 32,88%	sárga 35,57%	zöld 38,92%	kék 24,83%	barna 20,80%	szürke 34,89%	fekete 65,77%

dottakat mégjobban aláhúzza az Eggert (1965) által bevezetett értékelési mód, ami szerint a második helyen választott szín „elárulja” a célt, amit el akar érni. A 8—10 éves fiúk a maszkulin, illetve a lányok a feminin jelleg kibontakoztatását azzal, hogy a vörös, illetve a sárga színt választották a második helyre.

Érdekes az is, hogy úgy a fiúk, mint a lányok az ötödik helyre helyezték a kék színt, amit Eggert szerint „a latens állapotot” jelzi. Ez a kék szín esetében arra hívja fel a figyelmet, hogy a lappangó állapotban levő nyugalanság bármikor felléphet!

Ezt a tényt azok a kollegák, akik 3., 4. általánosban tanítanak, számtalanszor konstatálhatták.

Összehasonlítottuk a fiúk és lányok színválasztását abból a szempontból is, hogy milyen százalékban háritottak alapszínt, illetve hányan választottak nem alapszínt az első-második helyre.

A *kék* szín elutasítása a fiúknál 27,81%-a, a lányoknál 22,81%-ban fordult elő. Ami jelzi frusztrált helyzetüket, amit elviselhetetlennek éreznek, ezért megnehezült koncentrációs készségük, nehezen tanulnak.

A *zöld* színt a fiúk: 9,93%-ban a lányok: 7,38%-ban utasították el. Ez akadályozott önmegvalósításra utal, a túlterhelés miatt képtelen kibontakozódni.

A *vörös* színt a fiúk: 4,73%-a, a lányok: 4,02%-a utasította el. Ezzel jelzik bénultságukat, inaktív voltukat.

A *sárga* színt a fiúk: 7,28%-a, a lányok: 4,02%-a utasította el. Ezek a gyerekek túl ingerült feszültségben élnek, félnek a csalódástól.

Az elutasított alapszíneket az első helyen álló színnel, jelenleg a lila színnel kellene kompenzálni. Azonban a lila szín erre nem alkalmas, mert ez azt jelzi, hogy a képzelet világába, a mesevilágba menekülnek, amivel csökkenthetik ugyan belső feszültségüket, de kompenzálni nem tudják.

A nem alapszínek közül most csak a feketének első, második helyre való választását nézzük meg, akkor azt látjuk, hogy a fiúk: 3,97%-a a lányok pedig: 3,35%-ban preferálták ezt a színt.

Mérei (1968) szerint: – a fekete szín választása súlyos szorongásos feszültséget, pánikreakcióra való hajlamot, alkalmazkodási képtelenséget jelent. – Szerencsére kevés gyermekre jellemző ez a kép, de nem hanyagolható el!

A 300 kisiskolásra jellegzetesnek mondható 8-szín választása a 3. táblázaton látható.

3. táblázat

n: 300

A 8–10 éves kisiskolás fiúk és lányok 8-szín választása, illetve súlyozott átlagsora

Szín	1/8	2/7	3/6	4/5	5/4	6/3	7/2	8/1	Összes	Rangsor
Szürke	6 48	4 28	15 90	21 105	31 124	90 270	97 194	36 36	895	7
Kék	11 88	16 112	24 144	44 220	72 288	57 171	47 94	29 29	1146	5
Zöld	27 216	42 294	49 294	86 430	48 192	22 66	14 28	12 12	1532	4
Vörös	42 336	72 504	75 450	55 275	27 108	16 48	9 18	4 4	1743	3
Sárga	64 512	88 616	66 396	33 165	21 84	11 33	9 18	8 8	1832	2
Lila	142 1136	64 448	39 234	24 120	8 32	11 33	9 18	3 3	2024	1
Barna	4 32	7 49	25 150	27 135	81 324	60 180	78 156	18 18	1044	6
Fekete	4 32	7 49	7 42	9 45	13 52	33 99	37 74	190 190	583	8

Az általunk vizsgáltak tehát: első helyre a lilát, a másodikra a sárgát, harmadik helyre a vöröst választották, majd ezt követte a zöld, kék, barna, szürke, fekete szín.

A lila szín első helyen való választása Lüscher szerint pubertás előtt állóknál fizioiógias. Erre utal Goldschmidt kutatási eredménye is.

Flehinghaus (1959) viszont úgy találta, hogy az ebben a korban levő gyerekek a vörös és a sárga színt kedvelik leginkább.

A Lüscher-féle színteszttel dolgozó kutatók többsége úgy találta, hogy a kék szín ötödik helyen való szerepeltetése a 7-10 éves korúaknál általános. A mi vizsgálati eredményünk ezzel megegyezik.

A sárga-vörös színnek 2., 3. helyen történt választása jelzi, hogy az általunk vizsgált 300 tanuló kb. 56%-a nyitott. A 300 kisiskolásnál végzett Lüscher-féle színteszt alapján a következő megállapításokat tehetjük:

1. A lányok és fiúk 8-szín választása felhívja a figyelmet arra, hogy a 8-10 éves lányok érzelmi életének fejlődése némileg elmaradt az ugyanolyan korú fiúké-tól. (A lányok lila szín preferálása: 63,08%.)

2. A felgyorsult biológiai akceleráció nincs szinkronban az általunk vizsgált 8-10 éves fiúk és lányok személyiségfejlődésével, ezért nagy ebben a korban a pszichés labilitás.

3. A kibontakozó maskulin, illetve feminin jelleg jól tükröződik a vizsgálati eredményekben. (A fiúk lila-vörös, illetve a lányok lila-sárga színpárt választották.)

4. Nyitottságra utaló színválasztás a fiúknál 42,37%-ban, a lányoknál 68,45%-ban fordult elő.

5. Az általunk vizsgált kisiskolások 8-szín választása a következőképpen alakult: az első helyre került a lila, majd ezt követte a sárga-vörös-zöld-kék-barna-szürke és utolsónak a fekete.

Goldschmidt ugyanilyen korú német gyerekeknél végzett vizsgálatához viszonyítva eltérés csak a lányok 8-szín választásában látható. A német lányok a vörös színt választották a második és a sárgát a harmadik helyre. A német és a magyar fiúk 8-szín választásában nincs eltérés.

Felmerül a kérdés, vizsgálati eredményeink mennyire általánosíthatók, s milyen pedagógiai konzekvenciákat tehetünk? Tény, vizsgálatainkat csak egy megyében levő általános iskolákban végeztük, mégis feltételezhető egy országos felmérés esetén a hasonló eredmény. Erre bátor kodunk következtetni abból, hogy az azonos korú német gyerekeknél hasonló eredményt kaptak.

Tanulmányunkkal a kisiskolásokkal foglalkozó pedagógusok személyiségformáló munkáját szeretnénk támogatni.

Pedagógiai következtetések:

1. Az ebben a korban levő tanulók többsége (kb. 56%-a) nyitott, akikkel könnyen boldogul a pedagógus, de legalább 44%-ra tehető azoknak a száma, aki: gátolt, szorongó, zárkózott, visszahúzódo, inaktív stb.

Ez utóbbi csoportba tartozó tanulók személyiségformálása nem könnyű feladat. Ahhoz, hogy megváltoztassuk őket, szükséges:

a) felszabadult (szorongásmentes) iskolai légkör,

b) egyéni bánásmód, amely: előrelátó, megfontolt, a gyermeket szüntelenül biztató, gyakran jutalmazó, magát megszerettetni tudó pedagógiai magatartásban manifestálódik.

2. Tanulási problémákkal, koncentrációs nehézséggel bajlódók száma is elég magas (a mi vizsgálatunkban ez 50,62%-os előfordulású). A feladat annak tisztázása, miért állnak fenn ezek a tünetek? Amennyiben mentális gyengeség az ok, akkor is-

kolai ideggondozói vagy nevelési tanácsadóban történő kivizsgálás szükséges, ha már a felzárkóztatás kudarcba fulladt.

Amikor az inadekvát miliő tehető felelőssé, akkor nélkülözhetetlen a szülők felkeresése, a velük való feltáró beszélgetés mellett a tanuló toleranciakészségének fejlesztése, amit a megterhelések fokozatos emelésével lehet elérni.

3. A helytelen oppozíciós magatartási forma (7,32%-ban fordult elő) állandósulását meg kell akadályozni. Ennek oka is legtöbbször a közvetlen miliőben rejlik. A családlátogatásnak, a szülőkre való ráhatásnak itt is döntő jelentősége van. Ezzel azonban nem elégedhetünk meg, mivel a magatartási sztereotípiákat is át kell alakítani (opponáló gyerekek személyiségnívójának hanyatlásáról van szó). Cél: az adaptációs készség kialakítása, ami hosszú időt, türelmet igényel és állandó pozitív alkalmazkodó magatartásmintát! Valamint a közösségnek az egyénre gyakorolt formáló hatását kell kiaknázni.

4. Külön nehézséget jelent a hiperaktív gyermekekkel való bánásmód, előfordulása 23%-os volt. Cél: mentális szintjüknek megfelelő feladatokkal való ellátás.

ÖSSZEFOGLALÁS

A szerző 300 kisiskolásnál végzett Lüscher-féle szintesttel vizsgálatot.

Megállapította:

1. Van a 8–10 évesekre jellegzetes színkonstelláció, amely a külföldi irodalmi adatokkal összehasonlítva csak minimális eltérést tükröz.

2. Már ebben a korban tendenciaszerűen jelentkezik a maszkulin, illetve a feminin jelleg.

3. A lányok érzelmi érése lassúbb, mint a fiúké.

4. A vizsgáltak érzelmi fejlődésének üteme elmaradt a biológiai éréstől.

5. A Lüscher-féle szintesttel történt vizsgálat néhány pedagógiai következtetés megfogalmazására nyújtott lehetőséget.

IRODALOM

Angyal, L.: A limbikus lebeny pszichológiai vonatkozásai. MTA Pszich. Tanulmányok, 1961. 3. 445–464.

Böszörményi, Z.–Brunecker, Gy.: A gyermekkor és az ifjúkor pszichiátriája. Medicina Kiadó, Budapest, 1979. 156–162.

Geréb, Gy.: Pszichológia. Tankönyvkiadó, Budapest, 1976.

Grastyán, E.: Útban az emberi emóciók megértése felé. Valóság, 1968. 6., 1–16.

Mérei, F.: A Lüscher-próba a klinikai pszichodiagnosztikában. Pszich. Tanulmányok, XI. Akadémiai Kiadó, Budapest, 1968.

Rókusfalvy, P.: Pályaválasztó fiatalok érzelmi életének visszatükröződése a pszichológiai vizsgálatok adataiban. Pszich. Tan. V. Akadémiai Kiadó, Budapest, 1963.

Rókusfalvy, P.: A pályaválasztási érettség vizsgálatának módszerei. Pszich. Tan. IX. Akadémiai Kiadó, Budapest, 1966.

Rókusfalvy, P.: Affektivitás és társas alkalmazkodás a serdülő és az ifjúkorban. Magyar Pedagógia, 1968. 4.

Rókusfalvy, P.: Igényszint és affektivitás. M. Pszichológiai Szemle, 1968. 4.

Rókusfalvy, P.–Povázsay, É.–Sipos, K.–Halmi, Gy.: Az affektivitás vizsgálata. A Lüscher-teszt alkalmazási lehetőségei és standardizálása. Akadémiai Kiadó, Budapest, 1971.

Az általános iskolai napközi otthon igazgatói irányítása

A NAPKÖZI OTTHONI NEVELÉSI FELADATOK VÉGREHAJTÁSÁNAK IGAZGATÓI IRÁNYÍTÁSA ÉS KOORDINÁLÁSA A TÖBBI NEVELÉSI TÉNYEZŐVEL

Az igazgató irányító munkájának elsősorban a munkatársak, a napközis nevelők segítségével, „eligazításában” kell megvalósítania. Némely igazgató ezt a funkcióját nagyon látványosan tudja gyakorolni. Az igazi segítségnyújtásban azonban mindig jelen van a vezető szerénysége! Ezzel kapcsolatban vetődik fel az egyik legfontosabb vezetési probléma: mit tud segíteni, illetőleg tudhat-e mindent az igazgató, hogy segíteni tudjon.

Az igazgatótól nem követelhető meg, hogy egyformán értsen az iskola valamennyi tantárgyához, nevelési kérdéséhez. Az sem, hogy a napközi otthoni nevelés specialistája legyen. Azt az igényt azonban jogosan támasztja vele szemben a nevelésügy, hogy ismerje, és összefüggéseiben lássa a napközi otthoni nevelés leglényegesebb kérdéseit, hiszen az ott folyó munkát csak így tudja irányítani. Számos példával bizonyítható, hogy néhány év után az igazgatók többsége eléggé jól ismeri az általános iskolai nevelés-oktatás számos részterületét és azok összefüggéseit a napközi otthoni nevelő munkával.

Könnyebben tud segíteni, ha jó vezető munkatársakat tud kiválasztani, nevelni; igazgatóhelyettest, munkaközösség-vezetőt stb. Vezetésméleti alaptétel, hogy jól vezetni csak jó vezető munkatársakkal, és az iskola megfelelő vezetési szerkezetének kialakításával, szervezett munkamegosztással lehet.

Szükségessé válhat az igazgató közvetlen, személyes beavatkozása, a direkt irányítás, segítség is. Rendszerint váratlan pedagógiai szituációkban, különleges nevelési helyzetekben vagy konfliktusok esetén. Mindegyik előfordulhat ugyanis a legkorszerűbben vezetett napközi otthonban is. Az igazgató érdemi pedagógiai irányító munkája azonban a napközi otthoni nevelői munkaközösség közreműködésével, a nevelők együttműködése által ölt testet.

A nagyobb, az egész közösség, esetünkben az iskolaközösség céljai a kisebb közösségek, az iskolában a nevelési és a szaktárgyi munkaközösségek egybehangolt tevékenysége által valósulnak meg. A kisközösségek, mint amilyen a napközis nevelők munkaközössége is, mindig jobban aktivizálhatók a speciális feladatok elvégzésére, mint az iskolaközösség. Az egész szervezet, az iskola nevelési céljainak megvalósulása azonban csak akkor lehetséges, ha mind a tantestület, mind az igazgató fontosnak és egyenlő értékűnek tartja ezeknek a kisközösségeknek a munkáját.

A) A nevelőtényezők koordinálása

A nevelési tényezők koordinálása az igazgató irányító munkájának az egyik legnagyobb felkészültséget és körültekintést igénylő munkaterülete. Feltételezi a vezető széles körű pedagógiai és „általános” műveltségét, áttekintő képességét, összefüggé-

seket felismerő készségét, a pedagógiai logika érvényesítésére való irányultságát, dialektikus látásmódját és cselekvési hajlandóságát, szervező képességét. A napközis gyerekek többsége alsó tagozatos. Az igazgatónak megfelelően kell ismernie az alsó tagozaton folyó oktató-nevelő munkát, hisz azt is irányítani kell. Ha felsős napközis csoportokat is működtetnek, a felelőssége még nagyobb. A nevelési eredmények érdekében a napközis munkát a kisdobos-, az úttörőfoglalkozásokkal is koordinálnia kell, illetőleg: irányítani kell a nevelők koordináló munkáját. A napközis nevelésnek összhangban kell lennie a családi neveléssel is. Illetőleg a családi nevelésnek a napközis otthonival, az iskolaival. Az összhang érdekében mindegyik félnek sok még a tennivalója!

Az igazgató ezt az összetett irányítás-koordinálási feladatot – jó szervezőképességét is feltételezve – csak akkor tudja megfelelően elvégezni, ha alaposan ismeri az általános iskolai nevelés célját, szerepét és feladatait, a nevelés eszközzrendszerét, az értelmi, a világnézeti, az erkölcsi, a politikai, a közösségi, a politechnikai, az esztétikai és az egészséges életmódra nevelés tartalmi és gyakorlati módszertani kérdéseit, ezek összefüggéseit a nevelési folyamatban; a napközi otthoni nevelésnek a tanórai, az órán és az iskolán kívül folyó neveléssel való összefüggéseit.

A koordináció megvalósulásának feltétele az is, hogy az igazgató ismerje a pedagógiai tevékenység általános elveit. Nevezetesen: az iskola nyitottságára és demokratizmusára vonatkozó elveket, valamint a tanulói tevékenység szervezésével, a tanulók önállóságával és öntevékenységgel kapcsolatos pedagógiai nézeteket, a motiváció korántsem egyszerű pedagógiai pszichológiai kérdéseit, a tanulás fogalmának tág értelmezését, a korszerű pedagógiai technológiát. Az iskola egyre inkább központi nevelési tényezővé válik. Ezt a feladatát, amelyben az eddiginél nagyobb szerepet kap a napközi otthoni nevelés, csak korszerű vezetés, szakszerű igazgatói irányítás mellett tudja betölteni.

B) Kommunikáció és információ

A nevelőtényezők koordinálásának nélkülözhetetlen feltétele az iskola közlési rendszerének, az információk szabad áramlásának, a folyamatos és kölcsönös tájékoztatásának a zavartalan működése. Megszervezése az egyik legfontosabb igazgatói feladat. Szakszerű funkcionálása a szervezethez, általában a vezetés minőségének egyik mutatója, az iskolai demokrácia fejlettségének fokmérője.

Vezetéstudományi alaptétel, hogy mennél hosszabb és szerteágazóbb valamely szervezetben az információs lánc, annál nagyobb a valószínűsége az információk (közlések, tájékoztatások, utasítások stb.) torzulásának. Ebből következően annak az igazgatónak a dolga könnyebb, aki kis létszámú tanterületének tagjaival naponta közvetlenül érintkezhet. Nem ilyen egyszerű a helyzet a nagy létszámú vagy a több helyütt működő, illetőleg az egyre szaporodó „mammut” iskolákban, ahol a rendszeres közvetlen kommunikáció (megszólíthatóság, kapcsolat) a vezető és a beosztottak között nem lehetséges. Még nehezebb a helyzet akkor, ha a napközis csoportok váltott műszakban dolgoznak, vagy ha a napközi otthon helyiségei az épület valamelyik mellékszárnnyában vannak elhelyezve, netán különálló épületben, távol az iskolától.

A feladatok végrehajtásának koordinálására a szabályos időközönként, de nem túlságosan gyakran összehívott, jól megszervezett rövid értekezletek, megbeszélések alkalmasabbak, mint a köröztvény, vagy a heti, havi stb. munkarendek, netán a hangosbemondón „leadott” közlemények, utasítások, hogy az óráközi szünetekben sebtében „összerántott” megbeszéléseket ne is említsük.

A napközis nevelők és az osztálytanítók, osztályfőnökök közös munkaértekezletei, amelyeken rendszerint az igazgató vagy az illetékes igazgatóhelyettes elnököl, a munkaközösség-vezetők közös megbeszélései, az iskolavezetőségi tanácskozások, a párttaggyűlés és más fórumok megfelelő igazgatói irányítás esetén értelemszerűen a végrehajtás, a nevelési tényezők koordinálásának lehetőségei. Ugyancsak a célt szolgálják a tanterület munka- és nevelési értekezletei is. Célszerű legalább négyévenként tanterületi plenáris értekezleten megvitatni a napközi otthoni munkaközösség működését és a napközi otthoni nevelés eredményeit, gondjait. Hangsúlyoznunk kell azonban,

hogy a nevelőtényezők összehangoltsága végül is nem értekezleteken, nem vég nélküli tanácskozáson és nem öt-hatoldalas igazgatói utasítások által valósul meg, hanem a nevelők és tanulók közös munkája révén, a nevelési folyamatban. Ennek színvonala, eredményei a napközi otthoni foglalkozások rendszeres látogatása, ellenőrzése során állapíthatók meg. Ennek a kérdésnek a kifejtése azonban már a következő fejezet feladata.

2. AZ IGAZGATÓ ELLENŐRZŐ, ELEMZŐ ÉS ÉRTÉKELŐ MUNKÁJA

A) A napközi otthoni ellenőrzés néhány általános kérdése

Az igazgató napközi otthoni ellenőrző, elemző és értékelő munkája az előbbieken részletesen ismertetett vezetési funkciókkal ugyancsak szerves egységet alkot. A napközi otthon ellenőrzése kiterjed a működési feltételek és a pedagógiai munka ellenőrzésére, elemzésére és értékelésére. Mindkét oldalhoz több részterület tartozik.

Az ellenőrzés és a vele együtt járó elemzés és értékelés a korszerű vezetési gyakorlatban e funkciók rendszeres és folyamatos gyakorlását jelenti a napközis nevelést illetően is. A folyamatosság és a rendszeresség nem zárja ki az időszakosságot. Vagyis azt, hogy az igazgató a munkatervében meghatározott módon, vagy attól szükség szerint eltérve, a tanév meghatározott időszakában átfogó jellegű, súlypontozott vagy tematikus ellenőrzést is végezzen a napközi otthonban.

Az ellenőrzéssel kapcsolatosan a *mikor*, *miért*, *mit* és *hogyan* ellenőrizzünk kérdései vetődnek fel az igazgatói gyakorlatban. A *mikor* kérdésére az előbbieken már megadtuk a választ. Megemlítjük azonban, hogy az igazgatói ellenőrzés általában a tanév elején a foglalkozási tervek ellenőrzésével és elemzésével kezdődik. Nagy iskolákban, több csoportos napközi otthonokban az igazgató már a tanév elején nem nélkülözheti a munkatársai segítségét. A munkaközösség-vezető által véleményezett, javasolt foglalkozási terveket általában jóváhagyhatja.

Egyszerűen válaszolhatunk a *miért* ellenőrizzünk kérdésére. Ellenőriznünk kell, mert ellenőrzés nélkül nincs vezetés. Az iskolavezetés gyakorlati pedagógiai tevékenységéhez tartozik ez a funkció is, mert a munkatársakba vetett bizalom nem helyettesítheti a szakszerű, ésszerű és nevelő hatású ellenőrzést. Az ellenőrzés elmulasztása kizárná a tájékozódás és a segítségadás lehetőségét. Az ellenőrzés során az igazgató sok tapasztalatot szerezhet a tanítási órák eredményességének fokáról és a nevelési tényezők együtthatásáról. Ezek az iskolavezetésnek segítséget nyújthatnak a tanórai és a tanórán kívüli, napközi otthoni élettel kapcsolatos sokszínű hatásrendszer megteremtéséhez.

Ellenőriznünk kell azért is, mert minden igényes napközis nevelő elvárja az igazgatótól, hogy időnként értékelje a munkáját, ami ellenőrzés nélkül lehetetlen. No, és akadnak gyöngé felkészültségű, laza munkafegyelmű nevelők a napköziben is, akiket épp a gyakori, pontosabban a rendszeres ellenőrzéssel készíthet az igazgató munkájuk színvonalának javítására. Igénylik az iskolavezetés figyelmét a napközis gyerekek és a szüleik is. A napközi otthoni nevelőmunka elemzésének és értékelésének, a nevelők és a tanulók minősítésének egyik alapja a szakszerű és humánus ellenőrzés.

Sokkal összetettebb a *mit* ellenőrizzünk kérdése. Kiterjed a napközi otthon rendeltetészerű működését biztosító dologi, eszközi gazdálkodási, egészségügyi, adminisztratív stb. feltételek ellenőrzésére és a tartalmi munka elemző, értékelő ellenőrzésére. De jelenti az igazgató önellenőrzését is, egyebek mellett abban a tekintetben, hogy megteremtette-e a napközi otthoni nevelés tárgyi és személyi feltételeit, s hogy ezek összhangban vannak-e az igényekkel.

B) A napközi otthon ellenőrzési területei

a) A heti értékelés ellenőrzése

A heti értékelés, nevelői beszélgetés a napközi otthonban folyó munka gerince, a folyamatos értékelő-nevelő munka egy-egy állomása. Ezzel kezdjük tehát az ellenőrzés területeinek sorrendi tárgyalását.

