

163

AZ
ÁLTALÁNOS
ISKOLAI
TANÍTÓK
ÉS
TANÁROK
SZÁMÁRA

1982. 2. 8.



MÓDSZERTANI KÖZLEMÉNYEK

1982. 22. ÉVFOLYAM

5

A szerkesztő bizottság elnöke:

Dr. Szendrei János

A szerkesztő bizottság tagjai:

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

Főszerkesztő:

Dr. Dobcsányi Ferenc

Szerkesztők:

Dr. Békési Imréné, dr. Veszprémi László

TARTALOM

DR. KERÉKGYÁRTÓ IMRE: Gyermkeink és az iskola	265
BODOSI TAMÁS-NÉ-DR. BÓRA FERENC-NÉ: Az általános iskola első osztályába kerülő tanulók indulási hátrányának néhány összetevője	272
DR. SÁSDI IMRÉNÉ: Az osztályfőnök pályaorientációs tevékenysége	278
DR. LACHATA ISTVÁN: A tanár-diák kapcsolat alakítása	284

ÚJ TANTERVEINKRŐL

DR. SIKÓ ÁGNES: Ajánlások a 4. osztályos környezetismeret földrajzi anyagának taní- tásához	289
MISKOLCZI JÓZSEF-NÉ-NYÁRI ISTVÁN: Koncentrációs lehetőségek a matematika- és fizikaórán	295

MŰHELY

HORVÁTH DÉNES: A színek sokfélesége – A színcsaládok – A színek hangulati-érzelmi- gondolati hatása	300
ÖRDÖGH GYÖZÖNÉ: Két nehezen kapcsolható betű tanításának vázlata	305
TAKÁCS JULIÁNNA: A dolgozatjavítás akaratnevelő ereje	311
SÁRÁNÉ LUKÁTSY SAROLTA: A könyvtárhasználati ismeretek tematikája osztályok sze- rinti bontásban	312
BALOGH JOLÁN: Művelődési szokások kialakulása a napközi otthonban	318

SZEMLE

DR. FARKAS KATALIN: A család és iskola eredményes együttműködéséért	322
RÉTHÁTI ISTVÁNNÉ: Képességek, tehetségek	324
OLÁH EMÓD: Ádám Jenő és a Kodály-módszer	326

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

82-4856 – Szegedi Nyomda

Felelős vezető: Dobó József

Gyermekeink és az iskola

„Én iskolám, köszönöm most neked,
Hogy az eljött élet-csaták között...
Tápláltad tovább bennem az erőt...”
Ady Endre

NEM LENNE KÖNNYŰ feladata annak, akinek az iskola fogalmát kellene meghatároznia. Szűkebb értelemben kétségtelenül valamilyen *épületet* értünk rajta, amelyben szakképzett emberek a jövő nemzedék nevelésének társadalmi feladatát látják el több-kevesebb sikerrel. Hozzátehetjük azt is, hogy régebben a főbejáratnál márványtáblán örökítették meg megrendelőinek és építőinek a nevét. Ma ettől eltekintünk, mert senki sem szereti, ha kudarcait nevével együtt adják át a „hálás utókornak”. Tágabban *társadalmi szervezet* minden iskola, amely akkor teljesíti helyesen funkcióját, ha a falai közé kerülő fiatalok többet tudnak, és társadalmilag helyesebben viselkednek, amikor kilépnek (output), mint amennyit tudtak, s ahogy viselkedtek beíratkozásukkor (input). Bármily szakszerű legyen is az ilyen meghatározás, jogos hiányérzetet hagy maga után, mert számunkra az iskolát *tanárai és diákjai* töltik meg eleven élettel, tőlük pedig nehéz lenne elszakítani azokat a *tevékenységeket*, amelyek nélkül a tudás és a viselkedés alakítása elképzelhetetlen lenne. Ez az iskola életünk *első munkahelye*, éppen ezért érthető, hogy egyszerre vonz és taszít, kellemes és kellemetlen emlékek egyaránt fűződnek hozzá. Hiányzik, ha szünet van, terhes valahányszor, ha nincs szünet. Elméletileg örül, ha egész napját benne töltheti a diák, gyakorlatilag viszont azt szereti legjobban, ha egész napját falain kívül lehet töltenie.

Gyermekeink az emberi kapcsolatok forradalmát ebben a társadalmi szervezetben élik át élményszerűen, ami többek között azt is jelenti, hogy számukra:

- a) normális esetben ez a forradalom nem is forradalom, hanem egyszerűen a *jelen valósága*;
- b) de *ellentmondásos* valósága, mert az iskola gyakorlata nem mindig és nem mindenben esik egybe a családdal és a társadalmi környezetével;
- c) sőt a *tömegkommunikáció* sem mindig azt a modellt mutatja be nekik követendőnek, amely a szocialista eszményt valósítja meg.

Az iskola tényezőit egyöntetűen jellemzi, hogy a múltból a mában haladnak a jövő felé. Érvényes ez az *intézményre*, amely hagyományai nélkül gyökértelenné válik; a *diákokra*, akiket iskola előtti életük ismerete nélkül megérteni semmiképp sem lehet; a *nevelőtestületre*, amely akarva-akaratlanul élvezi elődeinek jó hírét, vagy teherként hordozza környezetével elrontott kapcsolatát.

Ebben a kapcsolatban tények és hiedelmek, ismeretek és babonák együtt játszanak szerepet. Leglényegesebb közöttük az iskola lehetőségeinek reális vagy illuzionista megítélése. Az utóbbi években torz szemlélet bontakozott ki, amely az iskola *nevelési mindenhatóságát* kezdte hirdetni, szerinte

- a) a gyermek nevelése *kizárólag* az iskola feladata, holott a családi élet nevelési feladatait egyetlen intézmény sem veheti magára teljes értékűen, még a legjobb nevelőotthon is úgy viszonylik a közepes családdhoz, mint a pótkávé az igazi kávéhoz;
- b) sajátos ellentmondással a mindenhatóság hangoztatásával egyidejűleg minden eszközzel korlátozni kívánja az iskola lehetőségeit: tiltakozik, ha fegyelmez, panaszt tesz, ha osztályoz;

c) különösen, ha státusa ezt lehetővé teszi, s ezzel minden iskolai követelményt *jellazít*, tehát társadalmi kárt okoz.

Analógiával az emberek egészségéért kizárólagos felelősséget lehetne hárítani a kórházakra, a közbiztonság színvonalát pedig egyértelműen a bíróságokon lehetne számon kérnünk. Az intézményekre is érvényes a kapcsolatok alaptörvénye, amely szerint *minden kapcsolat kölcsönhatás*. Csak a börtönben vagy az internáló táborokban képzelhető el, hogy az emberekre egyszerűen rákényszeríthessünk valamilyen viselkedési formát. Voltak ilyen jellegű kísérletek az iskolákban is, az eredmény azonban helyhez és időhöz kötötten idomításként jelentkezett, s nem az emberek viselkedési módjának megváltozásában. Más kérdés, hogy egyesek metafizikus gondolkodása ebből azt a következtetést vonta le, hogy minden követelés helytelen. Az iskola önmagával, társadalmi funkciójával kerül ellentétbe, ha lemond

a) a tudás és viselkedés követelményeinek megfogalmazásáról;

b) a követelmények megköveteléséről;

c) megtartásuk megdicsézéséről, megsértésük büntetéséről.

Az iskola legnagyobb társadalmi értékét éppen az képviseli, hogy a gyermeket erőpróbák elé állítja, s ezzel *küzdőképessé* teszi. Az élet más területeitől eltérően azonban minden segítséget meg is ad ahhoz, hogy az erőpróbaikon minden gyermek megállhassa a helyét. Ilyen minden segítség

a) az új ismeretek megmagyarázása, megértése. A jó pedagógus sohasem halad tovább, míg meg nem győződött arról, hogy az előző ismereteket már minden tanítványa érti. Nem mondja sohasem, hogy „miért nem figyeltél, én semmit sem mondok kétszer”. Makarenskótól tudjuk, ha kell, ezerszer is el kell mondani ugyanazt, míg végül mindannyian értik;

b) a gyakorlás, amelyet a pedagógus értékel, de nem osztályoz, mert az osztályozás megszünteti a gyakorlási jelleget;

c) szükség esetén a korrepetálás;

d) esetleg a korrekció;

e) a lényeges ismeretek állandó ismétlése, hogy azok szilárdan, tartósan rögződjenek a fejekben.

A segítség sajátos formáit találjuk a napközi otthonban és a tanulószobákban, ha bennük valóban tartalmas pedagógiai munka folyik, s nem egyszerűsödik gyermekfelügyeletté. Széles skálán helyezkednek el az iskola feladatai, különösen, ha megfontoljuk, hogy azok nem szorítkoznak kizárólag a tanítási órákra. Kijelenthetjük, hogy a pedagógusok többsége mégsem ezekbe fárad bele, hanem a nevelés elé állított mesterséges gátak leküzdésébe, esetenként óvatos megkerülésébe, és nem az iskolai tevékenységek riasztják őket; hanem az a *gyakran elvtelen drukkerszemlélet*, amely meggondolatlanul ontja rájuk a feladatokat, amelyek épp a neveléstől vonják el idejüket és energiájukat.

Természetesen azoknak sem adhatunk igazat, akik e torz szemlélet ellenhatására az iskola *tehetetlenségét* hirdetik. Képviselői a helyzetre hivatkoznak, ezer okot, illetve inkább ürügyet találnak, hogy minden törekvés feleslegességét bizonyítsák. Ők nem azért tárják fel nehézségeinket és hibáinkat, hogy leküzdjük, korrigáljuk őket. Újabb és újabb bizonyítékokat látnak bennük fizikai és szellemi kényelmük aláátmasztására. Feladatunk, hogy *realistán* számoljunk minden tényezővel. Mindenekelőtt azzal, hogy iskoláinkban *átlagpedagógusok nevelik átlagszülők átlaggyermkeiket*. Egy kicsit úgy szükséges megközelítenünk a problémát, ahogy Bajcsy-Zsilinszky Endre foglalt állást a kitűnőek iskolájával kapcsolatban. Rámutatott, hogy a többség az átlag. Óvakodni kell attól, hogy a tehetséggondozást az átlag rovására tervezzük, ahogy az élsportolókat sem szabad a tömegsport kárára nevelnünk.

Az ISKOLÁBAN ÉLI a gyermek tartalmas, vagy ellenkezőleg, tartalmatlan jelenét. Kapcsolataiban jelentős, hogy sokrétűek. Ez teszi lehetővé, hogy egyszerre

élhesse át, valamiben *felülmúlja* társait, és valamikben társai *sokkal* különbek nála. Kialakíthatja szerénységgel társult öntudatát, korlátok közé szoríthatja „kivagyiságát” (Veres Péter). Ez a sokrétűség hihetetlen kincs a nevelés szempontjából. Nem véletlen ezért, hogy a homogenitás (azonos képességűek együtt) és a heterogenitás (különböző képességűek együtt nevelése) pedagógiánk egyik ismételtén visszatérő vitakérdése. Minden vitaközlő egyetért abban, hogy a homogenitás felgyorsítja a tehetség fejlődését, de ezzel együtt könnyen hamis öntudatot bontakoztat ki a tanulóknál, akik aligha értik meg Veres Péternek azt az állítását, amely szerint a legnagyobb tévedések közé sorolhatjuk azt a nézetet, hogy többet ér ezer sort leírni, mint ezer barázdát felszántani.

A „kitűnők iskolájára” vonatkozó törekvéseket jól foglalja össze Juhász Gyula „Uralkodó eszmék a második világháborús Magyarországon” c. írásában (Új Írás 1982:1–2.). Ötven angol nyelvű tanulmány elemzésével állapíthatta meg Deposito, D.: Homogeneous and Heterogeneous Ability Grouping (Review of Educational Research 1973:2. p. 163–179.) c. munkája, hogy a heterogén csoportok az egészségesebbek. Természetesebb, ha az *általános képző* iskolákban együtt tanulnak azok, akik más-más tárgyakból nyújtanak átlagon feletti teljesítményeket. A lángész korai felfedezése egyébként is az egyik legkockázatosabb megállapítás, sok kudarc és csatlódás forrása lehet. Természetesen helyes, ha a tanulók bizonyítványai elárulják, ki a legjobb matematikus két bal kézzel és két bal lábbal, és ki a legjobb sportoló, aki fejfájással, gyötrelmmel birkózik, ha elméleti feladat megoldását várják tőle.

Iskoláink egyértelműen és csekély kivétellel *heterogének*. Kivételek: az operaház, a balettintézet, a rádió énekkarának iskolái és néhány kísérleti sportiskola. A tulajdonságok sajátos jellemzője azonban, hogy mihelyt átlépik saját mértéküket, ellentétükbe csapnak át. Így fordulhat elő, hogy az a homogenitás, amely – mint látjuk –, az eredményes nevelés egyik feltétele, nálunk egyik gátjává lép elő. Ezt az ellentmondást csak pedagógiai valóságunk elemzésével oldhatjuk fel. Így kapunk hű képet arról, hogy heterogén osztályaink *létszáma* már-már irreálisan magas (vannak 30, 40, sőt 40 feletti tanulócsoporthok!), a különbségek *szélső értékei* pedig igen messze esnek egymástól. Olyan osztályokban, amelyekben magas létszámmal együtt ülnek a padokban a még majdnem értelmi fogyatékosok és a kiemelkedő képességűek (szándékkal nem használtuk a tehetséges jelzőt), az abortuszon átesettek és az otthon féltettei stb., végtelen nehézséget jelent a pedagógus számára a nevelés és oktatás egységes megszervezése. Növeli az akadályok számát a trösztök példáját követő nagy iskolák (körzetesítés, több iskola összevonása, községi iskolák megszüntetése) életre hívása, amelyeket könnyű volt ipari analógiára kialakítani, de végtelenül nehéz a trösztöket felbontó ipari példára újra normális méretűvé visszafejleszteni. Márpedig a nagy iskolákban személytelenné válnak tanárok, tanulók, kapcsolataik elgépiesednek. A nagy iskolák a filozófia nélküli egzisztencialista gyakorlat melegágyai, amelyekben élményszerűen élik át a gyermekek a sagani életmodellt, amely szerint „*a legtökéletesebb életforma az érzelem nélküli élet*”. Ráadásul ezekbe a betonerdőkbe a lakótelepek betondzsungeleiből érkeznek a tanuló tömegek, osztályfőnöki órákkal, őrsi gyűlésekkel eléggé reménytelen hiányait pótolni. Boldogok azok a tanárok, akik napjainkban is hagyományos méretű iskolákban és osztályokban taníthatnak, és boldogok azok a tanulók, akik megúszták az irányítás útvesztőit, és még ma is ilyenekben tanulhatnak. A nagy iskolák tanulói viszont eleve hátrányos helyzetűek, még akkor is, ha sajátosan ezt a helyzetet épp az iskola teremti meg számukra.