Az igazgató elsősorban azt vizsgálja meg, összevetve a heti értékelések tervével, hogy kialakultak-e már, illetőleg milyen fejlettségi fokon vannak azok a minták, amelyeknek alapján a tanulók élhetnek a „közületiség” gyakorlásának jogával. Ellenőriznie kell azt is, hogy ezek megfelelnek-e a csoport és az egyes gyerekek neveltségi, fejlettségi szintjének. A tanulók és a csoportvezető nevelő konkrét élet-helyzetekben gyakorolják-e az iskolai, napközi otthoni demokráciának ezt az igen lényeges jellemzőjét.

A heti értékeléseken (általában péntekenként, amikor még frissek az élmények, mérlegelik a megtörtént eseményeket, és megtervezik, megszervezik a következő hét feladatait, nevelési programját. Figyelje meg az igazgató, hogy ez nem szólamok hangoztatása-e, ami helytelen. Nem a felnőttek indokolatlan utánzása-e?

A heti értékeléseken az alábbi csomópontok köré célszerű felépítenie a csoportvezető nevelőnek a beszélgetést: A-csoport megvizsgálja, értékeli, hogy milyen mértékben sikerült megvalósítani az előző heti célkitűzéseket, majd az elmúlt hét tisztviselői, felelősei beszámolnak munkájukról a csoportnak. Az igazgató figyelme terjedjen ki egyebek mellett arra, hogy hosszabb távon (egy-egy tanévben) valamennyi felelős beszámoljon. Jó, sőt szükséges, ha az ügyeletes és az egészségőr minden héten beszámol. A beszámolók konkrétak legyenek!

A heti értékelés következő napirendi pontja az előző hét hagyományos napi programjainak az értékelése. Itt is szerepet kell kapnia az elismerésnek, a jutalmazásnak, szükség szerint az elmarasztalásnak, netán a nevelő célzatú büntetésnek. Az értékelés záró programja a következő hét megtervezése és a tanuló felelősök, tisztviselők megválasztása a tanulók által. Figyelje meg az igazgató, hogy mindezek összhangban vannak-e az iskolai demokratizmus fejlődését célzó pedagógiai törekvésekkel.

b) A tanulási foglalkozások ellenőrzése

Ugyancsak fontos igazgatói feladat. Meg kell győződnie egyebek között arról, hogy a nevelő didaktikai, tanulás- és oktatáslélektani szempontból helyesen szervezi és irányítja-e a gyerekek önálló tanulását, hogy azok a tanórán szerzett ismereteket elmélyíthessék, valóban megtanulják. Továbbá: kiegészíti-e ezeket ha szükséges, különféle speciális foglalkozásokkal.

A tanulás a napközi otthoni foglalkozások sorában központi helyen áll. Fontosságát azonban egyoldalúan eltúlozni helytelen! A napközi otthoni nevelés értékét ma már egyetlen igazgató sem bírálhatja el csupán a gyerekek tanulmányi előmenetele alapján. Helyesebb, ha azt vizsgálja, hogy a tantárgyi osztályzatok háttérben a napközi otthoni foglalkozások hatására hogyan fejlődik a gyerekek egész személyisége. Ezeket, tudjuk, nehezebb mérni, mint a tanulmányi előmenetelt.

Az igazgató nem követelheti meg a nevelőktől (és ezt a szülők sem igényelhetik tőlük), hogy – például – minden nap külön-külön foglalkozzanak minden gyerekkel, vagy azt, hogy, „késztségfejlesztés” címen tanítási óra jellegű foglalkozásokat tartssanak. Az sem követelhető meg a nevelőktől, hogy minden nap minden egyes tanuló-tól „kikérdezzék” a leckét. Az igazgató figyelme főképpen arra terjedjen ki, hogy a

napközi otthoni tanulás segíti-e a tanulók önállóságának fejlődését, öntevékenyen, egyedül tanulnak-e? A tanulási foglalkozás segíti-e gondolkodásuk és kifejezőképességük fejlődését, a tananyag mélyebb megértését? Továbbá: ad-e lehetőséget a nevelő az ismeretek gyakorlati alkalmazására, kiegészítésére, hozzáolvasásra. Megvannak-e a tanulás objektív és szubjektív feltételei? Érvényre jut-e a napköziben a tanulási idő védettsége, aminek első számú felelőse az igazgató!

c) A szabad idős tevékenység ellenőrzése

A szabad idő személyiségformáló hatásainak vizsgálata ugyancsak igazgatói ellenőrzési feladat. A játékfoglalkozások, a sportjátékok ellenőrzése az igazgató számára nem kisebb jelentőségű, mint a többi terület ellenőrzési feladata. Ugyanis: a tanulás mellett a gyerekeknek a legjelentősebb tevékenysége a játék. Meghatározó élménye az egyénnek és a közösségnek. Nevelő hatása igen sokféle.

Győződjön meg az igazgató arról, hogy a nevelő biztosít-e elegendő időt naponta az élményt nyújtó játékokra. Milyen a tanulók játékkultúrája? Tudnak-e helyesen, életkoruknak megfelelően játszani, mit tesz a pedagógus ennek érdekében? Vizsgálандó az is, hogy a nevelő ösztönzi-e a tanulókat az önálló és az intenzív együttes játékokra, s hogy pedagógiai, lélektani, balesetvédelmi szempontból (főképpen a szabadterei sportjátékoknál, udvari játékszereknél, hintáknál stb.) helyesen irányítja-e a játékot. Ellenőrizze azt is, hogy játék, kirándulás, séta jól szervezett-e, nem kimerítő-e, s egészségesen megterheli-e a gyerekeket.

d) A kulturális foglalkozások ellenőrzése

Ugyancsak a nevelő tervszerű munkájának megvizsgálásával kezdődik: az adott foglalkozás beilleszkedik-e a nevelő, a csoport munkatervébe, összhangban van-e az iskola általános kulturális nevelési koncepciójával, figyelembe veszi-e az ifjúsági szervezet és a közművelődési intézmények adta lehetőségeket, nem rögtönzöttek-e?

A nevelő lehetőségei széles skálán mozognak: zenehallgatás; mozi- és színházlátogatás; múzeum, kiállítások, tárlatok megtekintése; gyermekszínijátás, bábozás; olvasás, felolvasás, versmondás; népi játékok és táncok; élménybeszámolók; vendégek meghívása, szerepeltetés; fotózás, festegetés; dia- és mozgófilm-vetítés; tévézés, rádiózás és még sorolni lehetne.

e) Munkafoglalkozások ellenőrzése

Ezeket főképpen arról győződjön meg az igazgató, hogy milyen a szerveztségük, nevelői előkészítettségük, anyagi ellátottságuk. Hasznos célokat szolgálnak-e, és jókedvűen, szívesen dolgoznak-e a gyerekek, s ha nem, miért? Figyelje meg, hogy a munkafolyamatok alkalmasak-e képességeik, képességük fejlesztésére, esztétikai ízlésük formálására, nem balesetveszélyesek-e? Jól szolgálják-e a munkára nevelést, szabad teret kap-e a tanulók alkotásvágya, segíti-e a munka majdani pályaválasztásukat stb.

f) A kötetlen foglalkozások és az étkezés ellenőrzése

A kötetlen foglalkozások meglátogatása során győződjön meg az igazgató arról, hogy a nevelő a teljes szabadság illúzióját biztosítja-e a gyerekek számára. Ne csak formálisan ellenőrizze az étkezésüket! Figyelme terjedjen ki az egészségügyi, balesetvédelmi, szervezési feladatokra, de ne merüljön ki csak ezekben. Nem hanyagolható el az ételek mennyiségi és minőségi ellenőrzése, hisz kötelességünk a gyerekek

egészségének védelme. Ezek ellenőrzése mellett figyelje meg az igazgató az étkezés kulturáltságát és a tanulók közreműködését a felszolgálásban, az önkiszolgálásban és az asztalbontásban stb.

C) Az ellenőrzés néhány lélektani kérdése

A *bogyan* ellenőrizzünk kérdésével kapcsolatban főképpen a vezetéslelektani ismeretek segíthetik az igazgatót. Szakirodalma gazdag, ezért itt csupán néhány „ellenőrzés-lelektani” tudnivalóra utalunk. Nevezetesen: ne ellenőrizzünk rajtaütés-szerűen! Félelmet, bizonytalanságot keltően se. Az ellenőrzés ne legyen megalázó, s ne csupán a nevelői magatartásra szorítkozzon. Ne csak arra, mit hogyan csinál a nevelő, s miért úgy, miért nem másképpen. Elsősorban az eredményeket kell ellenőriznünk, de tudnunk kell azt is, hogy a cél nem szentesíti az eszközöket s a módszereket. Az igazgató a napközi otthoni ellenőrzésben is tartsa tisztában a nevelők nem parttalan, de ma már olyannyira szükséges, ésszerű pedagógiai módszertani szabadságát!

Az igazgatói ellenőrzés állapítson meg először mindent, ami jó, ami helyes a nevelő munkájában, és kellő tapintattal de határozottan tárja fel a negatívumokat is!

D) Elemzés és értékelés

Az ellenőrzéssel összefüggő igazgatói feladat az elemző értékelés, amelynek ugyancsak számos lélektani összetevője van. A látogatás alkalmával összegyűjtött értékesítéseket, mérési és vizsgálati eredményeket rendezze, szelektálja, mérlegelje! Dícsérjen az igazgató hangosan és bíráljon halkán. Ha szükséges, figyelmeztessen és büntessen is, ha ez elkerülhetetlen.

Az ellenőrzési-látogatási tapasztalatokat minden esetben meg kell beszélnie az érintett nevelővel. Az értékelésnek az igazgató által megteremtett jó légkörben kell megtörténnie. Ez kezdődhet a nevelő önértékelésével, de el is tekinthetünk tőle, erőltetni pedig semmiképpen sem helyes. Hagyjuk beszélni azokat, akik szívesen beszélnek a munkájukról! Az ellenőrzési tapasztalatok közlése ne legyen egyoldalú dicsérethalmaz (bár ez sem elképzelhetetlen), de ne legyen egyoldalú elmarasztalás, „hibajegyzék” felolvasás se! (Bár néha ilyen is akad!) Az igazgatói értékelés nem merülhet ki abban, hogy elmondjuk: mi hogyan csináltuk volna. Ne a magunk elképzeléseit vetítsük ki a nevelő munkájára, hanem az övét értékeljük valósan! Viták keletkezése esetén (amiknek éppen demokratikus igazgatói magatartás esetén egyre nagyobb a valószínűségük) a vezető őrizze meg higgadságát, hallgassa meg munkatársa véleményét, érveit, és gondoljon arra, hogy bármennyire felkészült vezető, ő is tévedhet. Nyilvánvaló felkészületlenség esetén azonban felesleges értelmetlen vitákba bonyolódnia. Ilyenkor van helye a megfelelő tanácsadásnak és az utasításnak: ezt és ezt a jövőben így és így kell csinálnia a nevelőnek.

Megalázó, ha az igazgató bizonytalanságban hagyja a meglátogatott nevelőt, ha nem közli a tapasztalatait, csak célozgat, sokat sejtet, de keveset szól stb.

A napközi otthon egész évi munkájának összegező, elemző értékelése, összefüggésben az iskola többi nevelő tényezőjével, az igazgató feladata. Az elemzés (beszámoló) összeállításánál ugyanúgy rendszerezni kell az információkat, tapasztalatokat, mint a munkaterv készítésekor. Nemcsak a látogatási tapasztalatokat kell összegeznie, hanem az egyéb év közti feljegyzéseit, felméréseit, és nem kevésbé a napközis nevelők tapasztalatait, közléseit is. Célszerű, ha ez utóbbiakat a munkaközösség-vezető a munkatársakkal történt konzultáció alapján írásban összegezi az igazgatói beszámoló számára. Helyes, ha a nagyobb iskolákban a munkaközösség-vezető vagy az ezzel megbízott igazgatóhelyettes készíti el az igazgatói beszámolónak a napközi otthonnal foglalkozó fejezetét.

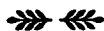
Az év végi beszámolónak ki kell terjednie mindenekelőtt arra, hogy a napközi otthon milyen mértékben teljesítette a munkatervben meghatározott feladatait, célkitűzéseit. Foglalkoznunk kell a gyerekek tanulmányi helyzetére, magatartására, szor-

galmára neveltségi fokára vonatkozó tapasztalatok elemzésével és értékelésével, az okok feltárásával, a következtetések, teendők levonásával. A vezetés előtt kialakul az a kép, amelyik minden tekintetben irányt mutat a következő évek tervezéséhez, az optimális igazgatói és testületi döntések előkészítéséhez és meghozatalához. És itt a „kör bezárul”, pontosabban: spirálisan halad előre, remélhetően mindig jobb eredmények felé.

Ez az írás a napközi otthon igazgatói irányításának kérdéseit nem elszigetelt feladatként, hanem rendszerelméleti alapon, a vezetés rendszerszemléletével, a vezetési területek és a vezetési funkciók összefüggésében törekedett bemutatni. Feltételezhetően az is kitűnik belőle, ha azt külön nem is hangsúlyozza, hogy a napközi otthon igazgatói irányításának ez a koncepciója csak demokratikus vezetési módszerek alkalmazásával valósítható meg. Nem kevésbé lényeges az iskola szervezeti felépítésének megfelelő vezetési szerkezet és munkamegosztás kialakítása. Nagy iskolákban az olyané, amelyikben egyesülnek a lineáris, a funkcionális és a törzskari vezetés előnyei. Talán nem szerénytelenség megjegyezni, hogy az itt közöltek a szerző iskolájában – bár hibáktól korántsem mentesen – de eléggé jól megvalósultak az elmúlt két évtized folyamán. Meghatározó tényező az igazgató személyisége és vezetői alkalmassága. Ennek és a vele összefüggő kérdéseknek a részletesebb kifejtése azonban már az iskolavezetés tágabban értelmezett vezetéselméleti és gyakorlati kérdéseire vezetnének el bennünket.

FELHASZNÁLT IRODALOM

- Dr. Abrudbányai János:* Útmutató a napközi otthoni munka igazgatói irányításához. Pest megyei Pedagógus Továbbképző, 1979.
- Az állami oktatás helyzete és fejlesztésének feladata. Kosuth, 1972.
- Dr. Ágoston György:* Neveléelmélet, TK, 1970.
- Dr. Ballér Endre-dr. Zrínszky László:* Általános pedagógiai útmutató az általános iskolai nevelés és oktatás tervének bevezetéséhez, OPI, 1977.
- Felszerelési jegyzék az általános iskolai napközi otthonok számára, OM, 1975.
- Dr. Füle Sándor:* Nevelőmunka az általános iskolai napközi otthonban. TK, 1975.
- Dr. Füle Sándor:* Az igazgató feladatai a napközi otthoni nevelőmunka irányításában és ellenőrzésében. Köznevelés, 1962. febr. 20.
- Geréb György:* Az iskola pszichés klímája. TK, 1970.
- Harsányi István:* Az iskolai nevelés pszichológus szemmel. TK, 1970.
- Dr. Kelemen László:* A pedagógiai pszichológia alapkérdései. TK, 1970.
- Dr. Kerékgyártó Imre:* Küzdelmes évek. TK, 1970.
- Kiss Gyula (szerk.):* Iskolavezetés, MPT, 1970.
- Dr. Ligeti Béldné:* Az igazgató irányító tevékenysége a napközi otthoni pedagógiai munkában. OPI, 1964.
- Rendtartás az általános iskolák számára. OM, 1976.
- Dr. Szebenyi Péter (főszerk.):* Az általános iskolai nevelés és oktatás terve. OM, 1978.
- Zbigniew Pietrasinski:* A vezetés pszichológiája. Gondolat, 1968.
- Dr. Zentai Jánosné (szerk.):* Útmutató az általános iskolai napközi otthonok nevelőmunkájához. OM, 1978.
- Zalka György:* Nagy iskolák vezetési szerkezete és munkamegosztása. Kézirat. Első díjas pályamunka, OM, OPI, MPT, 1979.
- Zalka György:* Vezetési gyakorlatom. Kézirat. Első díjas pályamunka. Győr-Sopron megyei Pedagógus Továbbképző könyvtára.
- Zalka György:* Nevelőmunka a napközi otthonban. Nők Lapja, 1968. júl. 27.
- Zalka György:* Az osztályfőnök mint pedagógiai vezető. Köznevelés, 1978. február 24.
- Zalka György:* Erkölc, munka, közösség. Köznevelés, 1977. május 6.
- Zalka György:* A közösségi nevelés néhány kérdése. Köznevelés, 1980. 12.
- Zalka György:* Az iskola közlési rendszere. Köznevelés, 1980. 39. sz.



Egy peremhelyzetű gyermek közösségbe illesztése

II.

A tapasztalatok megfogalmazása, prognózis

Munkánk első szakasza lezárult. Meg kellett állapítanunk, hogy nehezebb feladat vár ránk, mint amire számítottunk. Ny. M. személyiségrajzában semmi olyan negatívumot nem találtunk, ami kiválthatná társai ellenszenvét. Nyitott, extrovertált, barátkozásra kész egyénisége, valamint közepes iskolai teljesítménye véleményünk szerint senkiből nem válthat ki negatív értéktételeket.

Mi indokolja akkor mégis a meglevő problémát?

Próbáljuk sorra venni az összes lehetőséget:

- a *kislány személyisége* önmagában nem lehet forrása a problémának, megjelenése azonban már hozzájárulhat ilyenén megítéléséhez. Külsője elhanyagoltságot mutat, a gyerekek pedig hajlank a külsőségek szerinti ítéletalkotásra.

- A családi háttér: Itt már több okot is felleltünk, ami a „jelzett okozatot kiválthatja. Az édesapa vidéken dolgozik és csak hétvégeken van együtt a családjával. Ilyenkor próbálja a család számára pótolni mindazt, amit hét közben elmulasztott. Sajnos az igyekezet főleg a házimunkára terjed ki – mint azt a kislány elbeszéléséből megtudtuk. Pedig a gyermek igénye ennél sokkal több. Példaként hadd említsünk két bizonyítékot: Thomas meserészletéből idézünk: „Jó lenne elbeszélgetni valamelyik szülővel!” A másik bizonyíték a gyermek fogalmazványja, amelynek címe: „Egy gyönyörű hétvége” – és csupán azért gyönyörű a gyermek számára, mert az édesapjával volt. Az édesanya gyakorlatilag 3 gyermekét egyedül neveli, miközben ő maga is dolgozik. Ezért szerepel olyan gyakran. M. mondanivalójában a segítség, házimunka, elfoglaltság stb. kifejezés. (A családrajzon is a „Marcsi mosogass!” felszólítás szerepel.) A kislány túlerhelt, túlságosan lekötött, játékra, barátokra egyáltalán nincs ideje. Úgy tűnik, hogy nagyon szigorú korlátok között él. Ha mindehhez még hozzávesszük azt is, hogy az édesanya állami gondozott volt – akinek a számára nem létezett édesanya modell, kinek nevelési módszereit, időbeosztását, megértését, szeretetét átvehette volna –, akkor már az egyik okcsoportot meg is találtuk. Esetünket a szülők alacsony iskolázottsága, kulturális igénytelensége és a gyermek nevelésében mutatkozó – nem szándékos – gondatlanság súlyosbítja. Mindez kulturális hátrányhoz vezet. Ha Mohás Livia kategóriáját használjuk fel, akkor M. esetében szociológiai mutatók szerinti művelődési hátrányról beszélhetünk.

- *A pedagógus személyisége.*

Kooperatív-restruktív attitűdje, a gyermekek szeretete és tisztelete jellemzi. Elismert pedagógiai szaktekintélye kizáró okként szerepelhet a probléma előidézésében.

Az osztályban tanító *többi pedagógust* is ki kell zárunk a körből. Gondot okoz viszont az a tény, hogy a gyakorlóiskola jellege, funkciója miatt szinte óráról órára más hallgató foglalkozik a gyerekekkel. Így nagyon nehéz egységes nevelési követelményrendszert állítani. Megfigyelhető, hogy a tanítójelöltek gyakran szerepeltetik a jó tanulókat, szerepelni vágyókat, az amúgy is jól aktivizálható gyermekeket. Ennek következménye viszont az, hogy elősegítik a sztrádképződést is, mellőzik az M.-hez hasonló típusú gyerekeket. Így azok státusza még inkább romlik.

- *A napközis nevelő:* első osztálytól kezdve foglalkozik ezzel az osztállyal. Együttműködése az osztályfőnökkel példaként állítható. Nap mint nap megbeszélik az egész osztály vagy egy-egy tanuló problémáját, a teendőket, keresik a közös, célravezető megoldásokat. A gyerekek szeretik napközis nevelőjüket, ragaszkodnak hozzá. M. is szeretettel említette napközis élményeit.

- *A iskola és az osztály:* a gyakorlóiskola hosszú ideig a belvárosban működött. Volt ugyan hivatalos iskolai körzete, de mivel kevés volt a körzetes tanulók száma, ezért körzeten kívüli, főleg jól szituált szülők gyermeke járt oda iskolába. (Az iskola vonzerejét jól képzett pedagógusgárdájának köszönhette.) Ezekkel a gyerekekkel szemben M. hátrányba került már az indulásnál. Sem tudás- és ismeretszintjében, sem a nyelvi kommunikációs képességekben és az ezzel szorosan kapcsolatban levő gondolkodási képességben nem vehette fel a versenyt említett társaival. Társaitól élesen elütő elhanyagolt megjelenése tovább növelte bátortalanságát az új

környezetében. Mindezek együttesen elmarasztaló véleményt alakítottak ki vele szemben, amely majd három évig elkísérte.

Tudjuk, hogy a meglevő helyzetben még jobb felkészültséggel, szakértelemmel és kitartással változtatni lehet. Nagyobb hangsúlyt kell fektetnünk M. képességeinek differenciáltabb fejlesztésére, személyisége alakítására, szocializációjának segítésére és nem utolsósorban a család nevelésére.

Ezek megvalósításához oly módszereket kell alkalmaznunk, olyan szervezeti és pedagógiai intézkedéseket bevezetnünk, ill. szorgalmaznunk, melyek a hátrányban levő gyermek felfejlesztését segítik.

Abból a tényből indultunk ki, hogy a gyermek legtöbb idejét az iskolában tölti. Tehát idejének nagy részét az oktatás és a kötelezően előírt tevékenységek töltik ki. Igyekeztünk tehát elsősorban ezt az időt úgy megszervezni, hogy nevelési-oktatási szempontból minél hatékonyabb legyen.

Az általunk létrehozott csoport munkálkodását az osztályfőnök úgy próbálta megszervezni, hogy megfigyelései alkalmával a gyerekek számára természetes szituációt regisztrálhasson. Főképpen az anyanyelvi órák lehetőségeit használta ki a nevelő, de más órákon sem mellőzte a tudatos megfigyelést. Differenciált foglalkozások keretében úgy dolgoztatott a kis csoporttal, hogy sem az osztályok, sem a megfigyelés alatt álló csoportnak sejtelve sem volt arról, hogy tevékenységük megfigyelés tárgya.

Megfigyelő csoportunk (az osztály gyakori vendége) feszült figyelemmel koncentrált a kiválasztott csoport minden rezdülésére. Megfigyelésünk eredményét – szelektív jegyzőkönyvezési technikával – igyekeztünk rögzíteni. Az adatok megbízhatósága végett magnófelvételeket készítettünk.

A megfigyelésekkor szemtanúi lehettünk B. F. központi helyzetének. A csoport tagjai elismerték, hogy hozzá fordultak segítségért, töle kértek tanácsot. B. P. megfélemt ezeknek az elvárásoknak. (A nevelő számára tanulságul szolgálhat azonban a jövőre nézve, hogy a fiú csöppnyi egoizmusát ne engedje elhatalmasodni, annak tápot adni. Vigyázni kell rá, óvni a sztár szereptől!)