Az iskolák közül is kiemelt hely illeti meg az általános iskolákat, mert iskola-rendszerünk mai szerkezetében a legtöbb időt (8 évet) töltik falai között a gyermekek, mégpedig életük legfogékonyabb szakaszában. Sokkal nehezebb a középiskolák helyzete, amelyek a kamaszkort követő önállósodás forróján kapják meg a tanulókat, és négy, eléggé bonyolult szerkezetű tanév után már meg is válnak tőlük. Ter-

mészeten vannak iskolák, amelyek ezalatt is mély nyomokat hagynak a fejlődő személyiségekben. Hiba, ha valahol az általános iskola is két *egymástól független* (és nem egymásra épülő) szakaszra bomlik: alsó és felső tagozatra.

Makarenko szerint a nevelés egyik legfontosabb tényezője a gyermeki élet megszervezése. Jelenlegi gyakorlatunk mellé ilyen szempontból azonnal hiányjeleket tehetünk. Nem tipikus pl., hogy a *különböző életkorú* tanulók interakciói szabályozottak lennének. Nem vagyunk hívei semmilyen túlszabályozásnak, de a szabályozatlanság rendszerint anarchiába csap át. Arra még találunk példát, hogy az általános iskolák volt növendékei visszatérnek iskolájukba *ifjvezetökként*, arra már kevésbé, hogy a magasabb osztályúak aktív szerepet töltenének be fiatalabb társaik nevelésében. Jó alkalmat adnának erre a *megemlékezések*, amelyeket (évfordulókon, nemzeti, munkásmozgalmi ünnepeken) az alsóbb osztályokban felsősök tarthatnának meg. Szabályozatlanok az osztályok közti kapcsolatok is, pedig közösségről csak ott beszélhetünk, ahol a szervezeten (iskolán) belül az egyes szervezeti egységek (pl. osztályok, napközis csoportok, szakkörök, rajok) szervezett kapcsolatban vannak egymással.

A gyakorlatban jó példa erre az osztályok közti sportmérkőzések, vetélkedők szervezése. Régen erre adott alkalmat a dekorációs, faliújságverseny, de a tanulmányi és fegyelmi vetélkedés is. Helyes, ha minél több szál fűzi össze az egyes kis közösségeket, pl. kirándulásokkor, vagy társadalmi vagy mezőgazdasági munkán is.

Kissé konzervatív felvetésnek látszik, de szabályozatlan a különböző életkorok érintkezése is. Problémátlaná teszi a helyzetet, hogy a legtöbb iskola kétműszakos, alsósai és felsősei gyakran nem is látják egymást, rendezvényeik is más-más időpontban vannak. Nyilvánvaló, hogy ezt a megoldást az élet diktálja, de egy testület sem mondhat le teljesen a két műszak interakcióiról. Arról sem, hogy a diákok ne csak a tanévzáró értekezletek lélektelen névsorolvasásakor ismerjék meg kiemelkedő teljesítményeket nyújtó *iskolatársaikat*. Ennek a szónak újra meg kellene teremteni a tartalmát. Nyilvánvaló, hogy repedezni illik a köszöntés, a tiszteletadás formáit is anélkül, hogy visszasírnánk a régi gyakorlatot, amelyben alsós nem is tegezhetette felsős társát. A ma egyöntetű „szia” viszont nem egyértelmű megoldás.

A CSALÁD MELLETT az iskola az emberi kapcsolatok teremtésének, fenntartásának leghatékonyabb gyakorló területe a gyermekek számára. Az iskolában ugyancsak élményszerűen élhetik át a kapcsolatok legkülönbözőbb formáit. Ezek közül már láttuk a különböző korosztályok együttélését és együttműködését. Nem kevésbé jelentősek a többiek sem.

1. Megismerhetik *vezetők és vezetettek* kapcsolatát, amelyben olyan lényeges tulajdonságokat gyakorolhatnak, mint a tisztelet, az engedelmesség, saját vágyaik, szándékaik alárendelése a közösség akaratának. Alkalmuk nyílik a vezetési funkciók gyakorlására is. Ügyelni kell azonban arra, hogy a társadalmat aligha érheti nagyobb veszély, mintha parancsolási jogot ad olyanoknak, akik nem tanultak meg engedelmeskedni.

Az iskolában az igazgatóhoz rendszerint csak a kiváló tanulók jutnak el, és azok, akik ellen folyton panasz van. Meg lehet teremteni azonban a folyamatos kapcsolatok lehetőségét is, pl. óralátogatásokkor az igazgatónak legyenek szavai a tanulókhöz is. Közvetlenebb kapcsolat jön létre a tanulók és osztályfőnökük, tanáraik között. Gyakorlásul szolgál, ha különböző (hetes stb.), köztük gyermekvezetői (pl. őrvezető) megbízatásokat kapnak.

2. Állandó a *felnőttek és gyermekek* kapcsolata. Ezt ne szűkítsük a tanár-diák, szülő-gyermek viszonyokra. Ünnepeikre ők hívják meg a felnőtt vendégeket, ők készítenek helytörténeti kutatásaik során velük interjúkat, rendezvényeiken ők fogadják vendégeiket stb.

3. A koedukáció lehetőséget teremt *különböző neműek* együttműködésének gyakorlására. Az iskolában tanulhatják meg a nemi szerepeknek megfelelő viselkedést a gyermekek, ha a pedagógusok gondot fordítanak az udvariasság, a tapintat, a figyelmesség tulajdonságainak következetes gyakoroltatására.

Harcot kell indítani minden torz szemlélet terjedése ellen, pl. amely összetéveszti az izlésteleniséget a korszerűséggel. Meg kell értetnünk a tanulókkal, hogy az izlésteleniség a primitív emberek legősibb viselkedési formája. Megnyilvánulásai közé sorolhatjuk az agresszivitás egyes formáit is, amilyenek pl. a lányok bántalmazása. Az iskola nem lehet közömbös a gyermekek beszédstílusával szemben sem. Az útszéli beszéd nem illik a tudományok otthonához.

3. Valamikor azt hittük és hirdettük, hogy a szocialista iskolában ismeretlen fogalmakká válnak *a gyermekek anyagi helyzete* közötti különbségek, a szülők státusából fakadó előnyös vagy hátrányos helyzetek. Az élet ezeket sikeresen újra termelte, sőt új formáit is kialakította a közbeszóló szülők alakjában.

Nemes Dezső különböztetett meg egymástól két fogalmat. Beleszóláson a minden állampolgárt megillető véleménynyilvánítási jogot érti. Minden beleszóló tudja, hogy az ő véleménye egy csupán a lehetséges sokféle között, ezért azt az intézménynek mérlegelnie szükséges, de nem kell parancsnak tekintenie. Közbeszóláson az állandó és többnyire feleltelen beavatkozást értjük, amellyel olyanok fogalmaznak meg, pl. az iskolának feladatokat, akik sajátjaikat rendszeresen elfelejtik teljesíteni. A közbeszólók = hivatlan prókátorok. A beleszólók mindig azt is megvizsgálják: mit kell *nekik* tenniük az ügy, pl. saját gyermekük megrendszabályozása érdekében.

4. Megtalálhatjuk az iskolában a *különböző tartalmú, jellegű és intenzitású* érzelmi kapcsolatokat is, amilyenek a barátság, a szerelem, de az irigység, a gyűlölködés, az egészségtelen, túlfokozott rivalizálás stb. Ha az osztályfőnök nem figyel alakulásukra, akkor spontán módon jönnek létre (l. konfliktusok!).

Természetesen az iskolában élő gyermek nem veszti el *külső kapcsolatait* sem. Lehet, hogy valakinek a legjobb barátja más iskolába jár, ő maga iskolán kívüli sportegyesület tagja, szüleivel más társaságba tartozik (pl. azokkal járnak össze, akiknek ugyanott van a nyaralójuk, mint az övék). Sajátos, hogy ezen a területen a pszichológiai törvényszerűség negatív előjellel érvényesül. Szinte szabályos, hogy *a belső kapcsolatok a külsőkön átiszűrődve* fejtik ki hatásukat. Nem ismeretlen ezért még a kintről behozott előítélet sem, amely a nevelőtestület számára is előírja, kinek kivel lehet, illetve nem szabad barátkoznia; kit ki mellé szabad, illetve nem lehet ültetni.

Az iskolák évtizedek óta hősi erőfeszítést tesznek környezetük, így a szülők nevelésére. Ez a törekvés eddig csak látszateredményekhez vezetett, hisz a legérdekesebb szülők az iskolai rendezvényekre (szülői értekezletek, Szülők akadémiaja stb.) el sem jönnek. Fel kellene végre ismerni, hogy *társadalmi jelenségek* megváltoztatására, megszüntetésére a pedagógiai intézmény nem vállalkozhat. A legtökéletesebb közművelődési intézmény sem teremthet önmagában közművelődést. Nincs olyan hatásos pedagógiai „recept”, amelynek hatására minden szülő ideális, szocialista szülővé, gyermekeik szorgalmas, becsületes tanulókká válhatnak. Az iskolának Sziszifusz-szal a reménytelen feladatokat is vállalnia kell. Hinnie kell abban, hogy talán, egyszer a felgörgetett kő mégsem gurul vissza a hegytetőről. Ennek megvalósulása attól is függ, hogy törekvésében segítőkre (pl. tömegkommunikáció) vagy gátlókra talál-e. A sajtó, a tévé, a rádió legalább ugyanannyiszor hívja fel a szülőket kötelességeik teljesítésére, felelősségük vállalására, mint amilyen sűrűséggel most a pedagógusokhoz, az iskolákhoz szól hasonló szándékkal.

A gyermekkorban kialakuló emberi kapcsolatok szerepét, jelentőségét fokozza az a tény, hogy ezek nem szorítkoznak kizárólag emberek közötti kapcsolatokra. Bennük és általuk formálódik a fiatalok kötelesség- és felelősségtudata, nem utolsósorban egész emberi minősége: *műveltsége, világnézete, magatartása, erkölcsisége és jellege*. Az iskola önmagával kerülne antagonisztikus ellentétbe, ha ezeknek alakulásával szemben a közöny álláspontjára helyezkedne. Ha elfogadná a polgári liberalizmus elvét, amely szerint az a jó iskola, amelyben a gyermek azt csinálhatja, amit akar.

Ezt különösképpen kell most hangsúlyoznunk, amikor az *ötnapos munkahét* bevezetése lényeges változásokat teremt az iskolák és a gyermekek életében. Ezek a változások könnyen vezethetnek „a szabad idő veszélyeztetettségének állapotához”, mint ahogy erre Király István hívta fel a közvélemény figyelmét a parlamentben. Az iskola kizárólag azt tekintheti feladatának, hogy a gyermekeket képessé tegye arra, hogy

a) mindig azt akarják, amit társadalmilag helyes, erkölcsileg jó, esztétikailag szép akarniuk;

b) szabad idejüket tartalmasan, értelmesen tudják felhasználni, eltölteni;

c) pihenésük kultúrált pihenés, szórakozásuk kultúrált szórakozás, munkájuk pedig kreatív alkotás és ne hibagyűjtemény létrehozása legyen. Ne feledkezzünk meg ugyanis arról, hogy kreativitáson nem azt értjük, hogy valaki mindig mindent *másképp* csináljon, vagy éppen minden helyzetben *mást* cselekedjék. Helyesen akkor értelmezzük a fogalmat, ha felismerjük, hogy a kreatív ember mindig tökéletes megoldásokra törekszik, sohasem éri be tetszetős látszatokkal, mindig felismeri, hogy feladatát lehet jobban, igazabban, szebben is teljesítenie.

AZ ISKOLA ÉS A GYERMEKEK kapcsolatában is jelentős tényező az *idő*. Gyermekeink életidejük különböző részletét töltik az iskolában, az iskola nevelési határendszerében. A szélső értékek széjjelebb húzódnak az ötnapos munkahét bevezetésével, mert lesznek, akik a szabad szombatokat is az iskolában szeretnék tölteni, amint lesznek olyanok is, akik minden ürügyet felhasználnak, hogy kivonják magukat az iskola felügyelete alól. Egyesek az eddiginél is több, mások pedig lényegesen kevesebb időt fognak tölteni az iskolában, ahol pl. a klubosítás egyébként is megnehezít minden ellenőrzést.

Divergens folyamatnak lehetünk tanúi. Egyrésztől egyre jobban feledésbe merül az iskolának történetileg hagyományos törekvése, amellyel nevelésének hatékonyságát az *iskolán kívüli életre* is ki akarta terjeszteni. Ma már komikusan hatnak az olyan iskolai követelmények, amelyek nemrég a legtermészetesebbeknek hatottak:

- Fenszterezni (a házak földszinti ablakain bekukucskálni) nem szabad.
- Nyolc óra után tanuló csak szülei társaságában tartózkodhat utcán vagy nyilvános helyen.
- Tanuló moziba csak osztályfőnöki engedéllyel mehet.

Senki sem óhajtja ezeket visszaállítani, de azzal sem lehet egyetérteni, ha egyes fórumok (tévéműsorok, tánczenekarok dobosai stb.) minden szülői és iskolai követelmény elvetésére buzdítják a tanulókat. Azok, akik ma az iskola rendszabályait vetik el, holnap a társadalmi törvényeket és normákat is semmibe fogják venni. Társadalmi összefogással érvényt kell szerezni annak, ha az iskolában tilos szeszes italt fogyasztani, diáknak tilos ez az iskolán kívül is. Ha a rendszabályok tiltják a trágár, útszéli beszédet az iskolában, ne nézze el senki ezt az iskolán kívül sem. Ha az intézményben tilos dohányozni, törvénytörtés legyen ez az utcán is. A tömegkommunikáció és a mozgalom képviselői a törvények megtartására buzdítsák a fiatalokat, és társaik megnyerése érdekében ne deviáns törekvéseiket szolgálják ki elvtelenül. A társadalmi környezet támogassa, és ne támadja azokat az intézményeket és tanárait, amelyek még ma is *határozott követelményeket támasztanak* tudásban, viselkedésben a gyerekekkel szemben. Pedagógiánktól idegen a *félelemkeltés* módszere. Ez azonban nemcsak az ellenőrzéstől való félelmet jelenti, ezt ugyanis önmaga támasztja önmagának, aki kötelességeit nem teljesíti. Sokkal veszélyesebb közvetett formája, amikor a kirekesztés, a maradvány bélyegzés, a korszerűtlenség félelmét keltik egyesek a tanulóiban, ha azok nem hajlandók ízléstelenségeiket ízlési és viselkedési normákul elfogadni. A tömegkommunikáció pozitív és negatív szerepet egyaránt betölthet. Lehet a demokratizmus, de a diktatorikusság fóruma is, hiszen annak ad szót, akinek akar, attól vonhatja meg, aki nem ért egyet vele.

Vannak szociálpszichológusok, pl. J. P. Ruppert (Az iskolai és az osztályélet stílusai. In Pedagógiai szociálpszichológia. Szerk.: Pataki Ferenc), akik úgy látják, hogy nemcsak egyéneknek, de iskolai osztályoknak is sajátos viselkedési módjuk, stílusuk van. Ezek kialakulásában különböző tényezők játszanak szerepet, így:

- a) az iskola, az osztály nagysága (Örökké visszatérő probléma!);
- b) sajátos összetétele (pl. egy ipari településen Ózd, bányatelepen Várpalotán, Komlón, mezőgazdasági területen pl. Kisteleken);
- c) a tanulók egyéni törekvései (mindegyik el is akarja-e sajátítani a művelődési anyagot, vagy csak tovább szeretne jutni);
- d) az iskola szelektálási lehetősége és eljárása (bukásmentesség a jegyek korrigálásával, vagy az anyag elsajátítása árán).

Az iskolai csoportokban is érvényesül a *csoportnyomás* törvényszerűsége, nem közömbös ezért, vajon egy vagy két központja van-e egy osztálynak. Milyen távolság van a formális (mozgalmi) és az informális (közvéleményt formáló) központja között? A csoportnyomás mindig a hangadó központtól indul el, és különböző eszköz-zel, pszichés erőszakkal kényszeríti a csoport tagjait engedelmességre. Egy újabb ellentmondás jön létre ezáltal a csoportokon belül. Vezetőgyéniségei a felnőttek ellen engedetlenségre *lázítanak*, hogy a legteljesebb engedelmisséget követeljék önmaguk iránt. Sajátos, hogy cipollai törekvéseik csak ritkán ütköznek a Mariók ellenállásába. Ezért lenne lényeges, hogy a különböző útmutatók ellenére az osztályfőnöki órákon ne elvont etikai magaslapon vetődjenek fel a különböző erkölcsi kérdések, pl. a közösség, mindig arra kényszerüljön a csoport, hogy saját életével nézzen nyíltan szembe. Ne szociológiai szinten beszéljenek a kétközpontúságról, leplezzék le saját központjaikat és törekvéseiket. Newcomb találó megállapítása, hogy mindig azok a viselkedési minták, azok a kapcsolatformák *vonzóak* az emberek számára, amelyek emelik önérzetüket, önértéktudatukat, és csökkentik gátlásaikat. Sokkal magasabb hatásfokot lehetne elérni a nevelés gyakorlatában, ha a társadalmilag helyes viselkedési mintákhoz tapadnának ezek a tartalmak. A pedagógust arra figyelmezteti ez a törvényszerűség, hogy sohase kívánjon olyan viselkedést diákjaitól, amely társaik szemében

- a) stréberként, hízelgőként tüntetik fel őket;
- b) a konformizmus látszatát keltik;
- c) gyermekiségüket hangsúlyozza.

Az iskolák hatóképességét növeli vagy csökkenti a diákjai számára nyújtott élmények mennyisége és minősége. Közülük az egyik legnélkülözhetetlenebb az *odatartozás élménye*. Történelmünkben sok országos hírű intézményt ismerünk, amelyeknek Pannonhalmától Sárospataki, Soprontól Debrecenig közös jellemzőjük volt, hogy minden diájkuk büszkén vallotta tanulójuknak önmagát. Rangot jelentett pápai vagy soproni diáknak lenni. Ma eléggé ritka az ilyen vagy ehhez hasonló érzés. Az iskolákat valamilyen *szürke hasonlóság* közelítette egymáshoz, mintha az 1972-es párt-határozat ezt a szürkeséget tette volna programmá, amikor kijelentette „szűnjenek meg az iskolák közötti lényeges különbségek”. Kétségtelen, hogy a szürke a legkényelmesebb szín, még a szennyeződés is nehezebben vehető észre rajta. De kétségtelen az is, hogy szürke iskolák kiváló tanulókat csak véletlenül nevelhetnek. Akkor, ha olyan tanulók kerülnek falai közé, akik semmiképp sem hagyják elszürkíteni magukat. Nem büszkeség azonban, ha a kiválók az iskola ellenére válnak azzá. Sokkal nagyobb gondot szűkséges éppen ezért az iskolák egyéni arculatának kialakítására és a nagy tanári egységek kibontakozására fordítanunk. Az iskolának sohasem lehet feladata a *ma meglevő hibáinak bővítve újatermelése*. Történelmi hivatása, hogy

- a) közös társadalmi élmények szervezésével;
- b) diákcentrikus szemlélettel;
- c) vitákban kialakított határozott követelményekkel;
- d) érdekegyeztetésekkel;
- f) más csoportokhoz fűződő kapcsolataik erősítésével (vö.: Matouschek–Ružicka: Munkapszichológia Tank., Bp.)

valósítsa meg a programot: legyen minden magyar ember különb, mint amilyen apja volt.



BODOSI TAMÁSNÉ-DR. BÓRA FERENC
Kaposvár

Az általános iskola első osztályába kerülő tanulók indulási hátrányának néhány összetevője

A vizsgálat megszervezése

Alapvető célkitűzésünk, hogy megközelítően reális képet adjunk a vizsgálatba bevont – iskolaelőkészítőt végzett – gyerekek felkészültségének néhány lényeges mutatójáról. Vizsgálódásunkat – véletlen kiválasztással – 16 iskolaelőkészítőn részt vett, 1974-ben született gyermek bevonásával végeztük, akik 1980. szeptember 1-ig betöltötték a hatodik életévüket. Átvettük dr. Nagy József: Preventív fejlettségvizsgáló rendszer 5–6 évesek számára című művében közölt (MTA kutatócsoport, Bp., 1975.) mérési eljárásokat. A megadott tesztek segítségével vizsgáltuk a mintában szereplők írásmozgás-koordinációját, általános és relációs szókincsét, matematikai ismereteit (számlálás, mennyiségfogalom), következtető képességét és az „utánmondás” biztonságát. A hét vizsgálat mindegyike huszonnégy elemet tartalmazott – amelyet 100 százaléknak vettünk –, s az elért pontszám alapján számítottuk ki a teljesítményt százalékban. Azt szándékoztunk kimutatni, hogy az értelmi fejlettséget tükröző feladatokat milyen szinten képesek megoldani az iskolai előkészítésben részesültek.

A szülőktől (39 előkészítő foglalkozáson részt vett, 37 óvodába járt gyerek szüleitől) kérdőíven érdeklődtünk gyermekeik pszichés állapota s az önkiszolgálás szintje felől. Ezenkívül a következő kérdéseket tettük fel számukra: „Milyen gyakran szoktak a család felnőtt tagjai mesét mondani (olvasni) gyermekeiknek? Naponta általában mennyi időt tölt a családfő együtt gyermekével (beszélgetés, hancúrozás, játék stb.)? Hány képes- és meséskönyv van a lakásban? Milyen »iskolát« szeretnének gyermekeikkel elvégeztetni?” Az elmélet megállapításai és saját vizsgálataink alapján néhány lényeges következtetést kívánunk megfogalmazni, melyek érvényességi köre Kaposvár város iskolába kerülő tanulóira – a velük való foglalkozás módjaira, a jövőben megvalósítható elképzelésekre – terjed ki.

Az elmélet néhány lényeges kérdése

A pedagógiai, szociológiai vizsgálatok egyértelműen megfogalmazták, hogy az iskola ma még ki van szolgáltatva a környezeti tényezőknek, s csak pedagógiai eszközökkel nem lehet kompenzálni a közvetlen miliő hátrányos hatásait. „Az intézményes nevelésnek meg kell ismernie a környezet hatásmechanizmusát, tényezőit, várható változásait”; és e feltételeket realitásként kell kezelni. Empirikus kutatások fel-

tárták, hogy a tanulók induló szintje döntő mértékben befolyásolja további teljesítményeiket. A gyermekek sorsa az iskolába lépéskor dől el.¹

A család – a közelmúlt gazdasági, társadalmi átalakulás következtében – nagy változáson ment át. A családok jelentős része mérsékelten vagy egyáltalán nem tudja ellátni az iskolai munkát kiegészítő oktatási és nevelési feladatokat.² A kultúra elemei – a tapasztalat-, tevékenység- és normarendszer – a társadalmi rétegeknek megfelelően alakul a családokban. „Minden családnak megvan a maga mikrokultúrája, amely bizonyos vonásokban különbözik más családokétól.” Mindez az „értékek egybeszerveződésében, irányultságában érhető tetten”. A család életmódja „leggyakrabban összefügg olyan kulturális hagyományokkal is, amelyek több nemzedéken keresztül öröklődnek. Együtt jár bizonyos igényekkel és ambíciókkal a gyermek iskolai és iskolán túli pályafutását illetően.”³ A család érdeklődési köre megszabja az indítékot arra, hogy a gyermek többet és mást akarjon, mint szülei.⁴ A család fontos közvetítő szerepet tölt be a társadalomban. „Nagy hatást gyakorol abban az irányban is, ahogyan a család tagjai részt vesznek a kulturális életben, ennek színvonala ösztönzően hat a gyerekekre, közvetlenül érvényesülő befolyásolást jelent számukra.”⁵ A hátrányos helyzet esetében a gyerekekre nem hatnak a társadalom követelményei, mert hiányzik a közvetítő lánc, a család.⁶

A társadalmi rétegek életkörülményei és szubkultúrája konzerválódik és továbbhagyományozódik, melynek következményeként a társadalmi mozgásfolyamatok lelassulnak, a társadalmi viszonyok pedig nem fejlődnek.⁷ Nemcsak a múltból örökölt művelődési egyenlőtlenségek játszanak ebben közre, hanem „az átmeneti társadalom talaján még szükségképpen létező és megújuló ellentmondás, amely a társadalom tagozódását kiváltó létviszonyokban gyökeresedik”. A magasabb kultúrájú családok gyermekei a szülők, testvérek, rokonok – az előnyös környezet hatására – olyan fogalmakat, ismereteket és készségeket mondhatnak magukénak, amelyekkel a képzetlenebb szülők gyermekei nem rendelkeznek. A családok művelődési viszonyai, a szülők iskolázottsága döntő módon befolyásolja a gyerekek iskolai teljesítményét.⁸ Vizsgálat alapján nyert adatok, tények bizonyítják, hogy a művelődés javaiból azok a gyerekek merítenek a legtöbbet, akik a családi otthon tudatos felkészítésében részesülnek. Hátrányba kerülnek a segéd- és betanított munkások gyermekei, a diplomás szülők gyermekei viszont kulturális előnyhöz jutnak. A művelődési előnyök „hallgatólagos megtűrése” akadályozza a szocialista társadalom fejlődését.⁹ „A kulturáltabb, iskolázottabb környezetből kikerülő gyermekek jobban tudják teljesíteni az iskolai követelményeket, tanulmányi eredményük jobb, és ebből eredően növekszik az előnyük a továbbtanulás során is. A kulturális környezeti hatás legvilágosabban az általános iskolában mutatkozik meg.”¹⁰