Ny. M. nagy-nagy változáson ment keresztül a vizsgálat időszakában. Ismeretes, hogy az egész osztályban nem akadt egyetlen gyerek sem, aki voksát adta volna rá. Tevékenységektől visszahúzódó egyénisége (lásd: frontális munkához való vonzódása; passzív néző szerepe; az anamnézis adatai) a csoportmunkák sorozatában lassan-lassan kinyílt, fogékonnyá vált az események iránt. Már nem szenvedője a történeteknek, hanem aktív részese, esetenként irányítója is.

A gyerekek *saját munkájukról elmondott véleményeiről* is készítettünk magnófelvételt. Kiváncsiak voltunk arra, hogy a csoport milyennek találja tevékenységét. Vajon az ő szavaikban is felleljük azt a pozitív tendenciát, amit mi eddigi eredményeink birtokában konstatáltunk?

A beszélgetésről készített jegyzőkönyvet áttanulmányozva egyértelműen igen lehet a válaszuk. A gyerekek szeretnek ebben a csoportban dolgozni. Amikor a nevelő megkérdezte őket, hogy a teljesítmény növelésének érdekében nem lenne-e jó az osztály legjobb tanulóival „kicserelni” valakit, hevesen tiltakoztak. Bizonygatták, hogy ez így nagyon jó, szeretnének továbbra is együtt maradni.

A csoporttagokkal *egyenként is elbeszélgetett* a tanító. A fiúk véleménye az volt, hogy M. nagyon rendes kislány. Nem kényeskedő, nem nyafogó, jól el lehet vele beszélgetni és dolgozni. A lányok az utóbbi időben szívesen játszottak vele együtt. Kedvesnek, barátságosnak, igazságosnak találták. K. E. el is ment M.-hez játszani, és M. is viszonzta a látogatást. H. I. „...nem gondoltam volna, hogy M.-el így el lehet játszani és beszélgetni...”

Ezek apró sikerek, de elgondolásaink megvalósíthatóságát igazolták.

A *raj vezetője* maga az osztályfőnök, így természetes, hogy a tanórán megkezdett nevelőmunkát tudatosan és tervszerűen folytatta a mozgalmi élet lehetőségeit kihasználva. Interakciós teret biztosított – a közvetett irányítás és a befolyásolás segítségével – a gyermek tevékenységéhez. Először apróbb, majd jelentős megbízatásokat kapott M., melyeket minden esetben lelkiismeretesen teljesített. Így a gyermek sikerélményhez jutott, presztízse pedig emelkedett közösségében, mivel képességeinek megfelelően teljesítette feladatát. Önként vállalt megbízatásokat a közösség programjának megvalósítása érdekében. A kisdobos élet különösen jó lehetőséget biztosított ahhoz, hogy M. mint választó és választott egyaránt részt vehessen a tervezésben, kivitelezésben, ellenőrzésben és értékelésben is. Javaslatait közölheti a közösség tagjaival, a gyermek és felnőtt vezetőséggel. A közösségi élmények összetartó erejét és a közösség védelmének hatását mi M. személyiségfejlődésén jól lemérhettük.

– A *napközis* csoport vezetője – mint már az előzőekben említettük – minden probléma tudója és a megoldás sikerének részese volt.

Erősítette az osztályban kialakított kapcsolatot. A felelősi rendszer ügyes kihasználásával feladatokkal bízta meg a kislányt, melyeket aztán később ő már önként vállalt. (Tisztaságfelelős, asztalfelelős, lecke-felelős.) A hetenként megtartott beszámoló alkalmával nem is maradt el a

sikeres munkákért járó dicséret. A nevelő tudta azt, hogy az ő pozitív viszonyulása a kislánynak, magatartásmoddja a gyerekek számára is követhető lesz.

– A *szabad idő tevékenység* megszervezésében is sikerült valamennyit előre lépünk. M.-et már szülei elengedték matematikai szakkörre, tehát szervezett szabad idő tevékenységben vett részt. Néhány kölcsönös baráti látogatás is lezajlott, mégpedig először azokkal a tanulókkal, akikkel egy csoportban dolgozott. Így a kezdetben kicsit kierőszakolt együttműködés lassan-lassan igazi kiscsoporttá kezdett átalakulni. (Megjegyezzük, hogy kevésnek, szegényesnek érezzük a szabad idő tevékenység jelenlegi lehetőségeit, ezért további munkánkban erre a területre szeretnénk erőnket összpontosítani.)

– A *szülők nevelése* sokkal nagyobb feladat volt, mint amire kezdetben számítottunk. Pedagógiai tapintat, megértés, okos befolyásolás, meggyőzés és a gyermekre keresztüli hatás kellett hozzá. Mérlegelni kellett, hogy mennyit és mit szabad tanácsként szóban megfogalmazni, és mi az, amit csak közvetett úton érhetünk el. A mi esetünkben a szülők művelődési hátrányából sikerült „behozni” valamennyit. A szülői értekezletek témáiba mindig bekerült néhány programjavaslat a szabad idő, szabad szombat hasznos és okos eltöltéséről, helyet kaptak a gyermekneveléssel kapcsolatos témák, szülőknek szánt szakirodalmakat állítottunk össze; rendezvényeken való részvételre mozgósítottunk; szülőkkel közös gyermeknapot szerveztünk stb.). A gyermekeken keresztül is hatottunk a szülőkre. Könyveket mutattunk be és ajánlottunk, kikerestük a tv-műsorból a televízió és a rádió gyermekeknek és szülőknek egyaránt hasznos műsorait, moziba, színházba vittük őket. Minden erővel próbáltuk kialakítani az igényt a kultúra iránt. Ezek a lehetőségek a szülők számára is adóttak. Például mozgósító erejű volt, ösztönzött hasonló programok szervezésére, miközben a szülők maguk is lendítettek saját műveltségük szintemelkedésén.

M. szüleit arról is meg kellett győzni, hogy mit és mennyit bír el megterhelés nélkül egy 9–10 éves gyermek. Helyes napirend szervezése mellett azonban szemléletünknek is változnia kell. Sajnos, amíg a család élvitele és életmódja, munkakörülményei nem változnak, addig teljes sikerről nem számolhatunk be.

Ennek ellenére úgy érezzük, vannak eredményeink, melyeket vizsgálódásunk lezárásával összegeznünk kell. Amikor nekikezdünk munkánknak, azt mondtuk, hogy ha a kislányt sikerül egy kicsit is elmozdítani a peremhelyzetről, akkor fáradozásunk már nem volt hiábavaló. A megismételt szociometriai mérés ezt az eredményt igazolta. Az aránylag alacsony szavazat nem keserített el bennünket, hisz egy egész osztályt szemléltető változásra bírni nagyon nehéz dolog.

Összegezés

1. Egy tanuló osztályközösségben elfoglalt helyzete nem válhat merevvé, *rossz státusa nem állandósulhat*. Direkt és indirekt nevelői ráhatásokkal a gyermek valódi értékének megfelelően kell alakítanunk.

Bizonyíték: Ny. M. elmozdult a peremhelyzetről. Társai feleszméltek, hogy ő is létezik, sőt, sok esetben alkalmasnak találták nehezebb feladatok végzésére is. Barátot is talált magának K. É. személyében.

B. P. státusa most is nagyon jó, de kevesebb pontszámot szerzett magának, mint kezdetben. Nem imponált társainak túlzott magabiztossága. Társainak tevékenységét azonban pozitív irányban befolyásolta.

A csoport másik négy tagja is a végzett munkák értékének megfelelő szavazatot kapta.

2. A *szocializálódás* folyamatát gyorsíthatja, segítheti a primer közösség. A nevelő által kialakított normákat a kis csoport átvette, és rövid időn belül a csoport minden tagjában azok interiorizálódtak. (Nem minden gyermek egyforma mértékben fogadta el természetesen ezeket a normákat, nyilvánvalóvá vált, hogy a gyerekek igénylik az együttlét, a közös munka örömét.)

3. A *primer* (csoport) *közösség* munkája kihat a *szekunder* (osztály) *közösség* alakulására is.

Mesterségesen létrehozott csoportunk – úgy tűnik – primer közösséggé alakult. Kifejezik ezt azok a magnetofonra felvett beszélgetések is, amelyekben az együvé-tartozásnak adnak hangot a gyerekek. A szekunder közösségre hatást az bizonyítja legjobban, hogy a megismételt szociometriai mérésnél nemcsak a csoport tagjai szavaztak M.-re, hanem a „kívülállók” is.

4. A befolyásolás adekvát módjait meg kell találni az osztályfőnöknek és valamennyi pedagógusnak. Nem mindig a direkt ráhatás a célravezető. Amit egy hivatását szerető, jól felkészült pedagógus nem tudott elérni direkt módon – M. közösségbe illesztését –, azt közvetett ráhatás útján, a közösség segítségével aránylag rövid idő alatt megoldotta.

5. Az *oktatási célok megvalósításához* kiválóan felhasználható már az alsó tagozatban is a *csoportmunka*, mint munkaforma. Biztosítja az önálló ismeretszerző-alkalmazó tevékenység lehetőségét. Mindez az aktivitás növekedésével jár. A csoportban rejlő dinamika pedig a gondolatok kölcsönös serkentését, megtermékenyítését szolgálja.

6. A *mobilitás*, az új élethelyzetekhez való gyors alkalmazkodás a gyakorlati felhasználhatóság felismerése, a kapott és önként vállalt feladatok növelik a *munkakedvet*.

7. Az alapvető *szervezési feladatok, kooperáció, munkamegosztás és munkaegyesítés* a felnőtt életre készítene elő, de ennek biztosítani kell a *gyakorló terét* tanórán és tanórán kívül egyaránt. E tevékenységek koordinálása viszont nagyon komoly felkészültséget kíván a pedagógustól. A szervezni tudás magasiskoláját kell kijárni. Csak így valósulhat meg a gyerekek zavartalan közösségi tevékenysége. Ehhez szükséges a *szokások kialakítása*, hogy azok rendszerré fejlődhessenek. Ebben az osztályfőnökön kívül a napközi otthon és az úttörőmozgalom is nagyon sokat tehet, ha az iskolában *egységes a nevelési követelményrendszer*. A munkához megfelelő *munkafegyelem* is szükséges. Ezt kísérhettük nyomon megfigyeléseinkben. Az adott külső algoritmus belsővé válik, interiorizálódik és lehetővé teszi magasabb erkölcsi szükségletek kialakulását.

8. A *közéleti tevékenységhez* nélkülözhetetlen a helyes formában történő vélemények közlése, szükséges ellenérvek megfogalmazása, azok indoklása, a vitakészség. Ezt is tanítani és gyakoroltatni kell. Mi tanúi voltunk néhány olyan vitának, melyben mertek és tudtak érvelni a gyerekek, mert volt módjuk ezt gyakorolni a kisebb közösségekben. A jogok és kötelességek egységét érzik a gyerekek, mert valamely területen mindannyian voltak már vezetők, amikor érezniük kellett a felelősséget, ezért irányítottakként is teljesítik kötelezettségeiket.

9. Mások megítéléséhez csak akkor van jogunk, ha önmagunkat is helyesen tudjuk értékelni. Ehhez viszont reális *önismeretre*, önértékelésre van szükség.

10. A gyermekek *szabadidő-kihasználása* tapasztalataink szerint nem megfelelő. Egyes esetekben túlzott szülői igények következményeként különórákkal leterhelt gyermekekkel találkozunk, míg a másik véglet esetében a szülők igénytelensége miatt a gyermekek céltalanul töltik el szabad idejüket, de találkozhatunk olyan házimunkákkal túlszűfolt gyermekkel is, mint a mi M.-ünk.

A fentiekből adódóan az iskola fontos feladata a gyermekek *szabad idő tevékenységének* jobb megszervezése.

11. A gyermekek nevelése mellett nagyon fontos a *szülők pedagógiai kulturáltságának emelése*. Ezt a Szülői Munkaközösség, a Hazafias Népfront és az iskola közös és céltudatos, összehangolt tevékenységével lehet elérni. Különösen fontos az új lakótelepeken élő, nagyon változatos családi szubkultúrával rendelkező szülők nevelése. (Lásd: esetünkben!)

Munkatársaimmal másfél év tapasztalatait adjuk közre a teljesség igénye nélkül. Munkánkban örömet leltünk, de önkritikusan meg kell fogalmaznunk, hogy közel sem jutottunk el a téma megnyugtató lezárásához. Ezért fogalmazódott meg bennünk az az igény, hogy munkánkat tovább folytatva, hasznosítható megoldások keresésével próbáljunk előrébb jutni és esetleg mások munkáját is eredményesebbé tenni.

FELHASZNÁLT IRODALOM

- Mérei-Várnagy* (szerk.): Iskolai osztályok szociálpszichológiai elemzése. Fővárosi Pedagógiai Intézet, 1976.
- Porkolábné dr. Balogh Katalin*: A 6–10 éves gyermekcsoportok pszichológiai sajátosságai és a fejlesztés kérdése. Tanító, 1980. január 1. sz.
- Kozma Tamás*: A nevelépszichológia alapjai. Tankönyvkiadó, 1976. (Főiskolai jegyzet.)
- Hunyadi Györgyné*: Kollektivitás az iskolai osztályokban, Akadémiai Kiadó, 1977. Bp.
- Porkolábné dr. Balogh K.*: A nevelő és a nevelőközösségek hatása a 6–10 éves korban. Tanító, 1980. 2. szám.
- Bábosik-N. Nádasi*: Az oktatás nevelőhatásának vizsgálata. Tankönyvkiadó, Bp., 1970.
- Pedagógiai Lexikon (főszerk.: *dr. Nagy Sándor*) Akadémiai Kiadó, Bp., 1977–78.
- Bábosik I.*: Az erkölcsi tudatosság szerepe a magatartás szabályozásában. Akadémiai Kiadó, Bp., 1975.
- Horváth Gy.*: Személyiség és öntevékenység. Tankönyvkiadó, Bp., 1978.
- Harsányi István*: Közösségi értékjelzők nyomában, Ped. Szemle, 1967. 7–8. szám.
- Bábosik-N. Nádasi*: Közvetett ráhatás a csoportmunkában. Tankönyvkiadó, Bp., 1975.
- Hunyadi Györgyné*: Attitűdskála a közösségi beállítódás méréséhez. Ped. Szemle, 1973. 6. szám.
- Luis Corman*: A családrajz. Másolatban. Halász Anna ismertetésével.
- Pszichológia (szerk.: *Geréb Gy.*) Tankönyvkiadó, Bp., 1976.
- Az általános iskolai nevelés és oktatás terve. OPI, Bp., 1978.
- Gazsó Ferenc*: Az egyenlőtlen esélyek és az iskola. Valóság, 1979. 9. sz.
- Kádárné Fülöp Judit*: Néhány tanulói környezeti változó összefüggése a tanulás eredményességével. Ped. Szemle, 1973. 7–8. szám.
- Pedagógiai kézikönyv. Tankönyvkiadó, Bp., 1980.
- Csöregb Éva*: Ajánlás a művelődési hátránnyal induló tanulók mozgalmi segítéséhez. Úttörővezető, 1978. 9. sz., 7. p.
- Mobás Livia*: Hátrányos helyzet, művelődési hátrány és pedagógia. Köznevelés, 1979. szept. 14.
- Közösségfejlesztés az alsó tagozatban. „A pedagógia időszerű kérdései” (Szerk.: *Petrikás Árpád*). Tankönyvkiadó, Bp., 1981.
- Vastagb Zoltán-Vastagb Zoltánné*: Így ismertük meg a diákközösséget. (Egy osztály társas vi-
lága). A pedagógia időszerű kérdései hazánkban. 40. Bp. 1976. Tankönyvkiadó.
- Vastagb Zoltán*: Mikrocsoportok az iskolai osztályban. Bp., 1980. Akadémiai Kiadó.

DOBÓNÉ DR. BERENCSI MARGIT

Eger

A kifejezőképesség fejlesztésének egyik lehetséges módja

Az utóbbi évtizedben egyre többen s egyre gyakrabban hangoztatták az anyanyelv-tanítás megújításának szükségszerűségét. Társadalmi igénnyé vált, hogy a tanulóifjúságot olyan magas fokú anyanyelvi műveltséggel vétezzük fel, amellyel képessé válik a hallatlanul növekvő információtömeg befogadására, ennek révén elsajátíthatja a hivatásához szükséges ismereteket, s magáévá teszi a szocialista társadalom eszméit, együttélési szabályait.

Ezt a feladatot a hagyományos nyelvtanoktatás nem tudja ellátni, hiszen az *leginkább a nyelvtani fogalmak megtanítására* összpontosít. Új típusú anyanyelvi nevelésre van szükség, amely a tanulóknak olyan anyanyelvi műveltséget alapoz meg, mely nemcsak a nyelvre vonatkozó ismeretanyag birtoklását jelenti, hanem elsősorban a nyelv tudatos és helyes használatát, valamint a korszerű kommunikációs rendszerek formanyelvének megértését is. *Az általános iskolában ma már nem csupán és nem elsősorban nyelvtant, helyesírást és némi nyelvhelyességi ismeretet kell tanítani, hanem a helyes és igényes nyelvhasználat kialakítását kell biztosítani.*

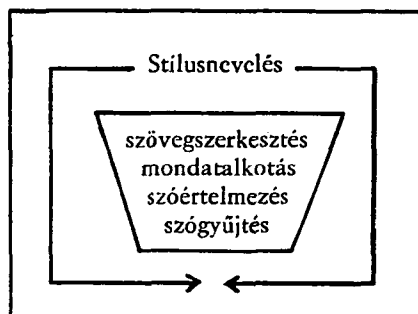
Az általános műveltség alapja és feltétele az anyanyelvi műveltség. Fő feladat tehát, hogy minden tanulóban olyan kommunikációs potenciát fejlesszünk ki, amely lehetővé teszi, hogy köznyelvi közlésmódja megfelelő színvonalú legyen, mert így könnyebben sajátítja el a szaktárgyi kódrendszereket is, s ezáltal a köznyelvi közlésmód és a tantárgyak szaknyelvi anyaga egységes egésszé ötvöződik.

Az anyanyelvi képzés tartalmának és eljárásainak korszerűsítésére a szakirodalom és a tanári gyakorlat tömegével tárt fel új elképzeléseket. Ezek az eredmények egyre több magyartanár órafelépítésében, nevelőmunkájában nyomon követhetők. Mégis azt kell látnunk, hogy a magyar nyelvtan oktatása az anyanyelvi készségek fejlesztése területén még mindig nem tudja teljesíteni mindazt, amit a társadalom elvár tőle. Sokszor megfogalmaztuk már a kérdést: mi lehet ennek az oka. A számos, lehetséges válasz közül én itt most csupán egyre hívom fel a figyelmet.

Több száz nyelvtanórát látogattam a különböző általános iskolák felső tagozataiban az utóbbi tíz évben. Valamennyi órán különös figyelmet szenteltem a kifejezőképesség fejlesztésére szánt gyakorlatoknak. S azt tapasztaltam, hogy tanulóink eljutnak ugyan egy bizonyos fokra ezen a területen, de nem járják végig a megkezdett utat. A nyelvtanóra sokszor darabokra törik. Mozaikjaiban jelen vannak ugyan a képességfejlesztési eljárások: a *szógyűjtés, szóértelmezés, mondatalkotás és szövegszerkesztés*, de ezek egymástól elszigetelten valósulnak meg. Nem tudatosul a tanulóknak, hogy miért gyűjtötték a szinonimákat, és hogyan hasznosíthatják azokat a spontán szituációkban. Sokszor nem kíséri a szinonimagyűjtést a szavak értelmezése, stílusminősítése, s elmarad a mondatalkotási, illetve a szövegszerkesztési feladat és a stílusne-

velés. Ebből az következik, hogy a tanulóknak csupán a passzív szókincse gyarapodik, hiszen az összegyűjtött szavak többségét nem érzik sajátjuknak, s ezért nem építik bele kódrendszerükbe.

E felismerés után arra a következtetésre jutottam, hogy fel kellene használni, és tovább kellene fejleszteni az alsó tagozatos fogalmazástanításban már jól bevált módszert, s a fent említett eljárások logikai összekapcsolásával bizonyára eredményesebb lehetne a magyartanár munkája. Konceptiómat a következő séma mutatja.



Természetesen nincs minden esetben feltétlenül szükség valamennyi fokozat felhasználására. Előfordulhat, hogy a feladat természete a tanulók felkészültsége alapján úgy döntünk, hogy az egyik vagy a másik mozzanatot elhagyjuk, ám ez a változtatás lényegében nem bontja meg az elképzelés logikai rendjét, a különböző készség- és képességfejlesztési eljárások egymásra épülését.

A továbbiakban a fentebb leírt koncepciót néhány kommunikációs szituációhoz kötött feladatsorral szeretném illusztrálni.

FELADATOK

1. Az igék c. témakörhöz (6. osztály)

A feladatot társalgással indítjuk. Megbeszéljük, ki hogyan jutott el ma reggel az iskolába.

Mondják el, mi történt velük, míg az iskoláig értek!

Milyennek látták a közlekedő embereket, járműveket?

Elindulásuk előtt milyen *útravalót* (közlekedési tanácsot) kaptak szüleiktől?

Feladat: Gyűjtsétek össze azokat az igéket, igés kifejezéseket, amelyek érzékel-
tetik a közlekedő emberek igyekezetét, rohanását, a reggeli forgalmat!

Az összegyűjtött szavak ismertetése közben a tanulók kiegészítik gyűjteményüket a társaik által említett, de a saját munkájukban nem szereplő szavakkal.

Ezután néhány ige, illetve kifejezés kiemelése, pontos értelmezése, jelentésárnyalatainak és stílusminősítésének megbeszélése következik a Magyar értelmező kéziszótár segítségével. Ilyenkor derül ki pl., hogy a *kilép* igekötős igének nem minden gyermek ismeri a 'siet' jelentését, s hogy a *csipkedd magad* kifejezést sem mondhatjuk mindenkinek, illetve minden szituációban stb.

Képzelték el, hogy rádióriporterek lettetek! Tudósítást kell készítenetek a városutokról (falutokról) *Csúcsforgalom* címmel az *Ütközben* reggeli adásához. Munkátokhoz használjátok fel a szógyűjteményeteket! Mielőtt azonban hozzákezdénétek, elevenítsük fel, mit kell tartalmaznia a jó riportnak!

Az ellenőrzést a rádió adásaihoz hasonlóan „körkapcsolás” keretében oldjuk meg. A tanár (de diák is lehet) az irányító riporter, a tanulók pedig a kiküldött tudósítók.

Az elkészült munka megbeszélésének szempontjai: Megfelelt-e az elhangzott vagy felolvasott szöveg a riport műfaji követelményeinek?

Hogyan hasznosították benne az összegyűjtött igéket, igés kifejezéseket?

Milyen a riport hangulata, stílusa?

Mi az igék nyelvhasználati szerepe ebben, illetve a hasonló témájú beszédben és írásban?

2. A szó jelentése c. témakörből (5. osztály)

A gyakorlat feldolgozásában a fent említett módszer ismétlődésére építünk.

Az előkészítés során arról beszélgetünk, hogy miért jött létre a Prométeusz-mítosz. (A tűz szerepe az emberiség életében, fejlődésében. Felhívjuk a figyelmet arra is, hogy a *tűz* szó nyelvünk ősi örökségéhez tartozik.)

Mi vajon hány jelentését ismerjük ennek a szónak? A pozitív és a negatív értelmű használatára egyaránt gondoljunk.

Ellenőrizzük és bővítsük a *tűz* szóról való ismeretünket a Magyar értelmező kéziszótár segítségével!

Íróink, költőink műveiben gyakran szerepel, sőt egy-egy új jelentésárnyalattal is gyarapodik. Pl. Petőfi Sándor: Befordultam a konyhára, Arany János: Családi kör stb.

Gyűjtsük össze a *tűz* szinonimáit, lássuk el őket minőségjelzőkkel! A szükséges esetekben végezzük el az értelmezést és a stílusminősítést! Állítsuk a kifejezéseket fokozati rendbe!