A külföldi kutatások egybehangzóan bizonyítják, hogy a hátrányos helyzet következménye legtöbb esetben a gyerekek verbális kifejezőképességének elmaradottságában keresendő. A kulturális hátrány okai között említik még az anya és gyermek közötti kommunikáció sekélyes voltát. Mivel a nyelv szabja meg, hogy mit és hogyan tanul meg a gyerek a „kommunikációs kódok” feltárására – a hátrányok eredőinek kimutatására – fektetik a fő hangsúlyt. Két alapvető nyelvi kódot említenek. A kidolgozott kód több bonyolult kifejezést tesz lehetővé, s érzelmi tartalmakat fejez ki, a kidolgozatlan kódra a rövid, az egyszerű és a befejezetlen mondatok a jellemzők. A szellemi folyamatok fejlődését azok a családok segítik elő, ahol rendszeres segítséget adnak a gyerek számára. A hátrány létrejöttének elsődleges eredőjét hazai kutatóink is elsősorban a verbális kifejezőképesség elmaradottságában szokták megjelölni. Ezek szerint a nyelvi műveltség hiánya a „kultúrához kötődő” verbális készségben (nyelvi kifejezőképesség, olvasás, írásos és élőszóbeli fogalmazás) nyer kifeje-

zést.¹¹ „A nyelv, de minden más értelmi képesség is függ azoktól az anyagi, pszichológiai és művelődési feltételektől, amelyeket a gyermek a családi környezetben talál...”¹² A gyermek beszéde, szókészlete, az általa használt beszédsebesség, nyelvtani szerkezet fontos magatartásminta, a család szubkultúrájának egyik jellemzője.¹³ A műveltebb családokban a gyerekek az iskola által igényelt szókincset, fogalomvilágot sajátítanak el, s az előny elsősorban e tényből következik. A munkásrétegek gyermekeinek hátrányos helyzete többféle alkotóelemből tevődik össze, melyek közül kiemelkedő „az iskolai követelményektől eltérő nyelvi magatartás, azaz a verbális intelligenciának az iskolai értékelés szempontjából kedvezőtlen alakulása... A kulturális hátrányok közül azok a legsúlyosabbak, amelyek a családi környezetben beszélt nyelvhez kapcsolódnak.”¹⁴

Az iskola képes – legalábbis részben – ellensúlyozni azok hátrányát, akik családi környezetükből nem kapják meg a művelődésre való késztetést. A családból hozott szegényes indítékokat, az elmaradt tapasztalatokat és élményeket csak akkor lehet részben kompenzálni, ha sikerül a tanulóknak felkelteni a kultúra iránti érdeklődést és igényt.¹⁵ A családból hozott szegényes verbális kifejezőkészség kompenzálására pedig „konkrét oktatási programot kell kidolgozni, mindenekelőtt a beszéd és az olvasás területén”, s a speciális módszerek kidolgozása és alkalmazása az elmaradók felzárkóztatásának és fejlesztésének elengedhetetlen fontos tennivalói közé tartozik.¹⁶

Az óvoda jelentős alapozó munkát végez a gyerekek iskolára előkészítésében. „Az óvodáskor végére a gyermekek nagy utat tesznek meg a fejlődésben, vonzó perspektivaként áll előttük az iskola, és képessé válnak arra, hogy ott a növekvő követelményeknek eleget tegyenek.”¹⁷ Az óvoda iskolára történő előkészítése megoldja a gyermek sokoldalú fejlesztését, s nagyobb teherbírássra, magasabb szintű gondolkodásra, fejlettebb erkölcsi és akarati magatartásra teszi alkalmassá növendékeit. A játék nevelő hatása fokozódik a nagycsoportban. Itt érvényesülnek igazán az óvodai oktatás specifikumai is, s a közösségi és az egyéni programok végrehajtása során csökkennek az óvodába lépés kezdetén jelentkező nagy neveltségbeli eltérések.¹⁸

Az oktatási miniszter 1977-ben elrendelte, hogy „az 1. osztályba lépő, óvodába nem járó gyermekek részére az iskolai életbe való zökkenőmentes beilleszkedéshez a megalapozottabb felkészítést, egyéves időtartamú iskolaelőkészítéssel kell biztosítani.” Az eltelt három évben az iskolaelőkészítő foglalkozások az általános iskolák szervezésévé váltak, s az iskolakezdéshez több-kevesebb eredménnyel biztosítják a tanulók számára a szükséges neveltségi szintet. A gyermeki személyiség harmonikus, sokoldalú fejlesztésében az értelmi nevelésnek döntő jelentősége van. A játékos tevékenység keretében kialakítandó megismerő képességek, a tanuláshoz és közösségi élet-höz szükséges tulajdonságok, nyelvi kifejezőkészségek fejlesztése az alapvető cél. Fontos feladat a gyermek megismerése, de „figyelembe kell venni a tágabb környezet személyiségformáló befolyását is” növendékeink fejlődésére.¹⁹

Az előkészítő foglalkozásokon, az óvodai oktató-nevelő tevékenységben a gyermek személyiségének kibontakoztatása az alapvető cél. A gyermek idegrendszerének „érése” a személyiségfejlődés organikus feltétele. A pedagógiai gyakorlat részfunkciókat formál: ismereteket, szokásokat, készségeket, képességeket stb. A személyiség nevelése különböző szinten valósul meg. Hiányai között említendő: az eltérő erkölcsi és értékelési alap, a követelmények különbözősége, a bánásmód és hangnem egységének hiánya, az egyoldalú fejlesztés, a tapasztalás-átélés-megértés-gyakorlás dialektikájának mellőzése, az egyéni hajlamok figyelmen kívül hagyása, a lemaradás felszámolásának elmulasztása, a szocialista közösségi elv érvényesítésének szem elől tévesztése, az egyéni bánásmód kimunkáltsága.²⁰ A személyiségstruktúra kialakítása fokoza-

tosan valósul meg, s létrejön egyre magasabb szinten a gyermek ösztönző, tájékozódó, értékelő, végrehajtó rendszere, mely a jellem kibontakozásában éri el végső formáját. A jellem befolyásolja a tanuló saját személyéhez, más emberhez, a munkához való viszonyát és beállítódását.²¹

Az empirikus adatok, tények elemzése

Az óvodások és az iskolaelőkészítő foglalkozásban részesült gyerekek önkiszolgáló készségének és pszichés állapotának összehasonlító kimutatása:²²

Az önkiszolgálás szintje	Önállótlan		Sok segítség		Kevés segítség		Önálló, de keservesen		Önálló, de ügyetl.		Önálló, ügyes, gyors	
	az összes gyerekekhez viszonyított %											
Tevékenység	Ek.	Ó.	Ek.	Ó.	Ek.	Ó.	Ek.	Ó.	Ek.	Ó.	Ek.	Ó.
Étkezés	8,3	5,1	8,3	—	19,4	7,7	16,7	13,8	13,8	10,2	33,5	63,2
Cipőfelhúzás	5,6	—	13,8	—	50,0	7,7	8,3	17,9	5,6	10,2	16,7	64,2
Öltözködés	5,6	5,1	8,3	—	19,4	5,1	13,8	23,0	2,8	10,2	50,1	56,6
WC-használat	11,1	5,1	8,3	—	2,8	2,6	5,6	5,1	2,8	2,6	69,4	84,6
Mosakodás	8,3	2,6	8,3	—	13,8	17,9	13,8	10,2	8,3	12,8	47,5	56,5
Rendcsinálás	8,3	—	11,1	—	24,9	20,5	11,1	28,2	11,1	5,1	33,5	46,2

Mérés nélkül is meg tudtuk volna állapítani, hogy az óvodai nevelés az önkiszolgálás minden paraméterben indulási előnnyel küldi növendékeit az 1. osztályba. Az adatok összevetése azonban kvantitatív mutatókkal bizonyította a két felkészítés színvonalbeli eltérését, az óvoda nagy nevelő hatását.

Az iskolába kerülő tanulók pszichés állapota:

A pszichés állapot	Megléte, hiánya	Igen Az összes gyerekekhez viszonyított %				Nem	
		Elők.	Óvodások	Elők.	Óvodások	Elők.	Óvodások
Nappal gyakran sír		2,8	2,5	97,2	97,5		
Éjjel felriad, felsír		2,8	2,5	97,2	97,5		
Nappal bevizel		2,8	—	97,2	100, —		
Éjjel bevizel		11,1	7,7	88,9	92,3		
Be szokott székelni		—	—	100, —	100, —		
Erőszakos, kötekedő, követelőző, türelmetlen		30,9	20,5	69,1	79,5		
Nyugtalan, mozgékony, ideges		38,8	38,4	61,2	61,6		
Félnék, csöndes, visszahúzódozó, zárkózott		36,1	2,5	63,9	97,5		
Nagyon lassú mozgású, fáradékony, lusta		30,6	7,7	69,4	92,3		

Az erőszakos, kötekedő, türelmetlen, nyugtalan, ideges gyerek az óvodában és az előkészítő foglalkozáson egyaránt – s családi környezetben is – sok problémát okozott a pedagógusoknak és a szülőknek. Igaz, hogy az óvodai nevelés hatására valamivel mérsékeltebbek az említett pszichés állapot terén a gondok. A kimutatásból egyértelműen kiderült, hogy az előkészítő foglalkozások kevésbé tudták a leendő 1. osztályosok félnkségét, zárkózottságát feloldani, ezen kívül megközelítően egyharmad részük – valószínű a rendszeres „tanulás hiányában” – lassú és fáradékony.

A képes- és meséskönyvek száma a lakásban:

Könyvek száma	Nincs válasz	Egy sincs	5-nél kevesebb	6-10	10-20	20-nál több
Családok	az összes családhoz viszonyított %.					
Óvodások	—	—	7,7	7,7	12,8	71,8
Iskolaelők.	—	—	11,1	36,1	27,7	25,1

Valószínű az óvoda és a szülői ház hosszabb ideje (3 éve) tartó pedagógiai kapcsolatára vezethető vissza, hogy az óvodások nagyobb százalékarányú mesés- és képeskönyvvel rendelkeznek, mint az iskolaelőkészítőbe járó gyerekek. A lakásban található könyvek száma összefügg a család kulturális igényével. A könyv iránti szeretet és közömbösség elsősorban a szülői ház hatásától függ. Úgy tűnik, hogy az óvodának sikerült a szülőket kedvezően befolyásolni, s ennek következtében a gyerekek kezébe otthon is gyakran kerül könyv.

A család felnőtt tagjainak mesemondása gyermekeik számára, s a mesemondás gyakoriságának összefüggése valamelyik szülő legmagasabb iskolai végzettségével:

Mesemondás gyakorisága	Iskolai végzettség	Iskolába nem járt v. kimaradt 1. v. 2.o.	Az 1—4. alsó tagozatot elvégezte	A 6. osztályt elvégezte	Az ált. isk. 8. osztályt elv.	Kimaradt a középisk. v. szakmunk. isk.-ból	Szakk munkás bizonyítványa van	Középis kolai végzettsége van	Felsőfokú végzettsége van	Egyetemi végzettsége van
Nincs válasz	Ó.	—	—	—	—	—	—	—	—	—
	Ek.	—	—	—	—	—	2,7	—	—	—
Nem szoktak	Ó.	—	5,1	2,5	—	—	—	—	—	—
	Ek.	—	—	—	—	—	8,3	—	—	—
Elvétve	Ó.	—	—	2,5	5,1	2,5	12,8	—	—	—
	Ek.	—	2,7	5,5	2,7	—	16,0	—	—	—
Havonta néhány-szor	Ó.	—	—	—	5,1	5,1	12,8	—	—	—
	Ek.	—	—	2,7	5,5	5,5	11,1	—	—	—
Hetente egyszer-kétszer	Ó.	—	—	—	—	2,5	10,2	7,7	2,5	—
	Ek.	—	—	—	—	—	13,8	8,3	5,5	—
Szinte naponta	Ó.	—	—	—	—	—	7,7	5,1	5,1	5,1
	Ek.	—	—	—	—	—	8,3	2,7	2,7	5,5

A táblázatból jól érzékelhető, hogy az alacsony iskolai végzettséggel rendelkező szülők nagy százaléka nem – vagy ritkán – mesél otthon gyermekének. Tendenciaszerű, hogy a magasabb iskolai végzettség irányába haladva egyre többen fontosnak tartják és szervezik meg a mesemondást. Mindez azt is bizonyítja, hogy az alacsony iskolai végzettségű szülők gyermekei – a könyv által történő motiváltságot, a mese nevelő hatásának biztosítását és beszédkézséget fejlesztő erejét tekintve – hátrányba kerülnek. A „kérdőíves válaszok” azt is feltárták, hogy a szülők az alacsony iskolai végzettség következtében gyermekeiket szerény „jövőbeni tervvel” indítják az iskolába. Megelégszenek azzal – vagy egy „kicsivel” több – iskolai végzettséggel, amellyel maguk rendelkeznek. Egyetemen és egyéb felsőfokú végzettséggel rendelkezők már iskolába lépéskor elhatározzák, hogy gyermekeikkel „megszereztetik” a főiskolai vagy az egyetemi végzettséget.

A gyermekek értelmi fejlettségének vizsgálatában néhány „jelzésszerű” elemző megállapítással csak a legjellemzőbb tényeket, tendenciákat tárják fel. Az egy gyerekre kiszámított átlagteljesítmény 42,2–86,3 százalék között mozog, az összes gyerek átlaga pedig 63,2 százalék. Tehát az iskolaelőkészítőn való részvétel a gyermekek között az értelmi szint különbségeit nem tudta kiegyenlíteni.

Erdemes utánanézni a vizsgálat által feltárt tényekben, hogy mennyiben befolyásolják az egyes feladatokban elért eredményeket azok a gyerekek, akik óvodába jártak, vagy nem jártak. Írásmozgás-koordináció terén nagy különbség mutatkozik közöttük. Az óvodába járt gyerekek 65,8 százalékos átlagteljesítményt értek el, az előkészítősek teljesítménye 50,4 százalékot mutat. Szókincsükben is eltérés tapasztalható, a számlálás és mennyiségismeret feladatainak elvégzésében is lényeges különbségeket találtunk. Az óvodások teljesítménye 70,7 százalék, illetve 77 százalék,

az óvodába nem járt gyermekeké pedig 64 százalék és 52,8 százalék. A következtetési és utánmondási feladatok nem tártak fel lényeges eltérést. A fiúk-lányok teljesítményének komparatív összevetése során azt tapasztaltuk, hogy a következtetés feladatának eredményében a fiúk teljesítménye 60,6 százalékos, a lányoké pedig 48,1 százalékos. A relációs szókincs terén kimutatott teljesítmény viszont a lányoknál eredményezett magasabb értéket. (73,7; 84,4 százalék.)

Az otthon található könyvek számának alakulása és a tanulók értelmi teljesítménye összefügg egymással. Az 5-nél kevesebb könyv esetén az átlag: 44,1 százalék, 6–10 könyv megláténél: 64,7 százalék, 10–20 db-ot magába foglaló kiskönyvtár esetében: 73,2 százalék.

Összegezés

Az empirikus vizsgálatok alapján beigazolódott, hogy az önkiszolgálásra nevelés minden vonatkozásban sokkal eredményesebb az óvodákban, mint az „iskolaelőkészítőben”. Annál is inkább fontos ez, mert nyugtalanítóan sok az „előkészítőből” kikerült félénk, zárkózott, lassú és fáradékony gyerek, akik nehezen tudnak bekapcsolódni az osztályközösség munkájába, s az iskolai követelményekkel nehezen birkóznak meg. Ha egyik oldalon – az óvodában – magasabb neveltségi indulószintet biztosítanak az iskolába kerülő gyerekek számára, akkor nyilvánvaló, hogy az óvodai nevelésben nem részesülők hátrányba kerülnek. Közoktatási intézkedéseink az iskolaelőkészítő foglalkozások bevezetésével pótolni kívánják mindazt, amit a család nem tud nyújtani a gyermekeknek. A segítségnyújtás az általános iskola minden erőfeszítése ellenére meg sem közelíti az óvoda eredményeit. Társadalmunk demokratizmusa és a társadalmi mobilitás igénye megköveteli, hogy a jelenleginél jobb megoldásokat keressünk a hátrányok felszámolására. A magasabb iskolai végzettséggel rendelkező szülők az indulás pillanatától mindent megtesznek, hogy gyermekeik később a legmagasabb iskolai végzettséget megszerezzhessék, ehhez a tanulók indítékot és konkrét segítséget egyaránt kapnak édesapjuktól, édesanyjuktól, vagy „külső” segítséget nyújtó szakemberektől.

Az óvodában három éven keresztül naponta szervezett nevelésben részesülnek a gyerekek, az iskolaelőkészítő foglalkozások viszont csak heti két alkalommal – tíz hónapos időtartamban – működnek. Nyilvánvaló, hogy az utóbbiak nem kompenzálják megfelelő eredménnyel a személyiségfejlődésben elmaradtakat. Vizsgálatunk kimutatta, hogy az „előkészítősök” az értelmi fejlettséget tükröző feladatokat – a legjobb nevelők közreműködésével és a játék nevelőerejének biztosításával – sem tudták jó szinten megoldani. Ezért a gyerekek tapasztalatain nyugvó személyiségkomponensek – az ismeretek, jártasságok, készségek, szokások – alacsony szintűek. Az iskolaelőkészítő foglalkozások nem biztosítják az indulási egyenlőséget a tanulmányi munka megkezdésének időszakában.

JEGYZETEK

1. Nagy József: Iskolaelőkészítés és beiskolázás. Bp., 1974, Akadémiai Kiadó, 36., 40. l.
2. Kozma Tamás: Hátrányos helyzet. Bp., 1975. Tankönyvkiadó, 202. l.
3. Kozma Tamás: A nevelésszociológia alapjai. Bp., 1977. Tankönyvkiadó, 90–91. l. Vö.: Kozma Tamás: Bevezetés a nevelésszociológiába. Bp., 1975. Tankönyvkiadó, 17–25. l.
4. Horváth Márton: A közoktatáspolitikai és általános iskola. Bp., 1978. Akadémiai Kiadó, 138. l.
5. Wroczynski, R.: A nevelési feltételek. Iskola és környezet. Bp., 1974. Tankönyvkiadó, 62. l.
6. Tomai Éva: Adalékok a cigánygyerekek társadalmi beilleszkedésének kérdéseire = Magyar Tudomány, 1978/7–8. sz., 544. l.
7. Kozma Tamás: Bevezetés a nevelésszociológiába. Bp., 1975. Tankönyvkiadó, 149. l.
8. Gázsó Ferenc: Iskolarendszer és társadalmi mobilitás. Bp., 1976. Kossuth Könyvkiadó, 55., 73., 74. l.
9. Kádárné Fülöp Judit: Néhány tanulói környezetváltozó összefüggése = Pedagógiai Szemle, 1973/7–8. sz., 663. l.
10. Horváth Márton: i. m. 136. l.
11. Kozma Tamás: Hátrányos helyzet i. m. 169. l.

12. Horváth Márton: i. m. 136. l.
13. Kozma Tamás: Bevezetés a nevelésszociológiába i. m. 55. l.
14. Gazsó Ferenc: i. m. 30., 74. l.
15. P. Bourdieu: A művészeti észlelés szociológiai elméletének elemei. Művészetszociológia, Bp., 1978. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó (szerkesztette: Józsa Péter), 194. l.
16. Kozma Tamás: i. m. 188., 200. l.
17. Az óvodai nevelés programja, Tankönyvkiadó, Bp., 1971. 9. l.
18. Dr. Kovács György: Az óvoda iskolaelőkészítő funkciója a jövő iskolarendszerében. Az óvoda iskolaelőkészítő szerepéből adódó feladatok. Oktatási Minisztérium kiadványa, Bp., 1975. 20–21. l.
19. Az iskolaelőkészítő foglalkozások programja, OPI kiadványa, Bp., 1979. 10–20. l.
20. Bakonyi Pál–Murányi Kovács Endréné–Pataki Ferenc: A marxista-leninista személyiségelmélet és a pedagógia = Pedagógiai Szemle, 1964/7–8. sz., 725–727. l.
21. Pszichológia. (Szerkesztette: dr. Geréb György.) Tankönyvkiadó, Bp., 1976. 140. l.
22. A PREFER-vizsgálatokba bevont gyerekeket véletlen mintavétel keretében Kaposváron – a Vörös Hadsereg úti ált. iskolából, a Petőfi Sándor ált. iskolából, a Tóth Lajos ált. iskolából választottuk ki. A Centenárium Óvoda végzős óvodásai, a Petőfi Sándor ált. isk. előkészítő foglalkozásain részt vett gyerekek szüleinek küldtünk ki kérdőívet 1980. május végén.



DR. SÁSDI IMRÉNÉ
Pécs

Az osztályfőnök pályaorientációs tevékenysége

Hazánkban a tanulók többsége az általános iskola nyolcadik osztályát 14 éves korában fejezi be. Ez az az időpont, amikor szükségszerűen jelentkezik a társadalomba való beilleszkedés első lépése: a pályaválasztás.

Jelentőségét aláhúzza, hogy tömegmértékben az e téren való sikeres tevékenység jelentős népgazdasági érdek – melynek sokoldalú kifejtése meghaladja a tanulmány kereteit – és egyúttal olyan egyéni érdek is, mely meghatározza a személyiség kibontakozását, az egyén életútját, boldogulását, pozitív vagy negatív értelemben is.

A helyes pályadöntés nem megoldhatatlan 14 éves korban, és a szükségszerűség rá is kényszerít a megoldásra, hisz iskolarendszerünk, népgazdaságunk struktúrája, minden oldalú lehetőségei – néha korlátai – szinte kizárják, hogy eltekintsünk ama igényunktől, hogy a 14 éves általános iskolát végzett fiatal pályaválasztásra, pályadöntésre megfelelő segítséggel érett legyen.

A segítségadásnak egyik igen fontos területe az iskola. Az itt folyó oktató-nevelő munkában döntő szerepe van az osztályfőnöknek, akinek az eredményes nevelőmunka érdekében sokrétű feladatot kell megoldania. Ezek közül csupán egyik fontos feladatát emelem ki: a pályaorientációs tevékenységet, hangsúlyozva, hogy ezt a valóságban nem elkülönülve, hanem az egész személyiség fejlesztésével, a nevelési folyamat szerves részeként tudja megvalósítani.

A pályaorientációs tevékenység érdekében.

- ismerni kell tanítványa egész személyiségét, képességeit;
- a választható pályákat, széles profilú szakmacsoportokat, azok jellemzőit, igényeit, követelményeit;
- ismerni kell a népgazdaság és a konkrét település-környezet, a régió szükségleteit;
- megfelelő koordinációval biztosítani kell az ezekre vonatkozó szükséges információk és a tapasztalatszerzés feltételeit;

- a jó osztályfőnök a pályák megismerése és megismertetése érdekében felhasználja az iskolán kívüli lehetőségeket is (tömegkommunikáció, pályaválasztási tanácsadások, pályaválasztási intézet, az üzemek szaktanácsait ismertető tájékoztatásai);

- együtt kell működnie a szülőkkel;

- majd ezeket integrálva a legmegfelelőbb pályák felé orientálni tanítványait.

A felsorolt szempontok figyelembevétele mellett az osztályfőnökre háruló feladatok közül az alábbiakra utalnék részletesebben:

1. Pályaismeretre és önismeretre nevelés.

2. Motiváció és jelentősége.

3. Munkára nevelés.

4. Kapcsolat a szülőkkel.

1. Pályaismeretre és önismeretre nevelés

A pályaválasztásnál a pályaismeret és az önismeret egymást feltételező, egymást kiegészítő fogalmak. (A hatékonyabb pályaválasztás érdekében nem választhatjuk külön az önismeretet és a pályaismeretet nyújtó feladatokat.) Az osztályfőnök feladatahoz tartozik az önismeretre nevelés. Nosce te ipsum! – Felismerték már a latinok, és az iskolának hozzá kell segíteni a tanulót, hogy önmagát minél jobban megismerhesse. Legyen tájékozott fizikai és szellemi tulajdonságairól és ezáltal alkalmasságáról egy adott pályára. Tudatosan nevelhető erre a tanuló kis korától kezdve és tudatosan megóvható, hogy a félrecsúszott egzisztenciák számát növelje.

Több jó módszert mutat be ezzel kapcsolatban Völgyesy Pál Pályaválasztási döntés előkészítése (1976) tanulmányában.

Csak önismeret és pályaismeret alapján tudja meg a tanuló, hogy mit kell tennie, és mire képes, hogy alkalmassá váljon az adott pályára. Továbbá még az is fontos, hogy megismerje a választott pályákhoz szükséges készségeket, jártasságokat, és ennek megfelelően alakítani, képezni önmagát, hogy a majdani pályakövetelményeknek mindjobban meg tudjon felelni.

Az osztályfőnöki órák számos lehetőséget biztosítanak a pályaismeretetésre, az önismeret fokozására és a pályakövetelmények megismerésére, már az általános iskola 3. osztályától kezdve.

Az általános iskola Nevelés és oktatási terve (1978) az alábbi témaköröket javasolja ezzel kapcsolatban:

3. osztály: - Milyennek látnak társaim?

4. osztály: - Értékeljük közösségünket.

- Ki a példaképem?

- Mi szeretnék lenni?

5. osztály: - Milyen vagyok én?

6. osztály: - Ki, miért tanul?

- Amit a pályaválasztó tanulónak tudni kell.

7. osztály: - Vitában formálódik a közösség (önértékelés).

- Bíráló, önbírálat.

- Milyen szeretnék lenni?

8. osztály: - Jövőnkre készülünk.

- Bizonytalankodók az iskola és a pályaválasztásban.

- Felkészülés a továbbtanulásra, a választott foglalkozásra.

Az általános iskola 3. osztályában javasolt téma: „Milyennek látnak társaim?” Ennek a kifejtéséhez szükséges, hogy már e korosztály is rendelkezze némi önismerettel és mások megismerésével.

E témában igen jól előkészített osztályfőnöki órát tartott Molnár Sándorné, a pécsi 2. sz. gyakorlóiskola tanítónője.

Változatos módszereket alkalmazott, és más tantárgyakkal teremtett kapcsolatot. Tanulságos történeteket, meséket, verseket elevenített fel, és ezt önmaguk és mások megismerésére vonatkoztatták, kiemelve a jó és rossz tulajdonságokat. Közben tisztázták a „bírálat” és az „önbírálat” fogalmakat.

Az előző órák alkalmával kérdőívet töltöttek ki a tanulók, melyben önmagukat értékelték, ezeket a tanítónő saját tapasztalataival egészítette ki.

Az órán két régebben megírt: „Milyennek ismerem önmagam?” és „Milyen az én barátnőm?” c. fogalmazásokból részleteket olvastak fel.

Befejezésként hangsúlyt kapott az önismeret és mások megismerésének szükségessége, ezt a célt szolgálta Váci Mihály Még nem elég c. vers felidézése.

Ez az óra is bizonyította, hogy már az alsó tagozat osztályaiban kell elkezdni az önismeretre nevelést a pályorientáció érdekében.

2. A motiváció és jelentősége

Csirszka motívumoknak nevezi a pályaválasztás mélyén levő „dinamikus serkentő” tényezőket. Szerinte – és ezzel is egyetértünk – a valóság minden pontja lehet motívum. Nyilvánvaló, hogy a motiváció akkor a legkedvezőbb hatású, ha egyértelműen mutat a választott pálya irányába.

A pályaválasztási motiváció tehát minden olyan serkentő vagy gátló hatás, amely közvetlenül, vagy kizárásos alapon egy meghatározott pálya vagy pályacsoport felé mutat. Ilyen alapon lehet pl. az anya sikeres pedagógus élete, az apa munkahelyi elégedetlensége, amely a gyermeket már kiskorában az apai pályától taszítja, és az anyai felé vonzza.

Ezek a motivációk természetesen nem ilyen egyszerűek, hanem nagyon is komplikáltak, sokszor még pszichológus által is nehezen felismerhetően keletkeznek, de vannak, élnek, hatnak, és a pedagógusnak is feltétlenül számolnia kell vele.