Készítsünk 5–6 mondatos hangulatos leírást *Hamvadó parázs mellett* címmel!

A megbeszélés, értékelés során mutassuk be Szabó Lőrinc hasonló témájú versét, *A kandalló előtt*. Mutassunk rá az irodalmi és köznyelvi szóhasználat különbségére. Arra, hogy a költő hányféleképpen nevezi meg a tüzet (*bibor máglya, arany zúzmara, izzó fény-kristály* stb.)

Szólásainkban, közmondásainkban is gyakran szerepel a tűz vagy rokon értelmű megfelelője.

Keressük meg O. Nagy Gábor könyvében a *tűz* címszóhoz tartozó szólásokat, közmondásokat! Vajon miért van belőlük olyan sok, közel félszáz? Nézzünk meg közülük néhányat, mit jelentenek! Pl.: Kire mondjuk, mikor mondjuk?

Olyan, mint a *tűz*,

Tűzről pattant.

Egy *tűznél* több fazék is felforr.

Tüzet nem jó *tűzzel* oltani.

Parázon áll.

Kicsi *lángnak* nem nagy a világa stb.

Miért találóak ezek a szólások? (Hivatkozunk a képi jelentésre és a tömörségre.)

Válasszon ki minden tanuló kedve szerint egy szólást, és ismertessen egy olyan beszédhelyzetet, amelyre érvényes a címként is használt állandó szókapcsolat!

A feleletek meghallgatásakor megbeszéljük, kik találták ki a legötletesebb beszédsszituációt, s javíttatjuk a helytelen szóláshasználatot.

Ezek után újabb szövegszerkesztési (házi) feladat következik, amelyben összekapcsoljuk a tüzről szóló gyakorlat első és második részének tapasztalatait. Próbál-

juk elképzeltetni a tanulókkal, hogyan keletkezhetett egy-egy szólás. Adjanak okos, ügyes, valószínűnek látszó magyarázatot egy 6–8 mondatos történetben! A megbeszélésnél használjuk fel O. Nagy Gábor *Mi fán terem?* c. könyvét.

3. A mondatrészek (7. osztály)

A feladat előkészítése, motiválása során arról kérdezzük a tanulókat, hogy utazásaik, kirándulásaik során megismert települések közül melyikre emlékeznek legszívesebben, hol tapasztalták a legnagyobb vendégszeretetet.

A mi lakóhelyünkön is gyakran megfordulnak idegen és magyar turisták, sokszor kéri tájékozódásukhoz a segítségünket. Most is ilyen feladat vár ránk. A vasútállomásra érkező magyar vendég a város (falu) központjába, esetleg legtávolabbi pontjára, valamelyik lakótelepre stb. szeretne eljutni.

Az osztály egyik fele gyűjtse össze azokat a kulcsszavakat, kifejezéseket, amelyekkel útját leírhatjuk, tájékozódását megkönnyíthetjük! Gondoljunk arra: Hány percenként indul a helyi járat? Hányas busszal, villamossal kell közlekednie? Milyen nevezetesebb épület közelében kell leszállnia? Ott merre menjen, merre forduljon stb.

Az osztály másik fele a *továbbjutást* kifejező igéket, igés szókapcsolatokat gyűjti össze. Azt tanácsoljuk, hogy olyan udvarias kifejezéseket válasszanak, hogy az utasnak szép emléke maradjon lakóhelyükről, máskor is legyen kedve ellátogatni hozzánk.

Mind a két csoport szógyűjteményét közösen vizsgáljuk meg, ha szükséges egyiket-másikat értelmezzük is. Az elsónél az *egyértelműsége* való törekvést emeljük ki (különben a turista eltéved), a másodiknál a nyelvhasználati, stilisztikai minősítés kerül előtérbe. Pl.: *fel tetszik szállni, menjen jobbra* stb. (Fontos az is, milyen korú, nemű a turista!)

Ezután azonos szövegszerkesztési feladatot kapnak. Készítsenek 6–8 mondatos útbaigazítást a lakóhelyükre érkező vendég számára!

A megbeszélés, az ellenőrzés szempontjai:

Helyes útbaigazítást adtak-e? Eljut-e az utas ennek alapján a keresett helyre? (Pontos helymegjelölések, logikai rend stb.)

Milyen a szöveg hangneme, stílusa, érződik-e belőle a figyelmesség, segítőkészség, udvariasság?

Melyek azok a mondatrészek, amelyek elsősorban segítettek nekünk a vendég tájékoztatásában?

Folytathatnám a gyakorlatsorok leírását, ám úgy vélem, a fentebb vázolt koncepció illusztrálására ennyi is elég. A gyakorlatok feldolgozásának módja meggyőzhet bennünket arról, hogy ezzel a módszerrel a tankönyvekből, a munkafüzetekből, a metodikai szakirodalomból ismert feladatok többsége feldolgozható. Ebben a dolgozatban is van rá példa.

Végezetül szeretném megemlíteni, hogy az egri Ho Si Minh Tanárképző Főiskola végzős hallgatói közül nem egy vállalkozott e módszer kipróbálására. Közülük első sorban Fejes Ilonára hivatkozom (aki ma már általános iskolai tanár Putnokon). Ő foglalkozik legrégebben és legalaposabban a módszer gyakorlati alkalmazásával.

Tapasztalataink igazolták azt a feltevést, hogy ha az anyanyelvi órákon az 5–8. osztályban következetesen megvalósítjuk ezeket az eljárásokat, jobban bízhatunk tanítványaink nyelvi leleményességének, stílusérzékenységének fejlődésében s abban, hogy írásuk és beszédük kifejezőbbé, színesebbé, árnyaltabbá válik.

Az 1-2. osztályos technika tantárgy tanításának tapasztalatai

Az első osztály Tantervi útmutató szerint előírt tananyaga az „Én és a technika” gondolkörére épül. Ezen ismeretek 2. osztályban szervesen bővülve, továbbfejlesztve s „Mi és a technika” alapgondolatát képezik.

A tananyag négy fő ismeretkörre tagolódik.

- Az anyagok vizsgálata és alakítása
- Mérések
- Modell-alkotások
- Műszaki ábrázolások

A tanulóiban már az 1. osztály folyamán tudatosul, hogy az objektív világ jelenségei összefüggésben állnak, az ember számára megismerhetők. Sőt az ember megfelelő ismeretek, törvényszerűségek birtokában képes ezen objektív világ megváltoztatására. Megismerik, hogy a körülöttük lévő világ dolgai, tárgyai, objektumai mind emberi munka eredményeként jöttek létre.

Az első osztályban nagy feladat hárul a tanulókra. A tanév folyamán igen sok fogalmat, tevékenységet, anyagot és eszközt kell megismerni, hogy technikai szemléletük reális, aktuális, s a tantárgyon belüli munkálkodásuk eredményes legyen. Kezdeti időszakban az óvodai ismeretek sokat segítenek, mivel az óvodások életkoruknak megfelelő szintű technikai ismeretekkel érkeznek az iskolába. Tájékozottak az első osztályban tantervileg előírt anyagok egy részében (pl.: agyag, gyurma, fa, fonál...) valamint ezen anyagokkal kapcsolatos munkálkodási módokban. Az első osztályban tanító pedagógus feladata, hogy ezen meglevő ismeretekhez szervesen kapcsolva, céltudatosan továbbfejlesztve, valósítsa meg a technikai nevelés alapvető feladatait.

Az óvodai nevelés eredményeképpen az első osztályban az agyag, a papír és pálcika munkálatai nem jelentenek a tanulók számára különösebb nehézséget. Ezeken az órákon inkább a kapcsolódó tevékenységek tökéletesednek, és alkalmazásai válnak tudatosabbá. Mint például a gömbölyítés, kúposítás, hengerítés, oldalfelező és átlóhajítás stb.

A papírmunkáknál a mozgásábrázolások jelentenek nagyobb problémát. A tanulók saját munkájuk elvégzése közben ismerik fel, hogy az egyes anyagfajtákból az emberi kéz vagy különböző eszközök segítségével hasznos tárgyakat lehet előállítani,

- agyagból: házak, dísz tárgyak, dobókocka, hóember, állatok, bohóc, kifli, perec, fa, gomba stb.,
- papírból: repülő, csáko, könyvjelző, emberi alak, hajó, ivópohár, asztalterítő, virágok, állatok, járművek.

Megbízható, pontos ismeretek birtokába jutnak az egyes anyagok megmunkálásával, felhasználásával kapcsolatban. Nagyon fontos, hogy ezek megláttatása az egyszerű összefüggések alapján is olyan legyen, hogy az anyagok tulajdonságai és a felhasználásuk közötti kapcsolatot érzékeltesse a tanulókkal. Az egyes anyagfajták felhasználása során minden esetben megbeszéljük azoknak a mindennapi gyakorlatban történő nagyüzemi felhasználást is. Pl.: agyag: edények készítése – fa: bútorkészítés – fonál: ruhanemű készítése stb. Neveljük tanulóinkat takarékosagra, az egyes anyagok gazdaságos felhasználására!

A munkafüzet igen szemléletes. Színes képei élményt jelentenek, tartalmas gondolatokat ébresztenek a tanulóknak. Bőséges választékkal szolgálnak az egyes feladatok kiválasztásához, elkészítéséhez. Az első időszakban, amikor a tanulók még nem tudnak olvasni, az egyes munkadarabok elkészítésének fázisrajzai segítenek a műveletsorok eredményes elvégzésében. – Szinte lépésről lépésre szemléltetik a tevékenységmenetet, segítik a munka ütemes, pontos elvégzését, a tanulók önellenőrzését.

Az egyes témakörök tanítása során igen sok esetben találkozunk olyan feladatokkal, amelyek a problémamegoldó gondolkodás fejlesztését segítik elő. Pl.: anyagvizsgálatok, összehasonlítások, fontossági sorrend megállapítása, a lényeges és lényegtelen felismerése megkülönböztetése, újabb megoldások keresése.

A 2. osztályos munkafüzet különösen szép, esztétikus. Ötletgazdagsága igen jó lehetőséget ad a differenciált és csoportmunka megvalósításához. A szöveges anyaga lehetne bővebb. Jó lenne, ha tartalmazna pl. anyagismerettel kapcsolatos leírásokat, valamint ellenőrző jellegű munkalapokat.

Igen jónak tartom a munkafüzet technikai jelrendszerét. Az első osztályban a tanulók hat jelet ismernek meg.

- Munka után moss kezet!
- Vigyázz, balesetveszély!
- Találj ki megoldást! –
- Olló szükséges a munkához. –
- Rajzold le! –
- Takarítsd össze a hulladékot! –

A fenti jelek száma a második osztályban az alábbiakkal bővül:

- Közösén dolgozzatok! –
- Ügyeskedj! –
- Rakj mindent a helyére! –
- Olló, kés, ragasztó szükséges a munkához. –

Ezek a jelek határozott útmutatást adnak a tanulóknak a műveletsorok elvégzésével kapcsolatban. Óvatosságra figyelmeztetnek, tudatosságra, önállóságra, rendszeretetre és higiénikus munkavégzésre nevelnek.

A tantervi anyagban igen sok a játékos elem, a manuális tevékenység. Érvényesül a fokozatosság elve, amely segíti az elmélet és gyakorlat összekapcsolódását.

Az 1. osztályos technika tanításában új feladatot jelentenek az építő és szerelőgyakorlatok. Az építődoboz szép, esztétikus, könnyen kezelhető. A tanulók igen szívesen dolgoznak vele. Az elemcsaládok megismerése, az alak és körvonalrajz elkészítése, a modellalkotások, a rajzi ábrázolások, a műszaki ismeretek széles területéhez nyújtanak alapfokú, elemi ismereteket.

Az építéssel kapcsolatos feladatokat a tanulók igen szívesen végzik. A megépítésre kerülő tárgyakkal (sí, szánkó, személyautó, vitorlás) kapcsolatban elmondják a személyes élményeiket.

Mivel az egyes modellek kialakítása során szólni kell a valóságos tárgyak és az építmény közötti összefüggésekről, eltérésekről, zavaró tényezőként hat a síléc és a szánkó talpának elkészítése.

Ezek a valóságban egyetlen egy összefüggő anyagból vannak kialakítva, az első osztályos tanulónak viszont három, ill. négy részből kell összeállítani a munkafüzet ábráinak alapján a fenti munkadarabokat.

Az építés sikerét nagymértékben elősegítik a modell-lapokon levő alak-, ill. körvonalrajzok. Az ezekkel történő munkálkodás még jobban felkelti a tanulók figyelmét, érdeklődését, elősegíti az aktív ismeretelsajátítást, ábraolvasást, fejleszti fantáziájukat.

A technika tantárgy komplex jellegéből adódik, hogy tanítása során széles körű tantárgyi koncentráció valósítható meg. Az egyes technikai problémák megoldásakor fel kell használni sok más tantárgyban megszerzett ismeretet is. Így még jobban elősegíthetjük tanulóink egységes szemléletének fejlődését. Mivel a technika tantárgy szintetizáló jellegű, felhasznál számos más tantárgyban megszerzett ismeretet, és sajátos módon ki is egészíti ezeket. Pl.: Az építőelemek egyes tagjainak megismerése közben nemcsak technikai, műszaki ismeretek gyarapítására kerül sor, hanem igen széles körű matematikai, geometriai tapasztalatok, felfedezések birtokába jutnak a tanulók. Az építés során pedig még nagyobb lehetőség adódik oldalai, éleik összehasonlítására, egyező és különböző tulajdonságaik megismerésére, az alkotásra.

Mivel az építőelemek kis, közép, és nagy méretűek, arányosak, így igen sok választási lehetőséget kínálnak az egyes feladatok megoldása terén. A problémamegoldás során állásfoglalásra, döntésre nevelnek. Míg az 1. osztályban főként a síkbeli építés dominál, a 2. osztályban már térben álló alakzatok építésére is sor kerül. A modell-lapok segítségével pedig lehetőség nyílik az – építés kisebbitett alaprajzra – feladat elvégzésére. (Vitorlás, személyautó, teherautó, repülőgép.)

A 2. osztályban a „Mi és a technika” alap gondolatát igen jól szolgálja a csoportos feladatok elvégzése. Az együtt végzett tervező-építő munka igen szép eredményekhez vezet mind a tevékenység tárgyát, mind a tanulók személyiségfejlődését illetően. Az építés a tanulók számára igen vonzó. A tevékenység tárgyával kapcsolatos személyes élményeik elmondása nagyszerű lehetőség a beszédképesség fejlesztésére. A témával kapcsolatos gyűjtőmunka (levelezőlapok, színes kártyák, fényképek, diapozítívek) pedig az óra ismeretanyagát teszi gazdagabbá, tudatosabbá, élményszerűbbé.

A szerelési gyakorlatok az alkotó technikai tevékenység megalapozását szolgálják. A szerelődoboz színes, változatos összeállítású. Elemei, a kiegészítő kellékekkel együtt, könnyen kezelhetők, összeszerelhetők. Az egyes órák feladatai, az előírt munkadarabok elkészítése logikus gondolkodásra, pontosságra, és a gyakorlati életre nevelnek. Az anyagfeldolgozások során az egyes modellalkotások a valósággal történő kapcsolatának vizsgálatok a funkcionális szemléletre nevelés érvényesül. Pl.: siléc, jelzőtábla, olló, asztal, szék... stb. (Mindig keressük az anyag, a forma és a szerkezeti elemek funkciójának szerepét.

A problémamegoldó gondolkodás és lényeglátás fejlesztése mellett igen nagy lehetőség nyílik a szerelőgyakorlatok során a tanulók önálló, konstruktív gondolkodásának fejlesztésére is. Az egyéni jellegű alkotásokban a szabad fantázia, a közös feladatok megoldásakor pedig az egymás kölcsönös segítése, a közös célért való munkálkodás felelőssége erősödik.

Az 1. osztályban megismerkednek a szerelődoboz tartalmával, majd ezekből a tantervi útmutató által előírt munkadarabokat készítik el. Megismerkednek a csuklós és merev kötésekkel, azok alkalmazási területeivel. A 2. osztályban a kibővített szerelőkészlet segítségével már térben álló és mozgó modellek szerelésére kerül sor. (Szemafor, mérleg, létra, kocsi, vasúti híd.)

Az első osztályos technika tananyagát igen jónak tartom. Követelményrendszere teljesíthető. Anyagában, feladatrendszerében igazodik a tanulók életkori sajátosságaihoz, szervesen kapcsolódik valamennyi tantárgy ismeretanyagához. Segít az objektív világ megismerésében, a tanulók dialektikus materialista világnézetének kialakításában. Óráról órára erősíti a tanulók érdeklődését. Hozzájárul a munkafegyelem kialakításához és az öntevékenység kibontakozásához. A mindennapi élettel kapcsolatban igen praktikus ismeretet nyújt. Fejleszti a tanulók térbeli ábrázoló képességét, feladatmegoldó, kombináló és konstruáló készségét.

A gyakorlatok végrehajtásával a pontos, átgondolt munkavégzés fontosságát, és

az elvégzett munka feletti siker érzését erősíti. Elősegíti valamennyi tantárgy (anyanyelv, matematika, rajz, környezetismeret stb.) tanításának eredményességét, az ismeretek kapcsolatának felismerését, hasznosságát.



REVÉSZ ISTVÁN

Szeged

A 1-2. osztályos technika tantárgy anyagának lineáris kapcsolata és annak érvényesítése a 3-4. osztályok anyagának tanításában

I. A 3. és 4. osztályos technika tantárgy vázlatos ismertetése, rendszerbe állítása. Hogyan kapcsolódnak az alsóbb osztályok anyagaihoz az egyes témák, témakörök?

A linearitást már az egyes évfolyamok technikai anyagának címei is jelzik:

1. osztály: Én és a technika
2. osztály: Mi és a technika
3. osztály: Otthonunk és a technika
4. osztály: Környezetünk és a technika

A rendszerszemléletet tükrözi az alsós technika négy fő ismeretköre:

1. Az anyagok vizsgálata és alakítása
2. Mérések
3. Modellalkotások
4. Műszaki ábrázolás

A fenti felosztás a tanterv alapján készült, de az elkészült munkatankönyvek – a céloknak megfelelő – más elrendezésben tartalmazzák ugyanezt.

Vizsgáljuk meg egy táblázaton, hogy mi tartozik az egyes ismeretkörökhöz évfolyamoként!

1. sz. táblázat

A táblázatból is látható, hogy a fejlődés nem minden esetben egyértelmű. Tapasztalaim alapján jónak tartom a szerelőelemes gyakorlatok felépülését, mert ezek nehézségi foka a tanulók életkorának megfelelően bővül.

A műszaki rajzi rész is jó, perspektívája van, rá lehet építeni a felső tagozatos műszaki rajz anyagát.

Lineáris kapcsolat figyelhető meg az anyagvizsgálatok és alakítások c. ismeretkörnél is, ez azonban nem teljesen egyértelmű.

Ennek az lehet a fő oka, hogy az alsó tagozatban igyekszünk a tanulókkal minden anyagot megismertetni.

Nem tartom jónak az építőelemes gyakorlatokat négyéves fejlődésükben vizsgálva. Az első és a második osztályban síkbeli alakzatok összeállítása és nagyon egyszerű térbeli alakzatok készítése szerepel. Ugyanez található a 3. és 4. osztályok anyagában is. A probléma ott van, hogy nem tudunk kellő bonyolultságú makettet összeállítani és ez – végső soron – a kreativitás fejlesztésének rovására megy.

A Tanért munkalapjain kellő bonyolultságú, térbeli alakzatok szerepelnek, de ilyen makettet legfeljebb egy gyerek, egyedül, otthon, nyugodt körülmények között tud elkészíteni, csoportmunkában ez nem valószínűsíthető meg.

3*	Ismeretkörök	1. osztály	2. osztály	3. osztály	4. osztály
	Anyagok vizsgálata és alakítása	Vékony anyagok Papír: hajtogatás, nyírás. Zsineg, fonal használata. Hurkapálca elemi megmunkálása <i>Megismert anyagok összehasonlítása tapasztalati úton</i>	Papír: hajtogatás, hasítás. Fonal- és textilmunka. Vékony pálcák és lécek megmunkálása. Fóliák és műanyagok szabása, ragasztása.	Papír: előrajzolás, nyírás, metszés, karcolás. Vékony pálcák és lécek rovása. Lágy aluhuzal és szalag. Munka tervezése, fázisai. Otthon és a technika.	A megismert anyagokból komplex munkadarabok készítése. Papírvizsgálat. Négyzetmétertömeg meghatározása. Szerelés.
	Építőelemekkel végzett gyakorlatok	Síkbeli modellek Mértani testek felismerése	Térbeli alakzatok készítése.	Összetettebb modellek építése.	Összetettebb alakzatok kialakítása.
	Szerelőelemekkel végzett gyakorlatok	Oldható kötések. Csuklózó és merev szerkezet. Kerék és tengely szerelése.	Kerék + tengely = mozgó modell. Merevítés, tengellyel, gyűrűkkel.	Térben álló és mozgó modellek szerelése modellfüzet alapján. Szerelés stratégiája.	Gépeket utánzó, működő modellek szerelése. Gépek fő részei. Meghajtási módok: szíj-, lánc-, dörzshajtás.
	Műszaki rajz	Látványkép azonosítása a tárgyakkal. Egyszerű táblai rajz olvasása. Művelti sorrendet ábrázoló képsorok használata.	Egysz. táblai rajzok olvasása. Síkidomok és mértani testet határoló lapok közötti összefüggések felismertetése; rajzi kapcs. kialakítása. Alakrajz.	Nézeti ábrázolás elől-, oldal- és felülnézet alkalmazásával.	Alaprajz, szelvényrajz. Méretmegadás elemei. Ábrázolás nézetekben fokozott önállósággal.
	Mérések			A becslés szerepe. Gyakorlása. Hosszmérés 0,5 cm-es pontossággal, négyzetes beosztású papíron.	Előzetes becslés további alkalmazása. Pontos mérés szerepe, jelentősége. Tömegmérés.

Véleményem szerint célszerűbb lenne a LEGO-hoz vagy a PEBE-hez hasonló elemcsalád. Még alkalmasabbnak látszana a FISCHER TECHNIK építőjáték, főleg hihetetlen sokoldalúsága miatt.

A mérésekről szólnék még külön. A táblázatból látható, hogy 1. és 2. osztályban nem szerepel külön követelmény, feladat a méréssel kapcsolatban. Ez hiánynak tűnhet, de voltaképpen nem az. 1. és 2. osztályban is mérünk, amikor összehasonlítjuk az építőkockát annak rajzával, és más esetekben. Igaz, hogy itt csak kvalitatív mérésről van szó, de ezekkel a gyakorlatokkal alapozzuk meg a később követelményként szereplő becslést. Erre 3. és 4. osztályban kellő gyakorlási lehetőséget is adunk. A hosszúságmérésnél – alsó tagozatban – a 0,5 cm-es pontosság megfelelő, de már 4. osztályban előremutatunk azzal, hogy a tanulók figyelmét felhívjuk a pontos mérés szerepére és jelentőségére. Így jutunk el a felső tagozatban előírt 1 mm-es pontosságú mérésekig.

Fentiek alapján megállapítható, hogy a linearitás jól érvényesül az alsó tagozatos technikában.

II. Új szemlélet (vonások), kreativitás, rendszerszemlélet

A 4. osztályos technika mint az alsó tagozatos anyag összefoglalása.

A technika tantárgy nagyobb mértékben teljesíti az általános iskola feladatait, mint a gyakorlati foglalkozás.

Az általános iskola egyik fő célkitűzése az általános műveltség elemeinek elsajátítása. A technikai műveltség az általános műveltség szerves része.

A technika tudománya önmagában is igen szerteágazó, és nagyon sok területet ölel fel. Mégis, alapvetően lényeges vonása ezeknek a tudományterületeknek az, hogy sohasem tekintenek kizárólag valamely szűk, szakmai ismeretkörre, hanem tartalmukban mindig központi helyet foglal el a társadalom igénye, fejlődése és fejlesztése. Ennélfogva a technika tudománya mint speciális összekötő kapocs szerepel a természettudományok és a társadalomtudományok között.