Helyénvalónak találjuk itt megjegyezni, hogy a pályaismertetés és a pályorientáció nem érheti el a kívánt célt, ha nem kelti fel a tanulók kíváncsiságát, érdeklődését, esetleg lelkesedését. Az érdeklődést, különösen a pályae érdeklődést egyik legfontosabb motivációs tényezőnek tartjuk. Ugyanis hiábavaló törekvés, hogy az osztályfőnök vagy a környezet mindent készen nyújtson. Az eszközök változatosságával fel kell kelteniök a tanulók érdeklődését, hogy önálló ismeretszerzés során is törekedjék a pálya megismerésére.

A legfőbb pályorientáló, motiváló hatás a tanulót az iskolában éri, itt tölti ugyanis ideje nagy részét.

Az osztályfőnök pályapedagógiai tevékenységének lényeges vonása a koordinálás, az iskola és azon kívüli nevelési tényezők között.

Különösen fontos az osztályban tanító tanárokkal való együttműködés. A szaktanárok fontos tapasztalatokat szerezhetnek a tanulók speciális képességeiről.

Motívumként is gyakran jelenik meg a szaktárgy szeretete, a szaktárgyat tanító tanár személyisége.

Az utóbbi időben növekedett a barát, a kortárs pályamotiváló szerepe.

Mindennek ellenére nyugtalanságra ad okot az a felmérés, mely arra adott választ, hogy mivel készülnek a tanulók a pályaválasztásra.

A 25 százalékos semmittevés megdöbbentő! Kivétel nélkül valamennyi százalék alacsony vagy igen alacsony. Egymagában ezek a válaszok is a tennivalóink sokaságára mutatnak, és a lehetőségek jobb kihasználását sürgetik.

Megemlíthető, hogy az iskolán kívüli lehetőségek helyenként elsikkadnak, pedig a szakkör a pályamotiváció egyik motorja lehetne. Az úttörőfoglalkozás alig kihasznált ezen a téren, és az üzemlátogatás kellő vezetés mellett hathatósabban motiválna.

<i>Motivum</i>	<i>A tanulók válaszai</i>
Semmivel	25 százalék
Szakköri foglalkozással	34 százalék
Üzemlátogatással	10 százalék
Üttörőfoglalkozás alkalmával	10 százalék
Szakkör és üttörő	4 százalék
Szakkör és olvasás	2 százalék
Csak olvasás	4 százalék
Barkácsolás	5 százalék
Egyéb	6 százalék

5. Munkára nevelés

A pályaválasztás sikere nagyrészt a munkára nevelés eredményességétől függ. Az iskolai oktató-nevelő munka során szervezett társadalmi munka, továbbá a szabad időben töltött fizikai munka végzése csakis előnyére szolgál azoknak is, akik később szellemi pályán dolgoznak majd: megtanulják becsülni a fizikai munkát, és ezzel együtt a fizikai munkást.

Az osztályfőnöki órák 3. osztálytól kezdve foglalkoznak a tanulás és munka témáival:

- 3. osztály: – A felnőttek munkája
– A közösségért végzett munka öröme
– Munkamegosztás a családban
- 4. osztály: – A tanulás erőfeszítést követel
– Részvétel a házimunkában
- 5. osztály: – Ami érdek, amit szívesen csinálók
– Játék, tanulás, munka
- 6. osztály: – Ki miért tanul?
– A munka hősei
– Az ember munkájával alakítja és védi környezetét
- 7. osztály: – Tanulom, mert érdekel
– Munkahelyek, munkalehetőségek
– Üzemlátogatás
– A fizikai és a szellemi munka
- 8. osztály: – Sokoldalú ismeretszerzés
– A képességfejlesztő tanulás
– A munka jog és kötelesség
– A dolgozók jövedelme

A témák vizsgálata a Nevelés és oktatási terv alapján történt, és kitűnt, hogy a munkára nevelés központi helyet foglal el az osztályfőnöki órák tervében. A szakórákon történő munkára nevelés mindezt kiegészíti. Felmerül mégis a kérdés, hogy miért van ennek ellenére annyi probléma a fiatalok munkára nevelésében. Talán nincs elég összhang az iskola és a szülői ház ilyen irányú törekvése között? Sokszor tapasztalható, hogy a szülő mentesíti a gyermekét a házimunka alól, mondván, hogy gyermeke ne dolgozzon annyit, mint „ő gyermekkorában”. A munka személyiségformáló és pályára nevelő hatása miatt is sok-sok segítő szándékú nevelést kíván az osztályfőnöktől a szülők számára.

Négy iskolában 339 végzős 8. osztályos tanuló pályaválasztási indítékát vizsgáltuk, ebből csak a munkával kapcsolatos válaszait emeltük ki:

<i>Milyen pályát kíván a fiatal? A munka jellege szerint:</i>	<i>A válaszaik százalékos megoszlásban</i>
– Legyen változatos, érdekes	72 százalék
– Több ember együttműködését igénylő	65 százalék
– Felelősséget követelő, megbecsült	58 százalék

A munkakörülmények szerint:

- Nyugodt körülményeket biztosító	76 százalék
- Szabad levegőn végzett	70 százalék
- Másokkal közösségben	61 százalék

Életcél szerint:

- Boldog családi életet biztosító	78 százalék
- Jó anyagi körülményeket biztosító	77 százalék
- Hogy másokat segítsék	62 százalék

A válaszokból kitűnik, hogy az értelmi és érzelmi motívumok nagyjából egyen-súlyban vannak, és világosan érződik az iskolai munka nevelő hatása.

Feltűnő, hogy ilyen nagy százalékban kötik munkájukat a boldog családi élethez.

A jó anyagi körülményekre vágyó 77 százalék semmit sem von le az iskolai nevelőmunka értékéből. Realitást tükröz, mely bérpolitikánkban is megnyilvánul.

4. Kapcsolat a szülőkkel

A szülő és gyermek közötti érzelmi kapcsolat a megalapozott pályadöntést gyak-ran hátrányosan befolyásolja. Túlértékelés az egyik oldalon, mindent-elfogadás a másikon. A szülőknek csak kisebb százaléka értékeli reálisan gyermekét, és ugyancsak kisebb része ismeri a leendő pályával kapcsolatos elvárásokat. Így alakul ki az az ellentmondásos helyzet, hogy a szülő a gyermeke képességeit túlértékeli, vagy éppen leértékeli, a népgazdasági érdekekkel és lehetőségekkel nincs tisztában, pályaismerete szűk körű és mégis egyedüli szülői kötelességének érzi, hogy gyermekét pályaválasztási tanácsokkal lássa el, és ez a tanácsa befolyásoló tényezők legerősebbikének mond-ható az esetek igen nagy többségében.

Ilyenkor van fokozott szerepe az osztályfőnöknek! Először mindezt észre kell venni. Aztán tapintatosan felajánlani a segítséget. Végül okos tanáccsal, meggyőzés-sel a pályakezdő fiatal útját megfelelő irányba terelni.

Van, aki igényli ezt a segítséget, van, aki nem, de vissza senki nem utasítja. Vannak hivatalos szervek, melyek elvárják a pedagógus döntést kierőszakoló tanács-adását, mások mérsékletre intenek.

Megkérdeztük a nyolcadikos tanulók szüleitől, hogy ki dönt a pályaválasztás-nál. Az alábbi válaszokat kaptuk:

A gyermek dönti el	13,0 százalék
A szülő-gyermek együtt	50,5 százalék
A szülő-pedagógus-gyermek együtt	35,7 százalék

Szerintünk kényszerhelyzet az, amikor a gyermek egymagában kénytelen dön-teni. Jelzi, hogy nincs harmónia a gyermek-szülő kapcsolatban, nincs bizalom a gyer-mek és az iskola között.

Kíváncsinos lenne, hogy a döntést a gyermek hozná a szülővel együtt, ám ebben a döntésben legyen benne az osztályfőnök egész nevelése, féltése, élettapasztalata, legyen benne pályaismerete, szakismerete, a pályalehetőségek felmérése, – ilyen döntés lesz megalapozott és a gyermek érdekében való, ami egyet jelent azzal, hogy a társa-dalom érdekében való is.

Az osztályfőnök tehát ne döntsön! Csak nagyon kivételes, nagyon szélsőséges esetben fogadható el az ellenkezője. Az osztályfőnök (szaktanár, pályaválasztási fele-lős) legyen „csupán” tanácsadó, – sokszor ez a tanácsadás sem jár kevesebb felelő-séggel, mint maga a döntés.

Az elmondottakból is kitűnik, hogy az osztályfőnöknek nem elég ismerni csak a tanuló személyiségét, pályaaalkalmasságát, elképzeléseit, hanem a szülők elképzeléseit, elvárását is fel kell tárnia a gyermekük jövőjéről. Tudnia kell, hogy a szülő mennyire ismeri gyermeke képességeit, értékelése reális-e? Nincs-e ellentét a két szülő értékelésében, iránymutatásában? Hogyan oldható fel ez az ellentét? Most mutatkozik meg annak a bizalomnak az ereje, melyet hosszú évek során kellett kialakítani az osztályfőnöknek a családban, most tűnik ki igazán, hogy az osztályfőnök mennyire ismerte meg tanítványa családját, a család őt, mert a vágyak és lehetőségek ismerete, a korlátlan bizalom és a családi körülmények ismerete nélkül ez a részmunka is óhatatlanul kudarcra van ítélve.

Formai szempontból a kapcsolatteremtésre több lehetőség van: szülői értekezlet, fogadóóra, családlátogatás és az érintkezés sok, nem hivatalos formája. Ezekre a találkozásokra az osztályfőnök mindig alaposan készüljön föl, és ne felejtse el még az iskolaorvos tanácsát is kikérni. A színvak nem lehet mozdonyvezető, az epilepsziás szobafestő. A pályaaalkalmatlanság mint kizárásos módszer orvosi segítséget igényel. Ő küldi el szükség esetén pszichológiai vizsgálatra a gyermeket, ő vizsgálja meg pályaaalkalmasság szempontjából már ötödikes korban, testi adottságairól ő tud számos értékes felvilágosítást adni, és az ő megállapításai az osztályfőnök tarsolyában olyan sajátos érvek, melyeket a szülő szinte mindig kötelezően elfogad.

Azt talán már említeni sem kell, hogy a felkészülés ideje nem a nyolcadik osztály, hanem a megismerés első pillanatától az iskola befejezéséig tart, – a tanácsadás esetleg még utána is.

Szükségesnek tartom kiemelni, hogy a tervszerű munka a megismeréssel kezdődjék, és ez a megismerés ne az ötödik osztály szeptemberére tevődjék. A negyedik osztályosok osztályfőnöke számos információt adhat a majdani osztályfőnöknek, és a jó osztályfőnök vele a kapcsolatot idejekorán felveszi. Hospitálni jár a negyedikesekhez, hogy őt is megismerjék. Közös családlátogatást végez. Tanulmányozza a korábbi személyiségápolakat. Figyelemmel kíséri írásbeli munkájukat.

Egymásnak ilyen formában történő korai megismerése később gazdagon megtérül, és az előző négy évben szerzett osztályfőnöki tapasztalatok nem vesznek kárba.

Ezért is tartjuk helytelennek, ha kezdő pedagógust belépésekor mindjárt osztályfőnöki teendőkkel bíznak meg.

A pályairányítás általános iskolai szakasza a nyolcadik osztályban lezárul.

– El kell dönteni, hogy a gyermek munkába áll, vagy tovább tanul.

– Milyen munkát vállaljon és hol?

– Milyen típusú iskolába járjon és milyen céllal?

– Ha még mindig kétség van, kérni kell a Pályaválasztási Intézet segítségét.

– Minden tanulóról el kell készíteni a tapasztalatok összessége alapján a jellemzést.

– Ki kell tölteni a továbbtanulási lapot.

Mindezt a szülő (és a gyermek) döntése alapján.

Ez a döntés az osztályfőnök (szaktanár, pályaválasztási felelős) számára egyben számvetés és visszajelzés. Ha az osztályfőnök tanácsa és a szülő (gyermek) döntése találkozik, ez a döntés helyességét látszik alátámasztani. Ha nem, akkor lehet, hogy mindkettőnél keresendő a hiba, az igazi feleletet csak a múló évek adják majd meg.

Csakhogy ez az ismeretlen kimenetel óriási felelősséggel jár. A kudarcok elkerülésére kíváncsi, hogy a pályára előkészítő osztályfőnöknek ne csak szíve legyen, de legyen sokoldalúan képzett, rendelkezze a kellő pedagógiai, pszichológiai, szociológiai ismeretekkel is, mert a pályára előkészítés interdiszciplináris, több tudományos szakterületet érintő tudományos tájékozottságot kíván meg és tételiz fel.

A Pályaválasztási Intézet számos kiadványával, iránymutatásával, a pályaválasztási felelős személyes közreműködésével ebben egyre több segítséget nyújt.

Összefoglalva: A 14 éves gyermek egymagában pályaválasztási helyes döntésre még nem képes. A szülő döntson vele, és ne helyette. Ebben a munkában az iskola (osztályfőnök, pályaválasztási felelős, szaktanár) nyújtsa a legnagyobb segítséget. Az osztályfőnökre különleges felelősség hárul. Pályaismeretre és önismeretre kell nevelni a gyermeket. Ez a munka legyen folyamatos, évekre előre megtervezett, egyénekre bontott. Motiválja a tanulót a társadalmi szükségleteknek és a képességeinek megfelelő irányba. Ismerje meg a gyermek a munkát, a munka értékét, becsülje és szeresse ennek megfelelően a munkást. Ismerje meg a pedagógus a tanítványa családját, segítse őket a megfelelő döntés hozatalában. A sokoldalú szakmai ismeret, a személyi kapcsolat és a bizalom a siker előfeltétele ebben a munkában.

Ma még a munka nem mindenütt folyik így. A visszajelzések és az újabb felmérések igazolják, hogy van haladás.

DR. LACHATA ISTVÁN
Eger

A tanár-diák kapcsolat alakítása

A személyiség fejlődése mindig interperszonális kapcsolatok keretében történik. E viszonyokban emberek hatnak ránk, s befolyásolják a fejlődés minőségét, gyorsaságát s egyéb jellemzőit.

A személyiségek kapcsolata a legváltozatosabb konkrét formákat öltheti, a hangtalan egymás felé biccentéstől az együttes tevékenységig. A pedagógusnak – éppen jelentősége miatt – tudatosan, célszerűen kell alakítani kapcsolatait, s ezek között a tanár-diák viszonyt. Ennek egyik leghatékonyabb módja a gyermekekkel való beszélgetés.

A beszélgetést a pedagógus és a tanuló egyaránt kezdeményezheti. Ezért nagyon fontos, hogy megszólítható legyen a nevelő. Ez természetes igénye a gyerekeknek, mégsem veszi mindig, minden pedagógus figyelembe. Nemrégiben szem- és fültanúja voltam annak az esetnek, amikor a megszólított kolléga azzal szerelte le a hozzáforduló tanulót, hogy: „– A szünet számomra is pihenő idő!” Mintha beszélgetve nem is lehetne pihenni.

Szükséges a gyerekek tudomására hozni, hogy mindennapi ügyes-bajos dolgaikkal, örömeikkel, bánataikkal, kérdéseikkel nyugodtan fordulhatnak hozzánk. Ennek kijelentése azonban kevés. Támassza ezt alá a gyermek kedvező tapasztalata is. Lássa, érezze, hogy nevelője szívesen foglalkozik vele. Van erre ideje, türelmesen meghallgatja őt. Megfelelő partner a beszélgetésben, akire érdemes és oda kell figyelni a beszélgetés tartalma, illetve a beszélő személyiségének vonzó volta miatt.

A tanár nem várhat mindig arra, hogy megszólítsák. Tudatosan közelednie kell a tanulókhoz, kezdeményeznie kell a beszélgetést. A kezdeményezés maga, de a beszélgetés gyakorisága is pozitív hatással van az emberek közötti kapcsolatra, így a nevelő-nevelt viszonyára is. Gondoljunk csak arra, hogy hányszor dicsérnek valakit ily módon előtünk: „– Nagyon jó ember, mindenkire van egy kedves szava.” Vagy: „– Úgy soha nem megy el mellettem, hogy ne szólna egy pár szót hozzám” – mondják mások. Az idézett mondatokban kimondatlanul vagy kimondva az is

benne van, hogy a beszélgető partner személyiségének és a beszélgetés tartalmának is jelentősége van a kapcsolat megítélése és értékelése szempontjából.

Mégsem lenne jó, ha öncélúan szaporítanánk a szót, ha valódi érdeklődés nélkül kezdeményeznénk beszélgetést. Elég itt bizonyításképpen utalni a hatástalan vagy negatív hatást keltő: „- Hogy vagy, hogy vagy?” kérdésre, amelyre sokszor válaszul sem bírunk, hiszen igazán nem is érdekelte a kérdezőt hogylétünk, s mire válaszolnánk neki, már alig van hallótávolságban, vagy éppen záporoznak ránk hasonló, formális kérdései. Ezek mögött nincs igazi megismerő igény.

Formailag hasonló az olyan kérdés, amelyikkel nyilvánvaló tényre kérdezzünk rá, s kérdésünkkel inkább megállapítunk, megerősítünk valamit.

„- Vízért?” – kérdezi a szomszédasszony falun a kút felé, üres kannával igyekvőtől.

„- Igen, hazajött a férjem, nagymosás lesz...” – hangzik a válasz, s pár perc múlva már témában is messze járnak, szó esik gondokról, örömeiről, de ilyen-olyan pletykákról is.

„- Valahogy el kell kezdeni a beszélgetést” – indokolta meg egyszer egy asszony az előbbi eljárást.

Sokszor van értelme, szerepe az ilyen típusú kérdéseknek, beszédkezdekéseknek. Jel ez tulajdonképpen, jelzése annak, hogy odafigyelünk a másikra, észrevettük, megállapítottunk valamit, hogy érdeklődünk iránta, és igényünk van a beszélgetésre. S ha az igény a másik félben is megvan, semmi akadálya a beszédkapcsolat kiteljesedésének.

A gyerekekkel való beszélgetést is bevezethetik hasonló kérdések. De mivel folytassuk, miről beszéljessünk? Erre minden tanár kapásból fel tudna sorolni néhány olyan témát, amelyik például a gyermek megismerését célozza. Ezeket azonban közvetlenül, önmagukban ritkán alkalmazhatjuk, sokkal jobb őket egy oldottabb beszélgetés közben feltenni.

A gyermek világról, érdeklődésébe vágó témákról, problémáiról, érzelmeiről beszélgethetünk. Nem várhatjuk el feltétlenül, hogy a gyerek a relativitáselmületről csevegjen velünk.

A tudatosan, tervszerűen alakított beszélgetéshez ismernünk kell a tanulók érdeklődési körét általában. Könnyű közös témát találni, ha nézzük, olvassuk, hallgatjuk a tömegkommunikációs eszközök minden olyan közlését, mely a tanítványainkhoz szól, melyet feltehetően ők is figyelnek és értékelnek.

Vajon elolvassuk-e a Pajtás újságot, az Ifjúsági Magazint, megpróbáljuk-e megállapítani, hogy gyerekszívvel-szemmel melyik cikk érdekes, fontos és miért? Megnézzük-e legalább időnként a Kuckó, a Perpetuum mobile, a Melyiket az ötezerből? és más hasonló, a gyermekeknek szánt televíziós műsorokat? Vajon hány ifjúsági regényt olvasunk el mi, akik nem magyar irodalmat tanítunk? Ha az említett lehetőségeket kihasználjuk, olyan információkhoz jutunk, amelyek feltehetően a gyerekekhez is eljutottak, s ezáltal alkalmasak arra, hogy a beszélgetéseink témáit képezzék. S a megindult beszélgetés során már alakalmunk van megismerni, de befolyásolni is a tanulókat.

Mínde az is jelenti, hogy a kapcsolatkezdeményezés és -fenntartás szempontjából előnyben van az a tanár, aki nyitott a világ felé, aki széles érdeklődési körrel rendelkezik. Az ilyen ember tájékozott, őszinte, könnyedén tud kapcsolatot teremteni. Ez az érdeklődés rendkívül fontos a beszélgetésben: a bizalom kialakításának és megtartásának egyik eszköze. A gyerek általában bizalommal fordul hozzánk, akár a beteg a jó orvoshoz.

„...a bizalmat nem is megnyerni kell, csak megtartani, hiszen a beteg rendszerint eleve bizalommal fordul hozzánk – méltónak kell lenni a bizalmára... A legfőbb módszer, amit ennek érdekében ajánlhatok... *Igazán* érdeklődni kell problémája iránt.” (Benedek István: Ideges emberek.)

Érdeklődni kell a gyermek aktuális élményei, tervei, törekvései, kedélyállapota és életének minden apró eseménye iránt.

Van olyan introvertált tanuló, aki nehezen nyílik meg előttünk. Meg kell találnunk azt a szituációt, amelyikben gátlásai csökkennek, feszültsége oldódik, és a kapcsolat ezáltal könnyebben formálhatóvá válik. Ezt a helyzetet könnyen létrehozhatjuk valamilyen közös tevékenységgel: kirándulással, játékkal, munkával. A fizikatanár például bevonhatja gátlásos tanulóját a szertárrendezési munkákba. Munka közben könnyebb beszélgetést kezdeményezni, s szinte kitapogatni, milyen irányban lehet azt bővíteni. A céltudatos, pedagógiaileg szervezett tevékenység önmagában is nevelő hatású, e mellett közös élmények szülője. Ez utóbbiak alapot adnak a beszélgetésekhez, szorosabbá fűzhetik a tanár-diák kapcsolatot. Ezért is jó, ha a pedagógus óráit, egyéb tevékenységét az érzelmi hatás szempontjából is megtervezi. Kapcsolatalakító a színes óravezetés, az élményt jelentő tanóra. „Az érdektelen, unalmas órára a pedagógusnak nincs mentsége.” – olvastam valahol egy tapasztalt nevelő véleményét.

Ha tanítványainkra eredményesen akarunk hatni, meg kell nyernünk őket a magunk számára. Úgy is fogalmazhatnánk, hogy el kell fogadtatni –, szerencsésebb esetben meg kell szerettetni magunkat. Hogy érhetjük ezt el?

Legkézenfekvőbb válasz, hogy alapos szakmai tudással, reális követelmény-támasztással, emberséges, segítőkész magatartással.

„Az, amit mi kitűnő szakképzettségnek, biztos és pontos tudásnak, hozzáértésnek, »ezermesterségnek« nevezünk, a szűkszavúság, a frázisok kerülése és az állandó munkakészség ragadja magával mindenekfelett a gyereket” – mondja Makarenko.

Természetesen ezen kívül még számos feltétele van a jó kapcsolat kialakításának.

Figyelnünk kell a gyerek – beszélgetőpartnerünk – mindenféle közlésére. Ez a figyelem az őszinte érdeklődésből táplálkozzék, és a tanuló tökéletes megértését célozza. A racionális megértésen túl – ami könnyebb – meg kell értenünk a gyermek érzelmi állapotát, lelki életéről áruklódó sok-sok apró jelet. Figyelnünk kell mindezekelőtt beszélgetőtársunk szemére. A szemkontaktus hiánya, a másik tekintetének kerülése, egymagában is ellenszenvet keltő lehet.

Figyelnünk kell arcára (arcszínváltozására, mimikájára stb.) a légzés gyorsaságának változására, önkéntelen gesztusaira, egyszerűval mindarra, amit összefoglalva metakommunikációs jelzések néven szoktunk emlegetni. Ezekből nemcsak a partner lelki állapotára következtethetünk, hanem szavaink hatását is felmérhetjük.

Beszélgetés közben ki kell elégítenünk a tanuló természetes elismerési vágyát. Minden ember igényli az elismerés valamilyen formáját és fokát. Van, aki gyakran kívánja ezt, van, aki kevesebbel is beéri. Az elismerés – különösen, ha tekintélyes embertől ered – megerősíti a tanulót. Ismerjük el, dicsérjük meg a gyerek arra méltó tetteit, cselekedeteit.

Sokszor halljuk a szülők, néha a tanárok szájából is azt a véleményt, hogy egyik-másik gyerekben semmi elismerésre méltó nincs. Ez biztos téves nézet, meggyőződés. Régi igazság, hogy mindenki rendelkezik pozitív jellemzőkkel is, legfeljebb még nem figyeltek fel rá. Sok pedagógus azért veszti el hatékonyságát tanulói felett, mert elsősorban azt juttatja kifejezésre, ami a gyerekben értéktelen, rossz. Elutasítja meggyőző szándékunkat, irányításunkat az a gyermek, akinek csak hibáit látjuk és emlegetjük. Célravezető a teljes személyiséggép elismerésre méltó részét szóvá tenni,

s az ennek hatására is erősödő rokonszenvekapszolat később majd alkalmat ad a fokozatos, céltudatos személyiségalkotásra.

A pedagógus tehát ne alkalmazza „az, ami szívemen, a számon” elvet. Az igazság, a reális valóság teljes feltárása gyakran pedagógiai hiba lenne. Érdemes elfogadni Montaigne véleményét: „Nem kell mindent megmondanunk: az ostobaság volna. De amit mondunk, annak olyannak kell lennie, amilyenek gondoljuk, máskülönben gonoszság.”

Kevés elismerni a tanulót, meg kell éreztetni vele jelenlegi és előlegezett bizalmunkat. Reménytelenül vár bizalmat tanítványaitól az, aki bizalmatlan velük szemben. S ugyanakkor bizalmunk magabiztosságot, önbizalmat szuggerál a gyerekekbe, s ez a nevelésben fél siker:

„Ha azt akarjuk, hogy valaki hatásunkra jó legyen, mindenekelőtt el kell hitetnünk vele, már az is, de legalább képes azzá lenni.” (Kérégyártó Imre)

Mindennapi tapasztalat, hogy az azonos nézetek, az egyetértés erősítik két ember kapcsolatát. Minél több dologról azonos, vagy hasonló a véleményünk, annál könnyebben megértjük egymást. Igaz ez a tanár–diák kapcsolatára is. A meggyőzés során például olyan alapról igyekszünk indítani a beszélgetést, amelyben feltétlen egyetértés van köztünk. Ez pozitív beállítódást szül a gyermekben, ezáltal nyitottabb, elfogadóbb lesz az alakító pedagógiai hatásokra. Keresnünk kell olyan jelenségeket, történeteket, dolgokat, amelyeket hasonlóképpen vagy egyformán ítélünk meg.

Mindent elveszíthet az a tanár, aki a Fradi-rajongó gyerekek közt nyilvánosan más csapatért lelkesedik, ha lekicsinylően szól az általuk szeretett rock-együttesről. Csátát nyerhet, ha számol ezek realitásával, ha felhasználja tájékozottságát tanulói megnyerésére, hogy aztán majd könnyebben alakíthassa őket.

A jó kapcsolat egyik fontos feltétele az, hogy a tanár toleráns legyen. A tolerancia itt türelmességet, tűrőképességet, rugalmasságot jelent. A toleráns tanár nem kényszeríti rá véleményét a környezetére, tiszteletben tartja tanulóinak felfogását, véleményét akkor is, ha az eltér az övétől. Nem ragaszkodik a valódi vagy tettetett behódoláshoz. Több szemszögből – a tanulókéból is – vizsgálja a valóságot, hogy megérthesse azt. A tanulók megértése nagyon fontos, a velük való egyetértés viszont nem mindig szükséges. Megértés nélkül nincs személyiségformálás.