Ilyen megfontolásból a technika tudománya sajátos szintetizáló szerephez jut a természettudományos és társadalomtudományos ismeretek alkotó felhasználásában.

Ezt a feladatot tölti be a technika tantárgy az általános iskola tantárgyi rendszerében. Fentieknek – alsó tagozatban – leginkább a 4. osztályos technika anyag tesz eleget.

Vizsgáljuk meg a 4. osztályos anyagot ilyen szempontból:

A 4. osztályban a technika tananyagának kettős funkciója van:

- rendszerbe foglalja az első 3 évben tanultakat;
- megalapozza a felső tagozatban elsajátítandó tananyagot.

Ebből következően a 4. osztály technika tananyagának lehetővé kell tennie az 1–3. osztályban tanultak általánosítását (ami nélkül logikailag nem rendszerezhetők a korábbi ismeretek), valamint a tanult operatív tevékenységek, feladatmegoldások komplex alkalmazása. Mindez azt is jelenti, hogy a 4. osztályban az eddigieknél elkerülhetetlenül magasabb absztrakciós szintet kell elérni. Pl.: ha a fáról, papírról, az agyagról és a műanyagról beszélünk, szükség van arra, hogy általánosabb fogalmak segítségével ezeket rendszerbe foglaljuk (pl.: természeti és mesterséges anyagok).

Ezzel nem zárjuk ki, hogy tevékenységet, munkát végezzünk ezeken az anyagokon. A tevékenység nagy része azonban gyakran eszköz jellegű lesz az anyagról szóló általánosabb ismeretek megtanulásához. Pl.: egy műanyag flakonból készített vízkerék (komplex munkadarab) segítségével megtanulható, hogyan használja fel az ember az áramló víz (természeti anyag) energiáját.

A 4. osztályos tananyagot – a tantervi követelmények figyelembevételével – a következőképpen rendezték át:

- A természeti anyagok;
- A természeti anyagok átalakítása;
- A tárgyak alakja;
- A tárgyak képe.

E témák lehetővé teszik számunkra, hogy az életkori sajátosságnak megfelelően a 4. osztályban is bemutatthassuk a technika történetiségét, emberközpontúságát.

A 4. osztályos anyag ismeretében teljesen nyilvánvaló, hogy ez az alsó tagozatos technika anyag összefoglalása, rendszerezése, és nagyfokú absztrahálásra is szükség van az elsajátításnál. Ami nagyon új a technikában: nem olyan tantárgy, amelyben csak manipulatív tevékenységek vannak, épp olyan súllyal szerepelnek benne fogalmak, gondolkodási műveletek, megismerési módszerek is. Ebből kiindulva nem szabad, hogy a tananyag feldolgozása során a manipuláltatás módszere kitüntetett módszer legyen, hiszen nemcsak a kezünkkel „szemléljük” a világot. A tananyagban egyaránt szükség és lehetőség van a manipuláltatás mellett a feladatmegoldásokból álló cselekedtetésekre, az ismeretek direkt elsajátítására, a próbálkozásra és tévedésre, a problémamegoldásra stb.

Az említettek alapján elmondható, hogy a linearitás jól érvényesül az alsó tagozatos technika anyagban és ily módon – különösen a 4. osztályban – kiválóan megalapozza a felsős tananyagot.

FORRÁSMUNKÁK

Tanterv. Technika 1–4. osztály.

Tantervi útmutató. Technika 1–4. osztály.

Mandics–S. Vég: Technika munkafüzet ált. isk. 2. osztály.

Gallayné–Pappné: Technika ált. isk. 3. osztály.

Fekete János: Technika munkatankönyv ált. isk. 4. osztály. (Ismertető.) A Tanító, 1981. május.

Fekete János: Technika munkatankönyv ált. isk. 4. osztály.

Révész István: Kísérleti technika tanításom az általános iskola 4. osztályában. Technika tanítása, 1979/3.

SZILÁGYINÉ HODOSI ZSUZSANNA

Jászberény

A játékok és a játékos elemek feltételei a kisiskolások orosz nyelvi óráin

Napjainkban, a kisiskoláskori idegennyelv-oktatás fellendülésével párhuzamosan egyre gyakrabban esik szó a szakirodalomban a játékok és a játékos elemek alkalmazásáról az alsó tagozatos idegen nyelvi órákon. A szakosított tantervű orosz nyelvi osztályok évtizedes gyakorlata során kikristályosodtak a leghatékonyabb módszerek. Nem véletlen tehát, ha a gyakorló nyelvtanárok írásaikban gyakran hangsúlyozzák a játékok és a játékos elemek szerepét, amelyről Csisztyakov módszertana óta dr. Horgosi Ödön: Az alsó tagozati orosznyelv-oktatás módszertanáig keveset írnak hazai módszertanaink.

Az alsó tagozatos orosz nyelvi órákon különösen fontos a módszer kérdése, hogy a kisiskolások sikerrel kezdjék meg az ismerkedést, felkeltsük érdeklődésüket, meg-
alapozzuk viszonyukat a nyelvtanulás iránt. Bármely nyelvi gyakorlat, a tanítási órának bármely mozzanata hatékonyabb lesz, ha abba játékos elemet viszünk. Ugyanazt az oktatási feladatot a kisiskolások életkori sajátosságainak megfelelőbb módon valósíthatjuk meg a játékok és a játékos elemek segítségével, amelyek fokozzák a tanulók munkaképességét, csökkentik fáradékonyosságukat. Segítségükkel a tanítási órán olyan pozitív atmoszféra teremthető, amely biztosítja a tanulók állandó érdeklődését a tantárgy iránt.

A kisiskolások orosz nyelv oktatásakor alkalmazott játékok és játékos elemek lényeges alkotó részei: a tartalom, az oktatási feladat, a játékszabályok, a játéktevékenység.

A játék és a játékos elem tartalma a tananyagtól függ, és az oktatási cél megvalósítását segíti elő. A játék és a játékos elem minden mozzanata az oktatási feladatnak van alárendelve, ezáltal válik módszerré az orosz nyelvi órán. Olyan játékokat és játékos elemeket alkalmazhat a nyelvtanár az órán, amelyek tartalmukban megfelelnek a tananyagnak.

A játék szabályai szervezési feladatot töltenek be, nevelési feladatok valósíthatók meg segítségükkel az órán. Míg a tartalom és az oktatási feladat a tanár számára lényeges alkotó része a játéknak és a játékos elemeknek a tanítási órán, addig a játék szabályait a tanulóknak kell tudatosítani.

Lényeges eleme a játékoknak és a játékos elemeknek a játéktevékenység. A tanulók figyelmét elsősorban ez kelti fel, fokozza az aktivitást a játékos cél érdekében, miközben megvalósul az oktatási feladat. A „játéktevékenység” során intenzív munkát végez a gondolat, az emlékezet, aktivizálódik a gyermekek szókinccse, olyan spontán környezetbe kerül a tanuló, amikor kénytelen felhasználni a korábban elsajátított ismereteit új körülmények között. Mindez rendkívül előnyös feltétel az orosznyelv-oktatás

alapvető céljának megvalósításához, a beszélt nyelv tanításához. A mozgásos játékok, a cselekvéssel kísérhető mondókák, versek és a szituációs játékok lehetővé teszik, hogy életszerű helyzetben ismerjék meg vagy gyakorolják a tanulók az orosz nyelvi anyagot, jó eszközei a nyelvi ismeretek produktív szintre emelésének.

A játékok és a játékos elemek alkotó részeinek megfelelően a tanítási órán alkalmazott játékoknak és játékos elemeknek meg kell teremteni a feltételeit. Ahhoz, hogy az orosz nyelvi óra oktatási céljának az effektív megvalósítását segítsék, elméleti és gyakorlati feltételeknek kell megfelelniük.

1. Elméleti feltételek:

Tartalmában az adott didaktikai célt szolgálja. Nagyon lényeges feltétele ez a tanítási órán alkalmazott játékoknak és játékos elemeknek, csak így válhatnak szerves részévé az órának. Sajnos, tankönyveink jórészt figyelmen kívül hagyják ezt a feltételt. Az a kevés dal, amit tartalmaz a tankönyv, csak a nyelvtanár rendkívüli leleményessége során válik oktató munkája segítőjévé, néhány lexikai egység, nyelvtani jelenség mechanikus bevezetését teszi lehetővé, amit a nyelvtanár az adott órán tudatosíthat, de a tankönyvekben ez nem tudatos elem. Szükségesnek tartjuk, hogy a kisiskolások számára készülő tankönyvek tananyagként, tehát a tartalomba tudatosan beépülő, a didaktikai céloknak megfelelő játékokat és játékos elemeket tartalmazzanak.

Megfeleljen a tanulók életkori sajátosságainak. Az orosz nyelvi órán alkalmazott játékok és játékos elemek csak akkor keltik fel a tanulók érdeklődését, aktivizálják őket a bekapcsolódásra, oldják fel gátlásaikat, csökkentik fáradékonyságukat, ha megfelelnek életkori sajátosságaiknak. Kisiskolás korban ez azt jelenti, hogy a dalok, a körjátékok, a mondókák, a mesék, a dramatizálás, a szituációs játékok, a játékos versenyek mind-mind alkalmazhatók az orosz nyelvi órán, ha tartalmukban az adott didaktikai célt szolgálják. A ránézésre bőséget mutató felsorolás azonban komoly feladat elé állítja a kisiskolásokat tanító nyelvtanárt, mert nem áll rendelkezésére az oktatási feladatoknak megfelelő játékok és játékos elemek gyűjteménye a kisiskolások számára.

2. Gyakorlati feltételek:

A játék és a játékos elemek idejének és helyének pontos meghatározása. A nyelvtanárnak az órára való felkészülésekor meg kell határoznia, hogy az adott didaktikai cél eléréséhez mennyi időt kell fordítani a játék és a játékos elemek alkalmazására. Az idő meghatározásakor figyelembe kell vennie a tanulókat és az oktatási feladatot. A tanítási órán csak az időben befejezett játék éri el célját. Lényeges tényező a hely kérdése is. Az alsó tagozatos orosz nyelvi órákon a játékos eljárások gyakran teszik lehetővé a helyszín megváltoztatását. Ilyenek az élő szemléltetés változatos formái, de néha beiktatható egy-egy szabadtéri játék is. A „Kirándulás”, „A város” stb. témák élményszerűbben feldolgozhatók az óra helyszínének megváltoztatásával. A játék helyét elő kell készíteni, hogy hozzájáruljon annak eredményes alkalmazásához a nyelvi órán.

A játékok és a játékos elemek eszközeinek a kisiskolások orosz nyelvi óráin a vezető elvként érvényesülő szemléletességet kell szolgálniuk. A szaktanárnak elsősorban a rendelkezésére álló szemléltető eszközök játékos alkalmazására van lehetősége. Elkészítésük nem jelent többlet munkát, csak ötlet kell a felhasználásukhoz. Az applikációs és komplex képek, a betű- és számkártyák, a tanterem és felszerelése, a tanulók és taneszközeik, a szovjet gyermeklapok mind lehetnek a játékok és a játékos elemek eszközei az orosz nyelvi órán. A kisiskolások is szívesen bekapcsolódnak a játékok és a játékos elemek eszközeinek az előteremtésébe. Szókérdéseket készítenek, be-

szerzik a bábokat, a didaktikai babákat, elkészítik azt a kockát, ami az órán a labdát helyettesítheti. Folyamatosan készítenek képszótárt. A játékos munka jó eszköze a rajz. Segítségével a nyelvtanár bármely helyzetben szemléletessé teheti oktató munkáját, de a tanulók is szívesen rajzolnak.

Felsorolhatatlanok azok az eszközök, amelyek az idegen nyelvi órán a játékok és a játékos elemek eszközei lehetnek. A tanár feladata, hogy a szertárba beszerezze, az órára való felkészülésekor kiválassza az alkalmazásra kerülő játékok és játékos elemek eszközeit. A felkészülésbe jó, ha bevonja a tanulókat is, ezáltal is folyamatosabbá válik kapcsolatuk az idegen nyelvi órával, a házi feladat túlterheléshez nem vezető módja is lehet.

A tanulók létszáma. A játékok és a játékos elemek alkalmazásának a kisiskolások idegen nyelvi óráin alkalmazkodnia kell a tanulók létszámához is. Csak azokat lehet eredménnyel alkalmazni, amelyek minden tanulót aktivizálnak, minden tanuló érdeklődését felkeltik. A játékok és a játékos elemek tervezésekor a szaktanárnak figyelembe kell vennie, hogy az adott játék hány tanulót foglalkoztat. Azok a tanulók, akik nem szereplői a játéknak, más feladatot kell, hogy kapjanak. Pl.: a szituációs játékoknál a nem szereplő tanulók megfigyelési szempontot kapnak, részt vesznek a játék értékelésében. A szaktanár csak akkor tudja megvalósítani az oktatási célt a játékok és a játékos elemek segítségével, ha minden tanulót bevont a játékba.

Csak a felsorolt feltételeknek megfelelő játékok és játékos elemek válhatnak hatékony eszközökké a nyelvtanár kezében a kisiskolások orosz nyelv oktatásában. Különösen a kezdő osztályokban, a 4. osztálytól induló általános orosznyelv-oktatásban kisiskolásokat először oktató szaktanárok alapozó munkáját segíthetik az órába szervesen beépülő, jól megszervezett játékok és játékos elemek.

Végül néhány a szakosított tantervű orosznyelv-oktatás szóbeli kezdő szakaszában eredményesen alkalmazott játékot és játékos elemet ismertetnénk.

A szóbeli előkészítő szakasz a kisiskolások orosz nyelv oktatásának legfontosabb láncszeme. Ebben az időszakban csodálkoznak rá a tanulók az orosz nyelvre és az orosz nyelvi órára. Meg kell alapozni a helyes ejtést, s további nyelvtanulást, fel kell keltetni a tanulók érdeklődését, meg kell szerettetni a tantárgyat, a munkát az orosznyelvi órán. A játékok és a játékos elemek azok az eszközök a nyelvtanár számára, amellyel mindezeknek a követelményeknek eleget tud tenni ebben az időszakban.

Az orosz nyelvi környezet megteremtésében segítenek a kiszámolók, mondókák. Emellett hozzájárulnak a helyes ejtés kialakításához, a bennük mechanikusan rögzülő lexikai egységek, nyelvtani ismeretek bármikor feleleveníthetők, tudatosíthatók. A tanulók szívesen elsajátítják, ismétlik ezeket a mondókákat, kiszámolókat, nyelvtörőket, verseket.

Этот пальчик — дедка,
Этот пальчик — бабка.
Этот пальчик — тятенька,
Этот пальчик — маменька,
Этот пальчик — наш малыш, наш малыш.
Зовут его Ванюшка.

Бабушка, дедушка,
брат и сестра
папа, мама и я —
это наша семья.

Чёрной ночью
Чёрный кот
Прыгнул в чёрный дымоход,
В дымоходе чернота,
Отыщи-ка там кота!

Карандаш, тетрадь, перо,
парту, доску, стол, окно,
книжку. сумку береги,
не сломай. не рви. не мни!

Хохлатые хохотушки,
хохотом хохотали:
Ха. ха, ха, ха.

Tartalmukban a szóbeli előkészítő szakasz témáinak (család, iskola) felelnek meg, a bennük levő lexikai egységek nagy része szerepel az elsajátítandó szavak között, a ritmus, a rím, az eljátszhatóság könnyebbé teszi a rögzítést, emellett jól hasznosíthatók az óra szervezési mozzanataiban. A dalok közül a szintén cselekvéssel kísérhető, eljátszható *Мишка с куклой...* kezdetű dalt javasoljuk megtanítani ebben az időszakban. A dalokban levő lexikai egységek, nyelvtani ismeretek, beszédfordulatok rögzítését a rímen és a ritmuson kívül a dallam és a cselekvés is elősegíti.

Мишка с куклой
громко топают,
громко топают.
Посмотри!
И в ладошки
звонко хлопают,
звонко хлопают.
Раз, два три.
Мишке весело,
Мишке весело,
крутит мишенка
головой.
Кукле весело,
Кукле весело,
ой как весело
ой, ой, ой.
Мы попробуем,
мы попробуем
Эту песенку
вам сплясать.
Разве можем мы, разве можем мы
отставать?

A Ki vagy te?, a Hogy hívnak? beszédfordulatok szituációkban való begyakorlására alkalmazhatja a nyelvtanár a „Tyeremok” című *mesé* leegyszerűsített változatát. Bábok, jelmezek beszerzése még élményszerűbbé, eredetibbé teszik a gyakorlást.

És végül néhány *játékos gyakorlat*. Jól alkalmazható a tanult lexikai egységek

gyakorlására a „Полслова за вами” című játékos gyakorlat. A kiszámolóval megválasztott játékező megnevezi egy szó első szótagját, és a kezében levő labdát továbbítja az egyik tanulóhoz, akinek be kell fejeznie a szótagot, majd egy új szót indít, megnevezve az első szótagját és továbbítva a labdát. Ennek a játéknak számos variációját lehet játszani a szóbeli kezdő szakasz idején.

A mondókák, nyelvtörők, mesék, versek begyakorlása valósítható meg a „Молчок” című játék segítségével. A tanulók kórusban mondják a szöveget, amikor a tanár azt mondja, „МОЛЧОК” el kell komolyodniuk és hallgatniuk. Mosolyogni sem szabad. Akinek ez nem sikerül, zálogot ad, amit a játék végén egy-egy mondóka, dal, vers elmondásával lehet kiváltani.

A kiejtés gyakorlását teszi élményszerűbbé a „Кот на крыше” című játék.

Тише мыши, тише мыши,
Кот сидит на нашей крыше.
Тише мыши, тише мыши,
Кот сидит на нашей крыше.
— Я голодный страшный кот,
есть хочу я целый год.

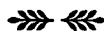
Előkészítés után megválasztjuk a macskát, a többi tanuló lesz az egér. Az egerek mondják a szöveget halkán, és körülveszik az alvó macskát, aki a szöveg végén felébred, és valakit megpróbál elkapni. Akit megfog, az lesz a következő játékban a macska.

Az „Узнай по голосу” című játékos gyakorlatban a köszöntést lehet gyakorolni. Kiszámolóval megválasztjuk a játékos, aki a táblához megy, háttal áll a tanulóknak. A tanulók kórusban mondják:

Ты звядку отгадай,
Кто позвал тебя, узнай!

Majd egy tanuló, akire a tanár rámutat, köszönti a táblánál álló játékos, akinek vissza kell köszönnie, megnevezve az őt köszöntő tanulót. Azzal a tanulóval, akinek felismeri a hangját, helyet cserél.

Mindezek a játékok és játékos elemek természetesen a későbbiek során is felhasználhatók, de a tanár dolga a szóbeli kezdő szakasz idején a legnehezebb, mert a tanulók szóincse kevés. Ebben akartunk segíteni.



NANSZÁKNÉ DR. CSERFALVI ILONA
Debrecen

A próbateljesítés játékos módszerei a napközi otthonban

A kisdobosok tevékenységi rendszerének megtervezése pszichológiai és pedagógiai is átgondolt munkát igényel. Csak akkor tudunk megfelelni ezeknek a feladatoknak, ha élünk a tanítási órán és az iskolán kívüli nevelés lehetőségeivel, igyekszünk felhasználni ezek kötetlenebb formáit és módszereit.

Az úttörőcsapatok eddigi hagyományaiknak megfelelően cselekvő módon kívánják kivenni részüket az általános iskolák munkájának továbbfejlesztéséből, de ezt a feladatukat úgy teljesíthetik maradéktalanul, ha szoros kapcsolatot teremtenek az iskolák napközi otthonaival.

A napközi otthonok sajátos feladatokat látnak el a nevelés rendszerében, hisz megszervezik a tanulók önálló tanulását, gondoskodnak közhasznú munkájuk, aktív pihenésük, kulturált szórakozásuk megszervezéséről, a csoportok közösségi életének kialakításával jelentős szerepet töltenek be a tanulók erkölcsi normáinak, viselkedési formáinak, szokásainak elsajátíttatásában.

Az együttműködés gyakorlati megvalósításának legfontosabb területe a próba. Abban alapvető feladat, hogy a 6. pont (az órs, a raj, a közösségek és a csapat) szükséglete, az egyén képessége és érdeklődése között megfelelő összhangot biztosítsunk.

A próba legyen izgalmas, sokszínű tevékenység, amelyeket választhatnak, ugyanakkor növekvő követelményekkel fejlessze a tanulók érzelmi, értelmi erőit. A vállalkások és megbízatások ösztönözzék a közösségeket sajátos arculatuk kialakítására.

A napközi otthoni program összeállításánál olyan feladatokat javasunk, amelyeket a közösség együttesen hajthat végre. A közös élmények adják a mindennapi tevékenységek érzelmi tartalmát, nő a felelősségérzet, a kötelességtudat, fokozatosan kialakul a közösséghez tartozás büszkesége.

Kisdobosoknál a próbakövetelmények az önállóság, a gyakorlatiasság, az ügyesség fejlesztését szolgálják a törvények szellemében.

1. A kisdobos hűséges gyermeke a magyar hazának.

- „Útinapló” nyári táboraink, nyaralásaink helyéről, térkép, képeslap összeállítás, gyűjtemény, élménybeszámoló;
- fotómontázs épülő létesítményekről;
- túra, portya a néphadsereg napján,
- párttag szülők, partonáló szocialista brigádok köszöntése a KPM évfordulóján;
- „Amire büszkék vagyunk” – beszélgetés veteránokkal, történészekkel, a lakóhely közeleti személyiségeivel;
- „Ezt tettük ebben a hónapban” – híradó a közösségi munkavégzésről.

2. A kisdobos szereti és tiszteli szüleit, tanítóit.

- „Palacsinta-nap” jelszava: 1+1 belépés csak szülővel, aki elmondja vállalkásaidat és megbízatásaidat a családban.
- Ajándékkészítés felnőtteknek.
- „Figyelő”, számon tartom közösségünk ünnepnapjait.
- Titkos tettek az idősebbekért.
- „Köszöntő” – anyák napján és pedagógus napon.
- „Villámtorna” szervezése, szülők bevonásával.

3. A kisdobos szorgalmasan tanul, és segíti társait.

- „Ötletmaci” – javaslatok a tanulást segítő tevékenységekhez.
- „Teljesítettem” – tisztviselők képzése.
- „Zenédélután” – hangszereink bemutatója.
- „Többet ésszel...” – vidám fejtörők kiscsoportoknak.
- Tettek az őrser, csoportért, lakóhelyért, családért.
- „Technika napja” – a napközis csoport munkáiból kiállítás, verseny.
- Interjúgyűjtemény kiváló szakemberekkel.
- A napközis csoporttársak munkájának időszakonkénti értékelése.
- „Tájak – múzeumok” – képeslapok és tájékoztatók gyűjtése, diaképes beszámoló.

4. A kisdobos mindig igazat mond.

- „Az én tükröm” – vállalásaim értékelése, zsebkönyvszemle.
- „Szólj, szólj ha kell...” – a közösség élete, munkája, problémái.
- „Törvénykönyv” – a jogaink és kötelességeink megvalósítása.
- „Te mit tennél?” – jótanács vezetőknek csoportvita alapján.
- „Kisdobosok hullámhosszán” – hírek a napközis csoport közösségi tevékenységeiről, megbízatásairól.

5. A kisdobos tiszta, rendes, pontos.

- „Szabályosan” – plakátkészítés a helyesen viselt egyenruháról (verseny).
- „Tettek a lakóterületért!” (otthonunkért):
 - útjelző táblák felfrissítése;
 - hasznosanyag-gyűjtés;
 - játszóterek kerítéseinek festése, faültetés.
- „Kristály” – kisegézségőrök vetélkedője.
- „Modellek” – divatbemutató kisdobosoknak.

6. A kisdobos úgy él, hogy méltó legyen az úttörők vörös nyakkendőjére.

- „Egymás kezét fogva” – közös rendezvények a testvér raj tagjaival.
- „Hogy is volt?” – „Hogy is van?” – „Hogy is legyen?” – a csoportkrónika alapján ötletek, módszerek gyűjtése a tartalmas úttörőlethez.
- „Úttörők leszünk” – feladatsor az úttörőavatás előtt.

Célunk, hogy minden kisdobos jól érezze magát a napközis csoportjában, amely naponta új követelményeket állít elé, és állandóan segíti. Ehhez jelentősen hozzájárulhat a személyes kisdobos megbízatás, a napközis csoporttanácstól. A kisdobosok érezzenek fokozottabb felelősséget tanulmányaikért, szabad idejük értelmes eltöltéséért, közösségük további erősítésért.

A megbízatás alkalmas arra, hogy a napközis csoportokban érdekes tervek szülessenek. Néhány példát szeretnék ezekből bemutatni:

- Érdeklődj házatokban lakó tanácstagnál feladatairól, tudósíts róla!
- Tanulj meg örsöddel egy új játékot!
- Gondold ki, hogyan járulhattok hozzá úttörőcsapatunk hagyományt ápoló tevékenységéhez!
- Szamovár-estünkre készüljetek meglepetéssel!
- Beszélgetsetek a testvér raj tagjaival Luis Corvalanról, Chiléről és szolidaritásukról!
- Segítsd a tanulásban lemaradt társaidat!

Alakítsunk ki olyan munkarendet, hogy a heti értékelés tartalmazza a vállalások és megbízatások ellenőrzését. Az életkornak megfelelően használhatjuk az alábbi ösztönzőket: a tettek fája, mely évszakonként különféle jelzéseivel mutatja a folyamatos és rendszeres munkát, alapító levélre kerül azoknak a neve, akik kitűntek a hagyományápolásban.

Az elismerés módjai: az egyénileg jól dolgozók csillagot kapnak, ha a közéleti munka feladatait teljesítik, színes képeket a szocialista országok gyermekeinek életéből a kiemelkedő tanulmányi munkáért, a szülők írásbeli értesítését a gyerekük vállalásainak, megbízatásainak teljesítéséért. Legnagyobb becsületbeli megtiszteltetés, ha a következő évre is e tisztség betöltésére javasolja a csoporttanács a gyereket. A közösségek elismeréseként alkalmazhatjuk az okleveleket, emlékszalagokat, közös fényképet a csoportnapló számára, az ünnepélyes klubdelutánokat; híradás a faliújságon, táblájukon; a végcél lehet a kirándulás a csoport hagyományai szerint.

A próba tehát nem egyszerűen számadás az ügyességről, tudásról, nem valami kötelezően előírt „vizsga”, hanem a közösség együttes erőfeszítése, egyéni hozzájárulása a közösségi programok sikeres teljesítéséhez.

A napközi otthon és az úttörőcsapat tevékenységrendszerének konkrét tartalmát és formáit az határozza meg, hogy az adott körülmények között hogyan érvényesítjük legjobban az aktivitás, a vonzó gyermeki tevékenység elvét.



ESZENYI ALADÁRNÉ

Szeged

Fizika szakköri foglalkozás az általános iskola 7. osztályában

A fizika szakkört a tanulók önként vállalkozó, érdeklődő csoportja részére szervezzük, s vele a sokoldalú képzést és egyben a fizika iránti érdeklődést szolgáljuk. A szakkör kedvező lehetőséget biztosít a tanulók egyéni érdeklődésének, hajlamának fejlesztésére, irányítására. Szakkör keretében az érdeklődő tanulók fizikai ismereteit, megfigyelő- és elemzőképességét, a kíséretek összeállításában, elvégzésében, mérések és számítási feladatok megoldásában való jártasságát fejlesztjük.

A szakkörben viszonylag magas szinten valósulhat meg a munkára, tanulásra, önművelésre nevelés, mert a szakköri tagokban megvan a fizika iránti érdeklődés, az önképzés igénye. A szakkör egyéni érdeklődésen alapuló önkéntessége, az egy szakterület felé fordulás és az átlag osztálylétszámoknál kisebb létszámú csoport foglalkoztatása lehetővé teszi, hogy a jártasságok, készségek fejlesztése a szakköri foglalkozáson a tanítási óránál magasabb színvonalon valósuljanak meg.

A szakköri munkát iskolánkban két évre tervezzük, hetedik és nyolcadik osztályra. Hetedik osztály első félévében az „Elektromos áram” című témakörhöz kapcsolódik a szakkör tematikája.

Minden szakköri foglalkozásra kerül olyan elméleti anyag, amely az órán tanul-takhoz kapcsolódik, de túlmutat azon. Kiselőadás formájában egy-egy tanuló előzetes könyvtári kutatómunka alapján készül fel annak ismertetésére. A beszámolót színe-sebbé teszi, ha azt időnként tanuló vagy tanár által bemutatott érdekes kísérlet, illetve annak elemzése szakítja meg. Ha nincs lehetőség megfelelő kísérletek elvégzésére, és üzemlátogatás keretében sem oldható meg a bemutatás, akkor hangosfilm vetítésével helyettesítem azokat. Így sokoldalú élményhez jutnak a tanulók.

A kiselőadások megtartására szóló megbízásokat az előző szakköri foglalkozás befejező részében előkészítő munkaként végzem, természetesen önként jelentkezés alap-ján. Ezek közül egyeseket úttörőszakpróbázás azon részének tekintem, mely által a tanuló az öntevékenyen szerzett ismereteit, tudását közkinccsé teszi. A legszínvonal-a-sabbakat képes, illetve rajzos illusztrációkkal ellátva tábló formájában az iskola fo-lyosóján levő „Szakköri híradó”-n helyezzük el. Így az iskola valamennyi tanulója megismerkedhet velük. Avval, hogy a szakkörben folyó munkát ilyen módon publi-káljuk, az ötödik és hatodik osztályos tanulók érdeklődését is felkeltjük a fizika szakkör iránt.

A szakköri foglalkozásokon a kiselőadások mellett áramkörök összeállítását, elem-

zését, feszültség, áramerősség mérését, ellenállás meghatározását végzik a TANÉRT által gyártott (ELTAKI) elektromosságtani tanuló kísérleti eszközök segítségével a tanulók. Ezen kísérletek megtervezéséhez jól fel tudjuk használni Zátonyi Sándor: Kis elektrotechnikus című könyvét. A kísérletek eredményéről mindig számot adnak a tanulók.

Témától függően összetettebb feladatokat oldanak meg, melyek alkalmanként verseny jelleggel is történhetnek. A szakköri foglalkozás úttörő keretben történik, így lényegesek a formaságok. A szakkör tagjai megfelelő funkciókat látnak el. Vannak szertárosok, akik segítenek az előkészítő munkában. A szakköri titkár és helyettes szerepet kap a foglalkozás levezetésében, összekötők a szakköri tagok és az úttörő-tanács között. A krónikás naplót vezet, ahol rögzíti egy-egy foglalkozás, üzemlátogatás fontosabb mozzanatait.

Minden tanulónak van szakköri munkafüzete, amelyet két éven át vezet. Ebben feljegyzéseket készít a hallott kiselőadásokról, az önállóan végzett kísérlet eredményeiről, üzemlátogatásokról, valamint a fizikai feladatok megoldása is ide kerül.

Fontos feladat az úttörő-szakpróbázás széles körű megvalósítása. Általában a szakköri tagok 70 százaléka vállalja az ezzel járó feladatokat. A szakpróbák témájának megválasztását úgy igyekszem irányítani, hogy az egyben a „Természetkutatók” úttörő-vetélkedőjére való felkészülést is célozza. A szakpróbáznak igen nagy jelentősége van abban, hogy felkelti a tanulóknak az önálló ismeretszerzés, kutatás igényét, megismerkednek a könyvtárral, megszeretik a könyvet, és nem utolsósorban fejleszti az előadó és beszédképességüket.

Minden évben legalább három kihelyezett szakköri foglalkozást tartunk. Ilyenek voltak Szegeden az új telefonközpont megtekintése, a járási tanács számítógépeivel, a vasútállomás automatikus irányító-berendezéseivel való megismerkedés, a tanárképző főiskola oktatástechnikai termében audiovizuális eszközök kezelésének tanulmányozása, gyakorlása stb.

Nem ritka a nyílt szakköri nap tartása sem, amikor meghívott előadó ad tájékoztatást adott témával kapcsolatban, és válaszol a tanulókat érdeklő kérdésekre (pl. az elmúlt évben katonatiszt volt a meghívott vendég, aki az űrhajózásról tartott filmvetítéssel egybekötött előadást).

A szakköri tematika szerinti ötödik foglalkozás anyaga. Áramkörök elemzése, tervezése. A dörzsölési elektromosság története.

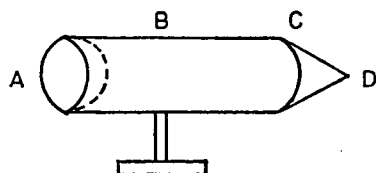
A menete részletesen a következőképpen történt. Előzetes könyvtári kutatómunka alapján néhány tanuló beszámolót készített, melyek időrendi sorrendben tartalmazzák a dörzsölési elektromossággal kapcsolatos felfedezéseket, felfedezők nevét és munkásságukat.

Igy ismertették William Gilbert, Otto von Guericke, Charles Dufay, Christian August Gray, Christian August Hausen, Wilhelm Holtz, Evald Georg von Kleist, Benjamin Franklin elért eredményeit.

Stephen Gray nevéhez fűződött annak felismerése, hogy a töltések a testek külső felületén helyezkednek el. Ennek szemléltetésére érdekes kísérletet végeztünk el. Szigetelő talpon álló drótháló külső, belső oldalára papírcsíkokat helyeztünk. A hálónak töltést adtunk, ezt a papírcsíkok szétágazása jelezte.

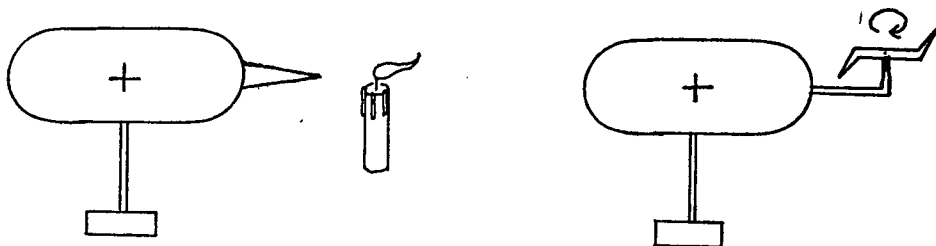
Ha meghajlítottuk kör vagy S alakba, csak a külső felületen levő papírcsíkok jeleztek töltést.

Kísérlettel igazoltuk, hogy a töltés eloszlása a vezető felület különböző helyén más és más.



Az ábrán látható testet feltöltöttük, majd kis próbagolyóval rendre az A, B, C, D helyzekekről vettük le a töltést, és azt elektroszkópnak adtuk át. Azt tapasztaltuk, hogy az éleknél és a csúcsoknál a legnagyobb.

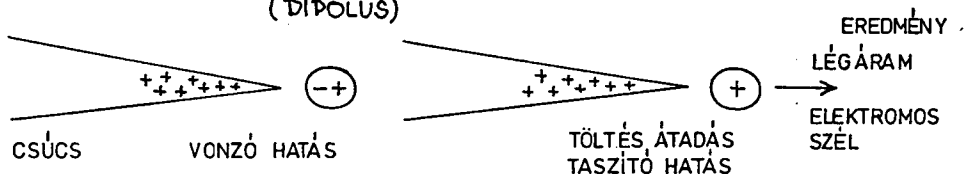
A következő kísérletben a csúcsatást mutattuk be.



A csúccsal ellátott, feltöltött test közelében levő gyertya lángja elhajlott, illetve a Segner-kerék forgásba jött, melyet a csúcs közelében a csúctól elirányuló légáram, az úgynevezett elektromos szél okozott.

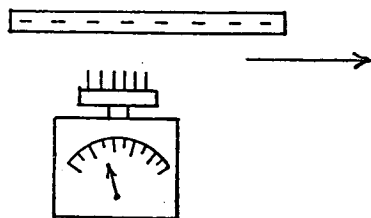
Részletes elemzése az alábbi táblai rajz alapján történt, melyet a tanulók is rögzítettek a füzetükben.

LEVEGŐ MOLEKULA (DIPÓLUS)



Az elektromozó gépek fejlődésének ismertetéséhez kapcsoltam a szertárban meglevő influencia gép, illetve a Van de Graaf-féle generátor (vagy szalaggenerátor) bemutatását és ezekkel kapcsolatos kísérletek végzését (a kisülés jelenségét, leideni-palack feltöltését és kisütését).

A villámhárító modelljét elkészítettük. Gombostűket szúrtunk át fémtokban levő parafakorongon, melyet elektroszkópra szereltünk. A gombostűk fölött mintegy felhőt modellizálva megdörzsölt műanyagcsövet mozgattunk. A gombostűhegyek szívóhatása következtében a műszer akkor is töltést jelzett, mikor már eltávolítottuk a műanyagrudat.



Az elhangzott fizikusok nevei, fontosabb felfedezései, a kísérletek elméleti magyarázatai a táblára, illetve a tanulók szakköri füzetébe kerültek.

A szakköri foglalkozás második részében a tanulók áramkörök összeállítását, elemzését, áramkörök megadott feltételek mellett való tervezését végezték.

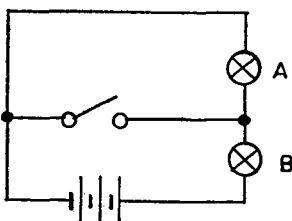
A fokozatosság elvét szem előtt tartva először, a fogyasztók soros, párhuzamos, majd vegyes kapcsolását végezték. Előre elkészített feladatlapokon megkapták a kapcsolási rajzot, illetve feltüntettem, hogy a kapcsoló milyen állásánál vizsgálják a fogyasztók működését. Eredményeiket, megfigyeléseiket, azoknak magyarázatát rögzítették, majd egy-egy csoport beszámolt a többieknek. Az ellenőrzés gyorsítása érdekében fóliára is elkészítettem a feladatlapokat, és írásvetítővel kivetítettem.

A tanulók ketten dolgoztak együtt. A csoportok fele A, a másik fele B jelzésű feladatot kapott.

1. A)

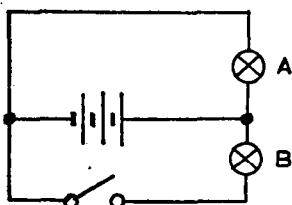
Készítsd el a kapcsolási rajz alapján az áramkört!

Tapasztalataidat jegyezd be a táblázatba!



KAPCSOLÓ	I Z Z Ó	
	A	B
NY		
Z		

1. B)

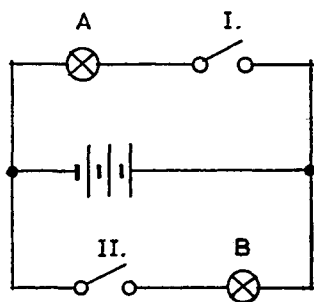


KAPCSOLÓ	I Z Z Ó	
	A	B
	1	0
	1	1

2. A)

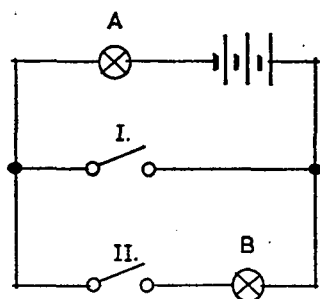
Készítsd el a kapcsolási rajz alapján az áramkört!

Tapasztalataidat jegyezd be a táblázatba!



KAPCSOLÓ		IZZÓ	
I.	II.	A	B
		0	0
		1	0
		0	1
		1	1

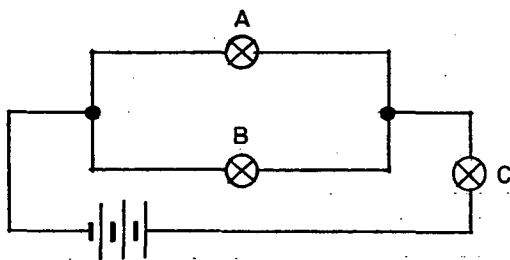
2. B)



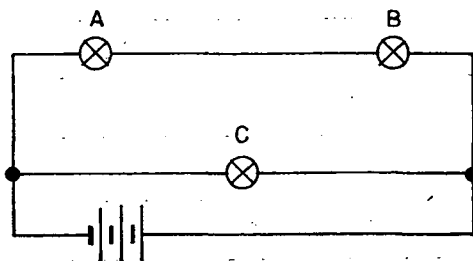
KAPCSOLÓ		IZZÓ	
I.	II.	A	B
NY	NY		
Z	NY		
NY	Z		
Z	Z		

3. A)

Lazítsd meg, majd csavard vissza egymás után mind a három izzót! Figyeld meg az izzók fényerőváltozását! Indokold megfigyeléseidet!



3. B)



4. A)

A csillár egyik kapcsolójával csak az A izzót lehet be- és kikapcsolni, a másik kapcsolóval viszont a B és C izzót.

Töltsd ki a feltételeknek megfelelően a táblázatot!

Készítsd el a kapcsolási rajzot! Állítsd össze az áramkört!

KAPCSOLÓ		IZZÓ		
I.	II.	A	B	C
NY	NY			
Z	NY			
NY	Z			
Z	Z			

4. B)

Készítsd el a kapcsolási rajzot! Állítsd össze az áramkört!

KAPCSOLÓ		IZZÓ	
I.	II.	A	B
NY	NY		
Z	NY		
NY	Z		
Z	Z		

5. A)

A rejtett vezetékes táblán három zsebizzó és két kapcsoló van. A kapcsolók zárásakor és nyitásakor tapasztaltakat táblázatban rögzítettük. (Az izzóknak teljes a fényerejük, ha világítanak.) Egészítsd ki az ábrát a zsebtelep és a vezetékek rajzával!

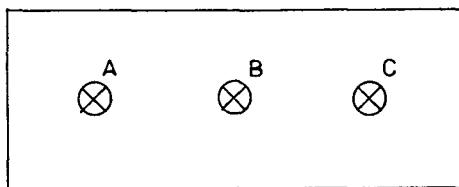
KAPCSOLÓ		IZZÓ		
I	II	A	B	C
NY	NY	0	0	0
Z	NY	1	0	0
NY	Z	0	1	1
Z	Z	1	1	1

5. B)

A rejtett-vezetékes táblán három zsebizzó található. Az A izzó és a B izzó halványan, a C izzó teljes fényerővel világít. Ha az A izzót kicsavarjuk, akkor a B és a C izzó teljes fényerővel világít. Ha a B izzót kicsavarjuk, akkor az A és a C izzó teljes fényerővel világít.

Ha a C izzót kicsavarjuk, akkor az A és a B izzó is kialszik.

Egészítsd ki az ábrát a zsebtelep és a vezeték rajzával!



A megtervezett kapcsolási rajzokat (4. A, B) és a kiegészítéseket (5. A, B) egy-egy tanuló a táblára felrajzolva ismertette.

A szakköri foglalkozás utolsó részében a következő alkalomra Ohm életének, munkásságának feldolgozására kértem fel önként jelentkező tanulót, ugyanis akkor „Kísérletek ellenállásokkal” lesz a téma.

*Kellemes vakációt, jó pihenést
kíván minden kedves Olvasójának,
Munkatársának*

*a Módszertani Közlemények
Szerkesztősege és Kiadóhivatala*

Koncz János:

PEDAGÓGUSHIVATÁS

A recenszens szégyenkezik. Szegedi szerzőnk a pedagógusról írt és 1980-ban megjelent művéről helyi szerkesztésű lapban csak 1982-ben kerít sort ismertetésre. E mulasztás okául mentő körülményként csak annyit említhet meg, hogy várta jelentősebb recenziések értékelését s így saját közlését nem tartotta fontosnak. Az idő múlásával azonban állandóan nyugtalanította érvelésének indokolatlansága és helytelensége, és restelkedve próbálja pótolni adósságát. Védekezésül csak azt hozhatja fel, hogy a pedagógusról írt gondolatok nem romlandó áruként szerepelnek, s aktualitásuk is állandó. Annál is inkább, mivel a nagyon sok tanulmány, hírlapi cikk mellett az elmúlt években könyv a pedagógusokról nem sok jelent meg. Így már az a tény, hogy a pedagógushivatásról önálló kiadvány látott napvilágot, örvendetes jelenségnek fogható fel. Remélhető, hogy e megindult folyamatnak további alkotások lesznek eredményei.

Koncz János könyve már címében is vonzó az olvasók számára. A pedagógusok hivatásáról, elhivatottságáról frázisszerűen is sokszor szoktak beszélni. A pedagógusi személyiség sajátosságáról, alkalmasságáról nagy gondolkodók is sokat írtak már, s mind a pedagógusi, mind a nem pedagógusi közvéleményben megfogalmazódtak bizonyos pedagógusi „modellek”. Szükségessé vált tehát, hogy e kérdést alaposabban, tudományosabban és rendszerezettebben is elemezzük. A szerző könyvében e feladatra vállalkozik, jóllehet a kérdés bonyolultsága miatt teljességre nem törekedhetett. E problémakör egyes részletkérdéseit azonban újszerűen közelíti meg, s így olyan területeket is érint, amelyekre a kutatások eddig nem terjedtek ki. Ez egyben segítséget is ad ahhoz, hogy már régóta napirenden szereplő kérdést új megközelítésben vizsgáljuk, szakítva bizonyos mértékű megcsontosodással. Annak ellenére, hogy a könyv egyes fejezetei az adott témakörben nem adnak teljességet, a könyv szerzője mégis egységes egészzé formálja azzal, hogy komplex vizsgálati módszert alkalmaz. Nagy érdemként kell mindenekelőtt megemlíteni azt, hogy a szociológiai szempontú elemzést – amely napjainkban kicsit egyoldalúvá vált már több szerzőnél – neveléstörténeti, művelődéstörténeti, közgazdasági és döntő mértékben munkásmozgalomtörténeti területtel teljesíti ki. Egy ilyen sokoldalú elemzés adhat csupán teljes képet a pedagógushivatás fejlődéséről és jelenlegi helyzetéről társadalmunkban.

A könyv előszavában Zibolen Endre arra hívja fel a figyelmet, hogy a mű címében szerep-

lő pedagógus szó milyen újszerű, mivel a magyar nyelv ezt a fogalmat mai értelmében a felszabadulás előtt nem ismerte. Nem volt olyan fogalom a köznyelvben, amely a tanár – tanító – óvónő lényegében azonos tevékenységét közös szóval jelölte volna. Zibolen Endre történeti áttekintést ad a pedagógusok helyzetéről a különböző társadalmakban, majd megállapítja: „Szükségszerű, hogy hazánkban is e közös hivatás súlyának megfelelően alakuljon a sokféle pedagógus helyzete.” A könyvtől azt várja, hogy segítse a pedagógusok ilyen szempontú önmegértését, és járuljon hozzá az ilyen szemléletű utánpótlás neveléséhez is.

A könyv szerzőjének bevezetése azt a tételt emeli ki, hogy az oktatásügy továbbfejlesztése megköveteli a pedagógusképzés színvonalának emelését. Ennek igazolásául idézi a legutóbbi időben megjelent párt- és kormányhatározatokat, amelyek a jelen és a jövő feladatait jelölik meg. Utal arra, hogy a pedagógushivatást mind a történelmi fejlődés során, mind napjainkban és a várható jövőben is számos tényező differenciálja belülről a képzettségi szint, az iskolatípus, a település és a nemek összetétele szerint. E különbözőségek mellett a szerző mégis a megegyező vonások feltárására törekedett mind a pedagógusok helyzetének társadalmi változásaiban, mind pedig a pedagógusképzés jövőbeli formáiban. Könyvének fő célkitűzését így fogalmazza meg: „Elsősorban azt vizsgáljuk, hogy miként válik a pedagógustársadalom az osztálytársadalmak kiszolgáltatott alkalmazottjából a hatalomra került munkáosztály olyan szövetségesévé, amelynek feladata a világ értelmezésére nevelés mellett részt venni az ifjúságnak a világ értelmes megváltoztatására való felkészítésében. Ez a megfogalmazás a pedagógushivatás nagyon modern megközelítését is jelenti.

A könyv első fejezetének címe: „A pedagógusok és a munkásmozgalom kapcsolata.” Már utaltam e téma újszerűségére. A szerző tömören tekinti át azokat a főbb fejlődési átlomásokat, dokumentumokat, amelyek a tanítók szervezkedésére utalnak, s a munkásmozgalom kapcsolatát bizonyítják a tanítók törekvéseivel. Kiemelten foglalkozik Liebknecht, Marx és Engels szerepével e területen.

A második fejezet a „Pedagógusok a világ első szocializmust építő társadalmában” címet viseli. Három fejlődési szakaszban tekinti át az orosz, majd a szovjet társadalom keretei között jelentkező problémákat, feladatokat a pedagógusokkal kapcsolatban. Mindenekelőtt a feudális orosz társadalom XIX. századi körülményei közötti állapotokat jellemzi, majd ismerteti Lenin és a bolsevikok állásfoglalását ebben az időszakban. Majd a pedagógus-

hivatalos változását elemzi a szocialista forradalom győzelmével kezdődő új fejlődési időszakban. Tömören foglalja össze azt a sokféle intézkedést, amelyet a Szovjetunióban hoztak a pedagógusok érdekében. Részletesen vizsgálja Lenin, Krupszkaja, Lunacsarszkij, Bubnov állásfoglalását a pedagógusok szerepéről az új társadalmi feltételek között. A harmadik fejlődési szakasz kezdetétől az 1958-as évet jelöli meg, amikor megjelent a törvény az addigi kötelező hétosztályos iskola nyolc osztályúvá tevéséről. Nagyon gazdag tényanyaggal látja meg a szerző ezt az 1978-ig figyelemmel kísért fejlődési szakaszt, melyet a fejlett szocialista társadalom oktatási rendszereként elemez. Valamennyi iskolatípussal kapcsolatban sokoldalú statisztikai adatokat találhatunk, ugyanakkor betekinthetünk az egyes iskolatípusok oktatási anyagába, tantervi struktúráiba. Különösen részletesen foglalkozik a pedagógusok jelenlegi helyzetével a szovjet társadalomban, valamint a pedagógusképzés szerkezetével, tartalmával és a pedagógusok továbbképzésével. A jelen és jövő feladataival kapcsolatosan ismerteti az SZKP KB és a Szovjetunió Minisztertanácsa 1977 decemberében kiadott határozatát a pedagógusképzés feladatairól.

A harmadik fejezetben a szerző „A magyar pedagógustársadalom fejlődése” cím alatt ad áttekintést a magyar művelődés- és neveléstörténet e fontos témaköréről. Az I. Ratio Educationistól kiindulva sorakoztatja fel az egyes korok sajátosságait a pedagógusok helyzetével, és e helyzet megváltoztatására irányuló törekvéseire vonatkozóan. A második részben tárgyalja a pedagógusok tevékenységét a forradalom idején, majd a Horthy-korszakban. A fejezet harmadik részében a magyar pedagógusképzés vázlatos történeti áttekintését olvashatjuk. A pedagógusképzés valamennyi típusának kialakulásáról, fejlődéséről képet kapunk 1977-től 1945-ig, azaz a következtetéssel zárva a fejlődési folyamatot, hogy „a pedagógusképzés rendje konzerválta a társadalmi osztálytagozódást.”

Könyve következő fejezetének „A pedagógushivatás szocialista társadalmunkban” címet adja a szerző. A fejezet első részében még történeti visszapillantást tesz a pedagógusok helyzetének alakulására a felszabadulás után, feltárva a legfontosabb dokumentumokat, állásfoglalásokat, intézkedéseket a pedagógusok társadalmi helyzetének, képzésének és továbbképzésének megváltoztatása területén. 1945-től az 1961. III. törvényig kapunk áttekintést e történeti elemzés kapcsán. A fejezet második részében a pedagógusok helyzetét a fejlett szocialista társadalom építésének feltételei között vizsgálja. Az MSZMP VIII. kongresszusától 1978-ig sorolja fel és elemzi a pedagógusokkal kapcsolatban hozott döntéseket, irányelveket, jellemző állapotokat. Különösen rész-

letesen tér ki az 1972-es júniusi KB határozatra és az annak nyomán bekövetkezett változásokra, intézkedésekre. Már ebben a részben is kitér a jelenlegi feladatok elméleti és gyakorlati kérdéseinek alapos elemzésére, ezek kibontását azonban e fejezet további részében találhatjuk meg. Így a nevelés és szakképzés című részben arra keres választ, hogy a tudományos-technikai forradalom az oktatás és nevelés szakmai elemeit tekintve milyen új minőségi követelményeket támaszt a pedagógus munkájával szemben. Mindenekelőtt utal az oktatásügy hatására a termelésre, s ezzel összefüggésben mutatja ki a pedagógusok társadalmi funkcióját, tevékenységük társadalmi értékét. A következő részben a társadalmi fejlődés pedagógiai igényeivel foglalkozik. Itt mindazt sorra veszi, amelyek a pedagógusok társadalmi funkciójával kapcsolatosan pozitív és negatív értelemben napjainkban is jelentkeznek. Utal többek között a pedagógusok létszámalakulására, a pedagóguspálya feminizálódására, a képesítés nélküliségre, a pedagógus-ellátottság arányaira, a demográfiai helyzet és a pedagógusmunka összefüggéseire. Nagyon értékes része fejtegetéseinek az, hogy a jelenlegi társadalmi fejlettségünk és a továbbfejlődés tendenciái milyen pedagógusi személyiségvonásokat igényelnek. E fejezet további részében a pedagógusképzés, továbbképzés, önképzés kérdéseivel foglalkozik. Különös figyelmet szentel arra, hogy a pedagógusképzés jelenlegi rendszere rendkívüli mértékben megosztott, s az egyes képzési formákat nem egységes rendező elvek szerint alakították ki. Vizsgálja ennek negatív következményeit. Különösen fontosak azok a megállapítások, amelyeket a szerző a szocialista köznevelés távlatával összefüggésben tesz a pedagógusképzés, továbbképzés területén. A pedagógusképzéssel kapcsolatosan négy fázist állapít meg: az utánpótlás kiválasztása, pályára irányítás, a pedagógusképzés intézményes időszaka, a pályára kerülés és a továbbképzés szakasza. Mind-egyikkel összefüggésben fontos megállapításokat tesz. Alapvető követelményként azt jelöli meg, hogy a pedagógustársadalom mind magasabb szintű önreprodukciónak legyen képes megteremteni a fejlett szocialista társadalom. Aláhúzza: „A pedagógustársadalomnak tudatosult etikai felelősséggel kell rendelkeznie saját utánpótlása intézményes nevelésében.” Egyértelműen foglal állást a szerző abban, hogy a pedagógusképzést egységesen nappali tagozaton, felsőfokon kell megvalósítani, míg az esti és levelező tagozatok mindinkább a pályakorrekciós funkciót tölthetik be. Lényeges elvként fogalmazza meg azt, hogy az egyetemen fontos a pedagógus- és nem pedagógusképzés részbeni különválasztása. Gondosan vizsgálja a tanárképzés tartalmi reformjának problémáit, a szakmai, az általános képzés arányait, a hivatásra nevelés tartalmi és módszertani elveit.

A továbbképzéssel kapcsolatban az a véleménye, hogy annak mind nagyobb részét kell a képző intézetre építeni, s az nem lehet alacsonyabb szintű mint a képzés. Utal a diplomát felújító formák lehetőségeire is.

A könyv függelékeként 6 táblázatot találunk a pedagógusokkal kapcsolatos statisztikai adatok ábrázolására.

Nagyon gondos a felhasznált és ajánlott irodalom bibliográfiája is.

A könyv befejező részében a szerző azt a véleményét fogalmazza meg, hogy talán többre vállalkozott, mint amire szabad lett volna. Ezt – ismerve a könyvben kifejtett gondolatokat – nem lehet elfogadni. Igaza van azonban a szerzőnek abban, hogy a pedagógusi hivatás társadalmi, elméleti, oktatáspolitikai szempontból még alig feldolgozott. E témakörben a szerző könyve valóban értékes alapirodalomként fog szerepelni, s éppen ezért a pedagógustársadalom minden tagjának és minden leendő tagjának könyvtárában ott kellene lennie.

Kossuth Könyvkiadó, Bp., 1980. 228. 1.

Dr. Bereczki Sándor

KÖZÖSSÉGFEJLESZTÉS AZ ALSÓ TAGOZATBAN

(A pedagógia időszzerű kérdései. Szerkesztette: dr. Petrikás Árpád.)

A MTA Pedagógiai Kutatócsoportja debreceni alközpontjának kutatómunkájának eredményeként került kiadásra közösségi nevelésünk kérdéseivel foglalkozó újabb értékes tanulmánykötet. Mint a könyv címe is mutatja, a közösségi nevelés egyik eddig aránylag kevésbé vizsgált területével, az általános iskola I–IV. osztályaiban folyó nevelés feladataival foglalkoznak a kötetben szereplő szerzők. Talán problémaként jelentkezhethet az, hogy az 1978-as általános iskolai nevelési és oktatási terv struktúrája már nem az I–IV., és V–VIII. felépítést követi. Az általános iskola I–VIII. osztályainak új szerkezeti tagolása nyilvánvalóan befolyásolja a közösségi nevelés hagyományos menetét is az úgynevezett alsó tagozatban. Ez azonban nyilván nem jelentheti a könyvben feltárt kutatási eredmények hasznosítási lehetőségeinek korlátozását. A szerzők által megfogalmazott pedagógiai általánosítások érvényesíthetők a tanterv új koncepciójában is.

A könyv szerkezeti felépítése azt a menetet követi, hogy az I. osztálytól a IV. osztályig vizsgálja a közösségi nevelés egyes feladatait. Mind a négy osztály számára ad tehát valamilyen témakörben vizsgálati anyagot. Ez abból a szempontból hasznos, hogy így a közösségi nevelés több kérdését lehet felölelni s nyilvánvaló, hogy az egyes osztályokban vég-

zett felmérés, vizsgálat a másik osztályban is felhasználható. Ugyanakkor azonban problémaként jelentkezhethet az, hogy így nem kapunk a közösségi nevelés valamelyik kérdésében egy összefüggő, fejlődésében vizsgált nevelési folyamatot, amely az I. osztálytól a IV. osztályig tárja fel a megoldandó feladatokat. A kötetben szereplő tanulmányok többsége a közösségi tevékenységek, illetve az erkölcsi tudat kérdéseit vizsgálják, s így adják meg a könyv problémakörének gondolati egységét. A többi tanulmány hasznosan tágitja a fő vizsgálati téma anyagát.

A könyv bevezető tanulmányát a szerkesztő, dr. Petrikás Árpád írta „Az alsó tagozatos közösségek nevelése és szerepük a személyiségformálásban” címmel. Hangsúlyozza, hogy az alsó tagozat csak akkor töltheti be a közösségi nevelés rendszerében elfoglalt helyét és szerepét, ha kölcsönhatást tud teremteni az iskoláskort megelőző és követő időszak közösségeivel, és sikerül már itt a közösség minden tagját beilleszteni az iskolai életrendbe, ugyanakkor kialakítja azokat az erkölcsi tulajdonságokat, amelyekre a közösségi nevelés az V. osztálytól épül. Ebből a szempontból vizsgálja a tanulók társadalmi érésének és fejlesztésének megalapozásának feladatait. Ismerteti a kutatócsoport fontosabb tételeit a vizsgálatok megindításakor, valamint az eddigi vizsgálatok tartalmi irányait. Ezeknek az elveknek a tanulmányozása nagyon hasznos azoknak, akik hasonló témában kívánnak vizsgálni.

Dr. Litkei Györgyné az „Egyéni és közösségi megbízatások szerepe a közösség kialakításában” címmel közli vizsgálatainak eredményeit. Sokoldalúan elemzi – felmérések és megfigyelések alapján – osztályának keretei között a szervezeti formák és nevelési követelmények közösséget alakító hatását, eredményeit. Kitér az önkormányzatra való érettség, a magatartási szabályok megfogalmazása, a csoportos feladatok és a csoportképzés, valamint a közösség egyéni arcúlat, hagyományai kérdéseire konkrét feladatok teljesítése tükrében.

Dr. Tasné, Zelei Veronika tanulmányának címe: „Első osztályos tanulók együttes tevékenységének közösségi jellege”. Vizsgálatait 8 I. osztályos tanulókkal (kb. 240 tanuló) végezte. Főleg a beilleszkedés folyamatát kísértette figyelemmel az I. osztályos tanulóknál. Véleménye szerint az általános iskola alsó tagozatának egyik fontos feladata, hogy a beiskolázást megelőző időszakhoz képest a tevékenységrendszer magasabb szintjét teremtsen meg. Kutatásai alapján azt a következtetést fogalmazza meg, hogy a beilleszkedés az I. osztályos tanulóknál sem passzív folyamatként történik, hanem a gyermekek egyre aktívabb közreműködésével. A beilleszkedés bonyolult folyamatát sokoldalúan vizsgálja, nem feledkezve meg már a csoportok megszervezésénél jelentkező differenciálódásra. Érdekesekek az így

kialakult csoportok jellemzései. Ugyancsak tanulmányosak a végső következtetéseként megállapított 7 tevékenységi karakter leírásai is (alkotó – praktikus – tehetetlen – passzív – agresszív – destruktív – karakter nélküli tevékenység). Szemléletesek e típusok ábrázolásai.

Fábián dr. Kocsis Lenke „Az alsó tagozatos tanulók közösségei érzelmi fejlesztésének módszerbeli sajátosságai” címen írt tanulmányt. Anélkül, hogy a kötetben szereplő többi tanulmány értékét csökkentenénk, külön ki szeretném emelni a tanulmány fontosságát. Közösségi nevelésünk eléggé elhanyagolt kérdése a közösségi élmények szerepe, hatása a nevelés folyamatában. Természetesen a tevékenységek is jelenthetnek közösségi élményt, mégis a tevékenységek elemzésekor nem mindig fordítunk figyelmet érzelmi vonatkozásaikra. Fábián helyesen hangsúlyozza, hogy az alsó tagozatos közösségekben különösen fontosak az érzelmi elemek. Azzal támasztja alá véleményét, hogy a kisiskolások erkölcsi, szociális tudatának fejlettségi szintje meglehetősen kezdetleges, s ezért a nevelői tevékenység során erőteljesebb érzelmi ráhatásokkal, élményekkel kell kiegészíteni, helyettesíteni a tudati-akarat hatásokat. Részletesen elemzi azokat az érzelmi tényezőket, amelyeknek szerepük van abban, hogy a kisiskolások vállalják a közösségi életet. Meglátása szerint e tényezők a következők: védettség keresése; közösségi sikerek; a tevékenység vágya és öröme; a jókedvre hangolódás, vidámságra irányulás; a közösségi életmód formai elemeinek hatása. A tanulmány szerzője figyelmeztet arra, hogy a közösségi érzelmek fontossága mellett reálisnak kell látni a határokat is, mivel a közösségi élmények önmagukban még nem teszik a gyermekeket közösségi lényé s még csak nem is határozzák meg egyszer s mindenkorra a gyermekek szociális fejlődését, közösségi magatartását. A szerző külön fejezetben vizsgálja a közösségek érzelmi fejlesztését, s tanulmánya végén módszertani elveket fogalmaz meg az érzelmi hatások helyes alkalmazásáról.

A közösségi tevékenység sajátos formáját teszi vizsgálatá tárgyává Arany Erzsébet „A bábjáték közösségformáló funkciói az első osztályban” című tanulmányában. E témát abból a hipotézisből kiindulva vizsgálja, hogy bábozás hatására az I. osztályos tanulók képessé válnak az együttműködésre, a munkamegosztásra, különböző pozíciók betöltésére és az értékelésre. A vizsgált osztályban többféle tevékenységi csoportot szerveztek meg, s ezek közül kiemelten vizsgálták a bábosok csoportjának tevékenységét, fejlődését. Érdekes eredményként írja le a szerző, hogy a többi csoportból egyre nagyobb mértékűvé vált az átvándorlás a bábos csoportba, bár e felbomlott munkacsoportok feladatrendszere továbbra sem

szűnt meg. E tény egyértelműen igazolja a gyermekek bábozás iránti vonzódását és hatását a közösség fejlődésében. A bábozás személyiségfejlesztő hatását kísérletei alapján abban látja, hogy feloldja a gátlásosabb egyéneket is, fejleszt a szókincset, felkelti az érdeklődést más művészeti ágak iránt, hozzájárul az együttélés szabályainak elsajátításához.

Dr. Fábián Zoltán tanulmánya „A tanulási tevékenység közösségfejlesztő lehetőségeinek vizsgálata az alsó tagozaton” címet viseli. Az iskolai tevékenység legközpontibb fajtája feltétlenül a tanulás, s így ennek közösségformáló hatását nagyon alapvető feladat tisztázni és elemezni. A szerző tanulmánya elején kitér azoknak az aggályoknak elemzésére, amelyek az alsó tagozatban végzett tanulási tevékenységgel kapcsolatban felvetődnek. Vizsgálati hipotézise az, hogy a kisiskolások tanulónak a tanítási órákon végzett tényleges tevékenységei sem mennyiségi, sem minőségi szempontból nem felelnek meg az optimális személyiségfejlődés érdekeinek. Ugyanakkor a 6–10 éves gyermekek képesek lennének arra, hogy sokkal önállóbban s egymással közösen dolgozva oldják meg feladataikat. A tanulmány szerzője behatóan vizsgálja azt, hogy a tanítási órák tevékenységsszerkezete milyen módon befolyásolja az együttes tevékenységeket. Táblázatban mutatja ki azt, hogy az egyes órákon megoldandó feladatokban milyen mértékű az együttes tevékenységek aránya. Hangsúlyozza, hogy nem annyira az adott korú tanulók sajátosságai, mint inkább a tantárgyi specifikumok szabják meg azt, hogy mikor és mennyit tevékenykednek együttesen a tanulók. Azt is vizsgálta, hogy az egyes tevékenységi formák milyen természetű társas együttműködést igényeltek a tanulóktól, s ezek alapján állapít meg típusokat. Többek között kiemeli azt, hogy az együttes tevékenységek túlsúlyal reproduktív jellegűek, s ez eléggé negatívnak ítéltető meg. Tanulmánya következő fejezetében a szerző tipizálja a tanítási órák végzett tevékenységek alapvető formáit, valamint a feladatmegoldás jellegzetességeit az egyes munkaformákban. Vizsgálatainak tanulságaként vonja le többek között, hogy az egyes munkaformák alkalmazásának arányai nem megnyugtatóak, jöllehet az oktatási és nevelési feladatok (képeségfejlesztés, aktivitás, önállóság), a tevékenységi formák nagyobb mérvű variálását igényelnék.

Sassné dr. Kiss Gabriella tanulmánya „A tanulói csoportmunka szervezetségi szintje a második osztályban” jelent meg. A csoportmunka alkalmazásának új szempontú elemzését olvashatjuk e tanulmányban, mivel a szerző elsősorban a csoportmunka szervezetségi fokát teszi vizsgálat tárgyává a csoportvezető tanuló irányítási módszerével összefüggésben. A II. osztályos tanulók sajátos tevékenységi formái között (mesedramatizálás, rajz-számtan

vedelmét tanulmányi alap létrehozására fordították, s ezzel a háttérrel már mélyrehatóan bele lehetett nyúlni az iskolaügyekbe. Így került sor az állam felügyelete alatt álló egységes hazai oktatási-nevelési rendszer létrehozására, illetve az ezt tartalmazó utasítás, ún. Ratio Educationis kiadására. Az 1776-ban megjelent, rendkívül részletes és mindenre kiterjedő latin szöveg első ízben Friml Aladár fordításában 1913-ban vált hozzáférhetővé magyarul. Szövege azonban ma már elavult, tököfordítása nehézkes, néhol maga a fordítás is értelmetlen szorult. A jelenlegi szöveg ezért elsősorban nem a szép, hanem a világos, közérthető, pontos és főleg egyértelmű átültetésre törekedett. Tegyük hozzá: teljes sikerrel.

Kevésbé ismert, hogy a Ratio követelte újjászervezés befejezését csak 1780 nyarán ünnepelték meg a budai királyi palotában. Az alig néhány hónappal később trónra lépő II. József nem érvénytelenítette ugyan a Ratio rendelkezéseit, de iskolapolitikai elképzelései nem voltak teljesen azonosak. Törekvései gyakorlatilag a gimnáziumok és a felsőoktatás bizonyos csökkentésére, velük szemben a népis-kolák erőteljesebb fejlesztésére irányultak.

A napóleoni háború teremtette új társadalmi és gazdasági körülmények között ismét időszzerűvé vált a magyar közoktatás reformja. 1801-ben József nádor sürgetésére végül megindultak a munkálatok, és 1805-ben elkészült az új tanügyi szabályzat, melynek életbeléptetését – kinyomtatás után – a Helytartótanács 1806. november 4-én rendelte el. Ennek szabatos fordítását most első ízben kapja kézbe az olvasó. Tulajdonképpen mindkét Ratio hivatalos ügyirat. Ezért igyekezett – sikerrel – az eredeti szöveg hivatalos-retorikai stílusát némiképpen megőrizni az átültetés.

Mindannyiunk emlékezetében az első Ratio Educationis őrződött meg, s bizonyos szempontból jogosan. Ám az első Ratio önmagában torzó, valójában mélyebb gyökeret nem tudott verni, s hatását később sem volt képes teljes mélységben kifejteni. Különösen a felvilágosult abszolutizmus szellemében uralkodó II. József idején nem. Az 1790/91. évi országgyűlés 26. törvénye tovább szűkítette hatókörét, hiszen ebben a protestánsok teljes tanügyi önállóságot kaptak. Az első Ratio lényegében az út-törés érdeme, a másodiké a beteljesítés. Ez utóbbi, fél évszázadon át, egészen 1848-ig meghatározta a magyar oktatásügy felépítését. Két nemzedék tanult a második Ratio nyújtotta keretek között a „királyi” (katolikus) alsó és felsőfokú iskolákban.

E két jelentős közoktatáspolitikai és közoktatástervezési dokumentum, illetve azok magyar fordítása, elsősorban a művelődéstörténet hazai múltja iránt érdeklődőknek nyújt hasznos történeti forrásanyagot. Kiemelkedően fontos iskolatörténettel foglalkozó kollégáink szá-

mára, hiszen a függelékben terminológiai mutatót közöl. Ebben pontosan körülírássra került az egyes műszavak korabeli jelentése, nyelvi sajátossága és legfőképpen jelentéstartalma. Aki valaha is megpróbálkozott az 1780-as évektől kezdve bőséggel rendelkezésre álló, negyed-évenkénti bontásban készülő, év végi iskolai jelentések szövegének megértésével, az tudja, hogy még a latinul igen jól tudónak is milyen értelmezési nehézségeket kell leküzdenie. Csökkenteni örömmel, hogy a szerző a főbb szakkifejezések magyarázatát bizonyos kérdés-csoportok szerint (oktatás-nevelés, tanulás, értelmi képesség, tudomány, erkölcs, fegyelem, irányítás, vizsgák, osztályozás stb.) közli, és nem ábécés rendben. Ez nagymértékben megnehezíti a visszakeresést és rengeteg többletmunkát kíván.

Mindent összevetve: Mászáros István olyan művet adott a kezünkbe, melyet számos tudományág (művelődéstörténet, könyvtörténet, numizmatika, fizika, matematika) művelői forgathatnak haszonnal.

Akadémiai Kiadó, Budapest, 1981.

Köbgyi Mihály

I. Sz. Kozirjev–L. P. Gyemigyenko.

FONETIKA. ORFOEPIJA

(Izd. „Visejsaja skola”, Minszk, 1981.)

Ivan Szafronovics Kozirjev és Lariza Petrovna Gyemigyenko *Fonetika. Orfoepija*. c. műve több vonatkozásban is hasznos lehet a hazai orosz-oktatás különböző fokain tanító oroszstanárok számára. A könyvet a szerzők a felsőoktatási intézményekben orosz tanuló, leendő oroszstanárok számára állították össze, és éppen ezért nyújthat hathatós segítséget azoknak az oroszstanároknak is, akik egyéni vagy szervezett formában igyekeznek továbbképezni magukat fonetikából.

A fonetikakurzus (4–68. lap) Kozirjev munkája, míg az ortoepiával kapcsolatos anyag (68–135. lap) összeállítója Gyemigyenko.

A könyv külön értéke, hogy gyakorlatokat, feladatokat, ellenőrző kérdéseket is ad az orosz fonetikát és ortoepiát igényesen tanulmányozni szándékozók számára. A gyakorlatok száma 83, s megoldási kulcs is van hozzájuk (136–163. lap).

A hagyományos orosz leíró fonetikákhoz hasonlóan ebben a könyvben is a beszédhangok 3 aspektusú vizsgálatát találjuk: az akusztikait, az artikulációs és a funkcionális (fonológiai) aspektusút.

A fonetikai rész legértékesebb oldalai közé tartoznak azok, ahol a fonéma-fogalommal kapcsolatos fejtegetések kaptak helyet tömören –

foglalkozás, játékos vetélkedő) elemzi a csoportmunka közösségfejlesztő hatását, illetve az egyes tanulók sajátos magatartási formáit. Kísérletének egyik fontos következtetése az, hogy a pedagógus tudatosan törekedjék a tanulók számára változó megbízatások és feladatok adására a közösségi munkában.

Dr. Jurcsák Lászlóné tanulmánya „Az erkölcsi tudatot fejlesztő közösségi hatások vizsgálata”-val foglalkozik. Központi problémaként az értékorientációs (barátválasztási) vizsgálatot emeli ki. E témakört azonban széleskörűen támasztja alá az erkölcs kialakulásának pedagógiai problémáival, illetve az etikai ismeretek és a velük való műveltség vizsgálati módszereivel. Vizsgálatának egyik kiinduló hipotézise az, hogy az intellektuális eredményközponitú iskola egyszemélyi hatásrendszerével szemben fejlettebb közösségi tudat alakul ki a szélesebb társadalmi tapasztalattal rendelkező, azonos korú tanulóknál. Nem lényegtelen annak hangsúlyozása sem, hogy bár a tanulóknál a közösségi tudat kialakulása során a baráttal szemben támasztott pozitív és negatív értékítéleteket a felnőtt világ közvéleménye alakítja ugyan, de ennek meghatározói az általános gyermeki értékek. Vizsgálatának negatív következtetése között említi meg, hogy nagyon kevés a gyermekek életkorukhoz viszonyított társadalmi tapasztalata.

Fodorné Tóth Marianna „Harmadik és negyedik osztályos tanulók erkölcsi tulajdonságot jelölő szókészletének vizsgálata” című tanulmányában a közösségi nevelés, pontosabban neveltségi szint kérdésével foglalkozik. Kétségtelen, hogy a megközelítés nem szokványos módja a közösségi nevelés vizsgálatának. Abból az alapvető pedagógiai tételből indul ki, hogy a helytelen magatartás gyakran vezethető vissza az erkölcsi fogalom hiányára, illetve az erkölcsi fogalmak helyes ismerete nem mindig jár együtt az erkölcsi helyes magatartással. Vizsgálati anyagként a III. és IV. osztályos olvasókönyv szókészletét használta fel. Többféle megközelítéssel arra keresett választ, hogy a tanulók mennyire ismerik e fogalmak tartalmát, melyek szerepelnek a tanulók szókészletében aktív, illetve passzív formában, az egyes fogalmak milyen százalékbán fordulnak elő, s különböző erkölcsi szituációkban a tanulók milyen mértékben ismerik fel az erkölcsi tulajdonságokat jelölő fogalmakat? Vizsgálatainak egyik tanulságaként vonja le azt, hogy a tanulóknál az erkölcsi normák megismertetésével együtt kell járnia tevékenységük speciális irányításával.

A kötet befejező tanulmányát Nemes Antalné írta meg „Az erkölcsi intellektus és a magatartás kapcsolatának differenciált vizsgálata 9–10 éves tanulók körében” címen. Ebben a szerző folytatja korábban megkezdett kutatását az erkölcsi fogalmak és a morális gondolkodás

közötti dialektikus kapcsolat feltárása terén. Jelen tanulmányban azt a célt tűzte ki, hogy megállapítsa egyes tipikus intellektuális szerkezetek, minőségi változatok hatását a 9–10 éves tanulók magatartására. E problémát a következő területeken tette vizsgálat tárgyává: a fegyelem, a hangneme, a stílus, a kollektivitás és a közösségi tevékenység területén. A szerző részletesen leírja a vizsgálatban használt szempontokat, kérdőíveket, a kérdésekre adott tipikus válaszokat, az eredmények összegezését. Az erkölcsi fogalmakkal kapcsolatban megállapítja, hogy azok ismerete alacsony fokú, az elemi tapasztalati ismeretek szintjén áll, nem kellően általánosított és tudatosított. Ugyanakkor a magatartással kapcsolatban arra a megállapításra jutott, hogy a tanulók általában helyesnek tartják saját magatartásukat, de nem tudják megindokolni azt, hogy miért és miben helyes vagy helytelen viselkedésük.

Amint a tanulmányok ismertetéséből láthatjuk, az egyes kérdések, vizsgálati anyagok és következtetések jól egészítik ki egymást. A kötetben közölt egyes értekezések értékét éppen az adja meg, hogy a közösségi nevelés nagyon apró elemeit, részletkérdéseit boncolgatják, s ezzel is hozzájárulnak a közösségi nevelés bizonyos mértékig frázissá alakult rételének kiküszöböléséhez. A közösségi nevelés területén is a részletkérdések, a mindennapi pedagógiai munkában jelentkező aprónak látszó, de jelentős feladatok figyelembevételét kell szem előtt tartanunk. Ehhez adnak sok segítséget a kötetben olvasható tanulmányok és a vizsgálatok eredményei. Biztató az, hogy a legtöbb szerző utal arra, hogy a tanulmányban felvetett kérdések vizsgálatát tovább kívánja folytatni, s további részletkérdések tisztázását ígéri.

Valamennyi tanulmány végén kevés, de jól megválasztott bibliográfia található. Ugyancsak jól használhatók az egyes tanulmányokban közölt kérdőívek, táblázatok, grafikonok.

Tankönyvkiadó, Bp., 1981., 198. l.

Dr. Bereczki Sándor

RATIO EDUCATIONIS.

Az 1777-i, 1806-i kiadás magyar nyelvű fordítása. Fordította, jegyzetekkel és mutatókkal ellátta Mészáros István.

Az 1760-as években fordult az államhatalom figyelme a közoktatás felé. Mária Terézia azonban hiába igyekezett meggyőzni a rendeket, csakhamar be kellett látnia, hogy ezen az úton aligha lehet átfogó rendezést elérni. A szükséges reformok kidolgozását ezért – a királynő rendeletére – a bécsi udvari tanulmányi bizottság vette át. Az 1773-ban feloszlott jezsuita rend vagyonát és teljes jö-

Baudouin de Courtenaytól (1845–1929) egészen D. Sz. Fonyinnak a Russzkij jazik v skole 1976/5. számában közölt cikkéig (37–55. lap).

Kozirjev a moszkvai fonológiai iskola (MFI) álláspontját osztja, de – korrekt módon – röviden vázolja a leningrádi fonológiai iskola (LFI) álláspontját is a vizválasztót jelentő fonéma-fogalom kérdésében (49. lap), sőt a „prágaiakra” is történnek utalások (N. Trubetzkoy, R. O. Jakobson, V. Trnka).

Az ortoépiái norma értelmezése vonatkozásában a könyv nem dogmatikus; a „nyelvfejlődés” tényei akceptálásával elismeri az ejtésvariánsok létjogosultságát számos esetben (pl. 73. lap).

Az ún. szupraszegmentális elemek közül a szóhangsúllyal („szlovesznoje udarenije”) foglalkozik a legtöbbet a könyv (100–135. lap), ami feltétlenül helyeselhető, hiszen Ja. K. Grot (1812–1893) múlt század végi megállapítását („A hangsúlyhiba néha jobban bánthatja a fület, mint a helytelen végződés”) még ma sem akceptálják nálunk kellőképpen.

Az oroszba került idegen elemek ejtésével kapcsolatos fejtegetések igen hasznosak (96–98. és 127–132. lap), részletesek, hiszen még az orosz szövegbe kerülő magyar tulajdonnevek ejtésproblémái is helyet kaptak a könyvben (127–133. lap). Itt azonban a fejezet szerzője – nézetem szerint – néha dogmatikus és vitatható álláspontot képvisel egy-két részletkérdésben. Balaton tulajdonnevünk esetében „új hangsúlyról” beszél („Bálaton”), ami aligha jellemző és általános az oroszok ejtésében, inkább a szovjet rádió és televízió munkatársai részére összeállított hangsúlyszótár („Szlovár udarenijij dlja rabotnyikov ragyio i tyelvigyenyija”, M., 1970. izd. 3. sztr. 46.) „terrorizáló” hatására terjed a szóeleji ejtés (ha egyáltalán terjed) ... A Balaton tulajdonnevünkben képzett melléknévben („balatonszkij”) viszont a minszki kiadvány – valami-féle tendenciára hivatkozva – a „hagyományos hangsúlyt” jelöli meg normának (127–128. lap). A részletkérdést tárgyaló fejezet alapvető tévedését abban látom, hogy a szerző magévá teszi azt a hipotézist, mely szerint az idegenből oroszba kerülő tulajdonnevek jobban megőrzik az átadó nyelv hangsúlyát, mint a köznevek (127. lap), amit a magyar nyelv vonatkozó példái sem bizonyítanak (vö. pl.: Budapest; Balaton; guljas; salas; guszar stb.). Ez a kérdés sokkal bonyolultabb, minthogy el lehetne intézni megnyugtatóan egy-két oldalon, néhány felületes általánosítással.

Vizsont feltétlenül ki kell emelnünk azt a gyakorlati irányultságát a könyvnek, hogy olyan idegen nevek ejtését is gyakoroltatja az oroszul tanulóval, amelyek nem kuriózum esetek, hanem a rádióban gyakran elhangzanak,

s találkozhat velük az oroszul tanuló szinte naponta (pl. Alvaro Cunhal; 132. lap 82. gyakorlata).

Az orosz nevek ejtésproblémáit bemutató alfejezet is sok érdekes információval szolgál a hazai orosztanárok számára is (123–127. lap), hiszen itt is akadnak még hibáink szép számmal. Igaz, a sajátos ejtésnormát itt néha az egyén igyekszik több-kevesebb sikerrel megszabni, amiről az idegen aligha szerezhet értékelő információkat (Gorkij családnévében a hangsúlyt az első szótagra tették – Peskov, míg ő maga Peskovot ejtett, 124. lap).

A könyvben érintett vitás kérdések ilyen vagy olyan előjelű kifejtése ellenére a műszaki kiadvány feltétlenül értékes, gyakorlati jellegű munka, amely haszonnal forgatható még akkor is, ha hanganyag nem készült hozzá. Bár az utóbbi időben ezt már elvárjuk a hasonló céllal készült foneikai kiadványoktól még akkor is, ha a szerző és a bemondó nem jár mindig azonos úton.

Dr. Hajzer Lajos

E. I. Nyegnyevickaja
A. M. Sahnarovics

JAZIK I GYÉTYI

(Izdatsyestvo „Nauka” Moszkva, 1981.)

Vajon miért használ egy magyar kisgyermek a beszédében „nész, tik-tak, én ettem, ő is ett, karaláposzta stb.” szavakat, mondatokat? Ezt hallja a felnőtől? Nyilván nem erről van szó. Az ilyen és ezekhez hasonló kérdésekre választ kap az olvasó, ha elolvassa azt a kis könyvecskét, mely a kisgyermekkori anyanyelv és idegen nyelv elsajátításáról ad számot. A szerzők L. Sz. Vigotszkij iskolája és A. M. Sahnarovics tudományos kísérletei alapján leírják a gyermeknyelv fejlesztésének koncepcióját, s ezt pszichológiai, pszicholingvisztikai, módszertani és nyelvészeti tényekkel igazolják.

Sokáig az volt az általános nézet, hogy a gyermek imitativ úton (azaz utánzás révén) sajátítja el az anyanyelvet; ez az elv nem vette figyelembe a gyermek intellektuális képességeit, aktivitását – illetve ezeket a tulajdonságokat kizárólag az imitációhoz kapcsolták.

A pszicholingvisztikai kísérletek azt igazolták, hogy a gyermek anyanyelv-elsajátítása nem csupán imitáció, hanem főként önálló, aktív nyelvmegismerő és -alkotó folyamat, amelyben a gyermek keresi, alkalmazza, vagy éppen módosítja az általa feltárt nyelvi törvényszerűségeket, szabályokat; csakis így tud valami újat közölni, saját gondolatát kifejezve az anyanyelven.

A gyermek fonematikus hallása nagyon hamar kialakul. Meg tudja különböztetni a beszédhangokat a környezet egyéb zajától, majd

elsajátítja az anyanyelvre jellemző bázishangokat. Először sajátos gyermeknyelvi szabályok alapján alkalmazza az általa megfigyelt jelenségeket (pl. szó végén mindig zöngétlen mászhangzót ejt), majd beszédét fokozatosan módosítja a felnőtt nyelvi normához. Kezdetben a szavak hangalakjában az illető tárgy valamilyen konkrét tulajdonságát igyekszik megragadni, mert számára a tárgy és a megnevezés ugyanaz (vau-vau = kutya). Később rájön, hogy a szó – mint hangsor – és a mögötte álló jelentés között általában nincs okozati (kauzális) kapcsolat, ezért a szavakat meg kell tanulni. Hogyan? Kísérleti eredmények igazolják, hogy a szavak bizonyos asszociációs kapcsolatokban rögződnek; nem annyira a jelentésük, mint inkább a beszédtevékenységben való kapcsolódásuk szerint. A gyermeknyelvben a szavak használata erősen szituációhoz kötött.

A gyermek a szó elemei között differenciálni kezd. A morfológiai nyelvi mechanizmusok megfigyelése és elsajátítása után történik a szóinkész bővülése. A gyermeki beszéd először nyelvtanilag helytelen, de már rendszerű; a gyermek úgy alkalmazza a nyelvtani szabályt, ahogyan ő azt feltárta magának. Az analógia fontos szerepet játszik; ezért alkot sok olyan új szót, amelyeknek megformálása a nyelvi törvényszerűségeken alapszik, de a valóságban ezek nem létező szavak.

A gyermeknyelvben az első egyszavas mondatok már közlés- vagy mondatértékűek. Egy orosz kisgyermek a „Mama” szóval kifejezheti, hogy „gyere ide, fáj a lábam stb”. Az egyszavas mondatokat a kétszavasok követik, melyekben az egyik szó a mondat szemantikai alapját képezi, a másik pedig módosítja annak jelentését. A gyermeknek szüksége van arra, hogy kérdezzen, válaszoljon, tiltakozzon stb. A szemantikai viszonyok beszédbeli megfigyelésén alapszik a szintaktikai rendszer elsajátítása. A mondatalkotások során a gyermek szintaktikai rendszere nagy fejlődésen megy át, míg eljut a felnőttek normáéhoz. Azt a nézetet, hogy minden ember már eleve az anyanyelv rendszerére való beállítottsággal születik, élesen bírálja L. Sz. Vigotszki, rámutatva, hogy az anyanyelvi ismeretek és a nyelvi rendszer elsajátítása csakis a gyermeki megismerő tevékenység eredménye lehet. A gyermek nem készen kapott szavakat használ, hanem az általa megfigyelt törvényszerűségek alapján alkalmazza azokat. A törvényszerűségeket a nyelvi rendszerből még nem tudatosan választja ki, de rájön azok szerepére. A gyermek által feltárt szabályok változóak, mindig egy adott jelenség gondolati-szemantikai szubjektív megítéléséről jelentik.

Másik fontos kérdés: hogyan sajátítja el a gyermek az idegen nyelvet? A szerzők leszögezik, hogy az idegen nyelvtanulás kezdésének optimális ideje a gyermek öt éves korára te-

hető. Mít, miért és hogyan tanítsunk? – vetődik fel a kérdés.

A gyermekkorban elkezdett idegennyelv-tanulás célja – túl azon, hogy alkalmazni tudja a gyermek egy idegen nyelven a lexikai, fonetikai és grammatikai ismereteit – az is, hogy alkalmassá tegyük őt további idegen nyelvek befogadására. Az idegen nyelv tanulása sajátos tevékenység. Egy nyelvet megtanulni annyit jelent, mint megtanulni felhasználni azokat a műveleteket, amelyek segítségével az adott nyelv a valóságot tükrözi. Az anyanyelv tanulása ellentétes az idegen nyelv elsajátításával; az előbbinél sok a nem tudatos elem, és a megismerési folyamat a konkrétól az általános felé halad, míg az utóbbinál mindez fordítva történik.

Kiindulópontként azt kell felhasználnunk, hogy a gyermek már beszéli anyanyelvét; bizonyos beszédtevékenységeket automatikusan fel tudunk használni az idegen nyelv tanításakor. Fokozottan kell odafigyelnünk a két nyelv rendszerének különbözőségeiből adódó problémák megoldására; célszerű ezeket az akadályokat az anyanyelv segítségével leküzdeni. A szerzők felvetik azt a gondolatot, nem hasznos-e az anyanyelvből hiányzó hangokat először nem az idegen nyelvű, hanem ún. „kváziszavakban”, vagy az idegen nyelv intonációját először anyanyelvi mondatokon gyakoroltatni.

Mint minden emberi tevékenységnek, a nyelv elsajátításának is három alkotóeleme van; motiváció, cél és a tevékenység végrehajtása. A gyermek nem azt sajátítja el, amit a tanár kijelöl számára, hanem amire szüksége van. Amit megért, még nem biztos, hogy tudatosul is benne. Mi az ami garantálja, hogy a tudatos, tervszerű tanári irányító tevékenység találkozik a tanulói aktivitással? Főként az, hogy a gyermek esetében egy sajátos, belső kényszer legyen a nyelvtanulás. Hogyan lehet ezt iskolai keretek között elérni? Úgy, hogy olyan szituációkba kerüljenek a gyerekek, amelyekben szükségét érzik az idegen nyelven történő megnyilatkozásnak.

Az életkori sajátosságoknak megfelelően nagyszerűen fel lehet használni a játékos elemeket. A nyelvtanítás során a játék folyamata a lényeges. (Ha egy kisgyermek homokozik és homokvárat épít, ezt nem azért teszi, mert szüksége van egy homokvárara, hanem mert tetszik neki a várépítés). Az idegen nyelvi ismeretszerzés, a beszédműveletek elsajátítása és a beszédtevékenység létrejöttéhez bátran használjuk fel a játék adta lehetőségeket!

Amikor a gyermek játszik, szabadnak érzi magát, aktivitása fokozódik. A kollektív játékok nagy sikerrel használhatók fel az idegen nyelvi órákon. Csak olyan játékos elemeknek van létjogosultságuk az órán, amelyek biztosítják egy-egy konkrét nyelvi feladat meg-

valósítását – ezért szükség van a tanári tervező munkára, s ennek a tervezésnek át kell látnia az egész nyelvtanulási folyamatot. A könyv szerzői részletesen megismertetnek bennünket a játékok típusaival, az egyes nyelvtanulási szakaszokban alkalmazható játékos elemekkel; mindenütt rámutatva, hogy a játék lényege hogyan segíti a gyermek idegennyelvtanulását.

Ezen kiragadott gondolatokat az olvasó részletesen, elméleti magyarázattal és konkrét példákkal illusztrálva megtalálja E. I. Nyegnyevickaja és A. M. Sahnarovics könyvében.

Váczy László

Mózer Ibolya-Simon Péter-Sz. Balázs Edit

A TÖRTÉNELEM KÖNYVEI

Az új tantervek valamennyi iskolatípusban azt a követelményt írják elő, hogy a tanulók tárgyük alapvető elemeinek elsajátítása mellett önálló ismeretszerzésre is képessé váljanak, bepillantást nyerjenek az önművelés legkézenfekvőbb forrásaiba, a szaktudományi és ismeretterjesztő irodalomba.

A tört. óra műhelye, színhelye a korábban csaknem kizárólag osztályterem helyett egyre inkább a szaktanterem, a múzeum és a levéltár lesz. A hagyományos tört. oktatás kiegészült az állampolgári ismeretek és a világnézetünk alapjai tanításával, ami szükségképpen azt is jelenti, hogy a papirosizű összefoglalásuk, az adatok szükségképpen azt is jelenti, hogy a papirosizű összefoglalások, az adatok rögzítésével beérő tanítási gyakorlat helyébe a társadalmi valóságot, a társadalmi mozgá formákat és törvényeket kutató vizsgáldásnak kell lépnie.

A szerzők dicséretre méltó szándéka ez: „... Könyvünk a plasztikus történeti inter-

pretációhoz, a korkép teljesebb kialakításához, a tanár és diák felkészüléséhez, a „lecke” korlátait meghaladó tájékozódásához kíván a maga eszközeivel segítséget nyújtani...”

Azt a feladatot tűzték maguk elé, hogy az utóbbi húsz év magyar nyelven és könyvalakban megjelent szakirodalmában válogatva színvonalas olvasmány- és forrásanyagot ajánljanak az érdekeltek és érdeklődők figyelmébe.

Az anyag feldolgozása és tagolása során különös gondot fordítottak arra, hogy a természetszerűen kínálkozó tört. tárgyú munkák, források mellett a társ- és segédtudományok eredményeit reprezentáló összefoglalások is helyet kapjanak a bibliográfiában.

Nagy erénye e válogatásnak, hogy az általános iskolai igényeket és a fakultációs rendszerre áttérő gimnazisták érdeklődését egyaránt igyekszik kielégíteni, s egyben támpontot ad a történelmi szakkörök, honismereti csoportok munkájához is. A művek „besorolása” időbeli és tanmenet szerinti egymásra következtetés alapján történt. A sort az általános művek nyitják meg, majd korszakonként s azon belül tematikus és regionális elrendezésben következnek az egyetemes és magyar történelem tanulmányozásához felhasználható könyvek. Több alkalommal történelmi utalás az egyes művek tartalmára a leegyszerűsített címleíráson kívül is.

A szerzők kiemelten közlik az egyes történelmi korokra vonatkozó források jegyzékét, majd a könyv befejező részében felsorolják azokat a folyóiratcímeket és kiadványsorozatok megnevezését, amelyek történelmi tanulmányokat tartalmaznak.

A 244 oldalas bibliográfia hasznos és értékes segítőtársa lehet a tartalmában és módszerében egyre gazdagodó történelem tanítását szívélyének tekintő tanárnak, diáknak egyaránt.

Tankönyvkiadó, Bp. 1981.

Berkes Miklós

KEDVES ELŐFIZETŐNK!

Abban a reményben, hogy továbbra is folyóiratunk olvasója marad, tisztelettel kérjük, hogy az 1982. évi esetleges fizetési díját (75 Ft) *mielőbb befizetni szíveskedjék az alábbi számlára*: OTP körzeti fiókja Szeged, Aradi vértanúk tere 280—98029—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 lapszélességgel 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.