A toleráns tanár könnyebben jut a gyermek lelkének közelébe, így könnyebben megismeri a tanulót. Előtte a gyerek meri valódi önmagát adni véleményében, viselkedésében, érzelmi megnyilvánulásaiban stb. Ugyanis tudja azt, hogy az ilyen nevelő megérti őt, nem ítéli el, nem veti meg csak azért, mert ő más. Gyönyörűen fejezi ki ezt a pozitív viszonyt Antoine de Saint Exupéry, barátjához írt levelében:

„Annyira belefáradtam a vitákba, az elvakultságba, a fanatizmusba! A te házadba egyenruha nélkül is beléphetek anélkül, hogy a Koránból valamit elhadarjak, vagy megtagadjak bármit is belső világomból.

Ha veled vagyok, nem kell mentegetőznöm, védekezni, nem kell semmit sem igazolnom.

Felemelkedve esetlen szavaimon, olyan érveléseimen, amelyekkel magamat csapom be, te énbennem mindig csak az embert látod, tiszteled bennem a meggyőződések, szokások és a személyes barátság hordozóját. Ha más vagyok, mint te, ezzel ahelyett, hogy lealacsonyítanálak, felmagasztallak.

En úgy, mint mindenki más, szükségét érzem, hogy elismerjenek. Előtted tisztának érzem magam, és feléd tartok. Szükségem van rá, hogy oda menjek, ahol makulátlan vagyok. Hálás vagyok neked, hogy elfogadsz olyannak, amilyen vagyok.

Mit csinálhatok olyan baráttal, aki engem megítél?

Barátom, olyan szükségedet érzem, mint egy hegycsúcsnak, ahol lélegzeni tudok...”

A jó kapcsolatnak még számos kisebb-nagyobb jelentőségű feltétele, összetevője van, de a korlátozott keretek között nem lehet szólni mindegyikről. Mégis, fontossága miatt hiba lenne említés nélkül hagyni a derű, vidámság, életöröm pozitív, kapcsolatfejlesztő hatását.

A derűs ember társasága megnyugtató, jó hangulatot keltő. „Ha örömteli életet akarsz élni, vedd magad körül az életnek örülni tudó, jó hangulatú emberekkel” – mondja Tolsztoj. Egy másik helyen így fogalmaz az író: „Aki engem kedvetlenít, egy nagy jótól foszt meg: a kedvemtől. S fordítva: aki jókedvet ad, jótevőm.”

Nem az állandóan viccelődő, közhelyeket, sablonokat alkalmazó, erőltetetten jópofaságra törekvő tanártípust szeretném népszerűsíteni. Sokkal inkább a maga körül derűt árasztó, vidám, a humort értő és alkalmazó, vidám nevelőt. Azt, aki észre tudja venni (és tovább tudja adni) a mindennapok apró szépségeit, s élvezni tudja ezek örömeit. Túlterheltek, néha agyonhajszoltak vagyunk, mégis elsősorban tőlünk, beállítódásunktól függ, hogy örömnövelő-e életünk. Sokszor csak nézőpontunkon, látásmódunkon kell változtatni ehhez, például úgy, ahogy a következő aforizma sugallja:

„Ahelyett, hogy sópánsodnék a rózsák tövise miatt, örülök, hogy a tövist rózsák koszorúzzák, s hogy a csipkebokor virágba borul.” (Joubert)

A megfelelő tanár-diák viszony számos összetevője közül elsősorban a verbális kapcsolatteremtés lehetőségeit és körülményeit vizsgáltuk meg. Ha az említett eljárásokat őszintén, a gyerek érdekében alkalmazzuk, ha nem csak rossz értelemben felvett szerepről van szó, ha e területen is igaz, hogy elveink és tetteink egységben vannak, akkor néhány fontos lépést tettünk az ideális tanár-diák viszony megvalósítása felé.

FELHASZNÁLT IRODALOM:

- Dr. Kerékgyártó Imre:* A pedagógiai hatás titkai. Módszertani Közlemények, 1973:1.
Makarenko nevelésméleti művei I. Tankönyvkiadó, 1965.
Mobás Livia: Találkozás önmagunkkal. Móra Kiadó, 1979.

ÚJ TANTERVEINKRŐL

DR. SIKÓ ÁGNES
Pécs

Ajánlások a 4. osztályos környezetismeret földrajzi anyagának tanításához

Az 1978-as tanterv komplex tantárgya a hagyományos környezetismeret tárgy átalakításával létrejött új környezetismeret. Az új tantárgy megőrizte a régi környezetismeret jó hagyományát, gyakorlati jellegét és a fizikai alapismeretekre építve integrálja a kémia, földrajz, biológia 6–10 éves tanulók számára fontos, megtanítható alapismereteit. A tantervi anyag biztosítja a természettudományos vizsgálódás módszereinek alkalmazásához szükséges tartalmat. A tárgy komplex jellege a tanítóktól az adott tárgyak alapismereteinek, azaz fogalmi rendszerének, törvényismereteinek, összefüggéseinek megfelelő szintű ismeretét követeli meg. A 4. osztályos környezetismeret anyaga már komoly előkészítő a biológia és a földrajz tantárgyak 6–8. osztályos tanulásához. A tapasztalatok azt mutatják, hogy sok iskolában a rendelkezés ellenére még sokáig az alsó tagozatos nevelők is tanítani fogják a környezetismeret 4. osztályos anyagát. Célszerűnek látszik, hogy a tárgy tanítási problémáira, a metodikai megoldások legfontosabb lépéseire a megjelent segédanyagok optimális felhasználására tanácsokkal szolgáljunk. Segítve ezzel a tanítók, de a biológia–földrajz szakos tanárok munkáját is.

Témakörönként, tanítási egységenként elemezve a környezetismeret 4. osztályos anyagát, a következő ajánlásokkal élnénk a feldolgozást, a munkatankönyv használatát illetően:

Helyzet és mozgás témakör

I. Helyzet

1. Kiindulási alap a környezetben végzett mozgásirányok meghatározása – ez mindig *viszonylagos, relatív* iránymeghatározásból való kiindulást jelent. A munkatankönyv 54–56. oldala foglalkozik a relatív irányok meghatározásával. Jó, ha kibővítjük a személyek egymás közötti helyzetének meghatározásával is a feladatokat, mert ezzel előkészíthetjük a világtér különböző irányú térképi meghatározását.

2. A *térképen való mérést* készíti elő a munkatankönyv 57–58. oldalának anyaga. A valóságban való távolságmérést becslés, viszonyítás alapján indítja a munkatankönyv, de feltétlenül rögzíteni kell a mértékegységgel történő mérés fontosságát. Gondot kell fordítani a mérés pontosságára, mert a térképi méréseknél erre lesz majd szüksége a tanulónak. A fegyelmezett munkavégzés egyik feltétele a pontosság, így nevelési feladatot is teljesít a nevelő.

3. A földi valóság irányai az *égtájak által jelölt irányok*. Ezek megismertetéséhez szükség van az iránytű ismeretére. Az úttörő-iránytű használata mellett egyszerű mágnesezett tű segítségével is tisztázhatjuk a működési elvet. Használatánál nagyon vigyázzunk, hogy a tankönyvben az 59. o. 3. feladatában megfelelő hangsúlyt kapjon – „Ebben a helyzetben jobb kezed felé van kelet, bal kezed felé van

nyugat” – mondatban a *jelölt helyzet*. Ezzel kapcsolják össze a viszonylagos és a földi égtájak szerint meghatározható irányokat. Ha itt tévesztenek a gyerekek, mindig összekeverik majd a kétféle iránymeghatározást. Meg kell értetni a tanulókkal, hogy az égtáji irányok az ő helyzetüktől függetlenül állandók. Célszerű jelentősége miatt minden tanuló gyakorlatát pontosan ellenőrizni.

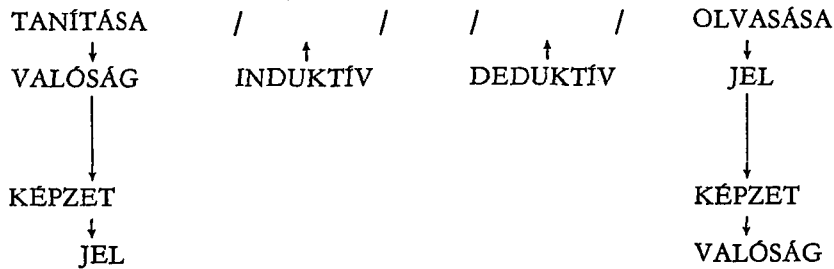
Hasonlóan fontos az égtáji jelölés átvitele a tankönyv széleinek égtáji meghatározására, mivel ezzel készítjük elő a térkép tájolását. Megkönnyíti a megértést, ha az iránytűt a gyerekek a tankönyv jobb szélére helyezik, és addig forgatják a tankönyvet, amíg az iránytű É–D irányban nem áll. Ekkor azonosítják az égtájakat a tankönyv széleivel. Így minden gyermek számára közvetlenül tapasztalható a tankönyv 60. o. 5. feladatának megállapítása.

4. A tárgyak *alaprajzának* megismerése, a kisebbítés, nagyobbítás a térképi ábrázolás megértéséhez feltétlen szükséges alapismeret, amelynek megértését a munkatankönyv 62–68. oldali feladatsora megfelelő szinten készíti elő. Fel kell hívnunk a figyelmet arra, hogy a felülnézeti ábrázolásra fordítsanak nagy gondot, a térkép jellemzője, hogy a Földet felülnézetből ábrázolja. Kiemelhető még a méréssel való kisebbítés gondos tanítása is, mivel ez a méretarány (vonalas mérték) megértésének és használatának a feltétele.

5. A *térkép* ábrázolásának megismeréséhez feltétlenül össze kell kapcsolni a munkatankönyv anyagát – a 68–69. o. – az atlasz használatával. Jó, ha a tanár elkészíti kinagyítva a saját település vagy településrészlet térképvázlatát, és a három ábrázolás kapcsolása segítségével érteti meg a térkép lényegét. Nem felejtethetjük el, hogy a térkép a valóságot felülnézetből, kisebbítve és jelekkel ábrázolja. A térkép fogalmával való ismerkedéskor tehát a valóságból induljunk ki. Idézzük itt Comenius „Orbis Pictus”-ának szövegét: „Megmutatok neked mindent és megnevezek minden dolgot”, tehát a saját környezetből kiindulva kezdjük a bemutatást, majd a környezet térképvázlatát vizsgálják meg a tanulók és hasonlítsák össze a térkép ábrázolásával, valamint a munkatankönyvével. Így a tanulók gondolkodásának megfelelő logikai sorrendben alakul ki a térkép képzete és fogalma.

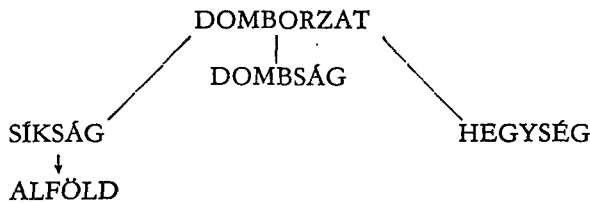
6. A térkép fogalmának megismerése után az ábrázolás *tartalmának* megismertetésére kerül sor. Az alapelv itt sem felejtendő: a valóságból indulunk ki, és a jelzéseket ehhez kötve vonatkoztatjuk el. Így ismerkednek meg a tanulók a magasság ábrázolásával a munkatankönyv 70–71. oldalán levő feladatsor segítségével. A jobb megértés a szemlélet alakítása szempontjából célszerű a 71. o. 4. ábrájának modelljét elkészíttetni terepasztalon, homoktálcán vagy plasztilinnal. A térbeliség érzékelése alapvető feltétel, hiszen a térkép síkbeli ábrázolását is mindig vissza kell majd alakítsa képzelete segítségével térbelivé a gyerek. A térbeli ábrázolás szerepe a domborzat jeleinek megismertetése során is alapkövetelmény. Minden *domborzati* jel megismertetése során gondunk kell legyen arra, hogy a valóságképzet és a térbeliség felidézhető legyen a térképpel láttán. Tanításuknál tehát két szemléltetési módszer variálására lesz szükség – a valóság közvetlen érzékeltetése pl. kirándulás, szabadban tartott óra vagy tanulmányi séta során, ha erre a környezet feltételei megfelelnek. Ha a környezetünkben nincs meg a lehetőség, akkor a képi bemutatás kell, hogy pótolja a valóságot. Ekkor számolnunk kell azzal, hogy a kép síkban, kis terjedelemben mutatja csak a földrajzi környezetet. A térbeliséget, a területi összefüggést a homokasztali munka pótolhatja. Az így szerzett tapasztalatok alapján dolgozhatják fel a tanulók a munkatankönyv 72–75. o.-nak feladatrendszerét. A térképjelek indukzív úton történő tanítása alapvető követelmény, csak így biztosítható a jelek használatának, a térképolvasásnak deduktív útja. Ha a jelrendszer-kialakítás és -használat viszonyát nézzük, akkor a szerkezetét a következő séma mutatja:

TÉRKÉPJELEK



Erre a megismerési rendszerre (algoritmusorra) nemcsak az iskolai földrajz tanulása során, hanem a gyakorlati életben is szüksége lesz a tanulóknak. A térkép olvasása és annak alapján a valóság elképzelése, felismerése napjainkban az élet minden területén igényelt képesség pl. honvédelem, közlekedés, szabad idő eltöltése stb.

A munkatankönyv szerkesztésekor gondoltak arra, hogy a térképen ábrázolt domborzati alapfogalmakat is meghatározzák a tanulók, illetve az előzetes ismereteket a téma keretében pontossá, a későbbiekben jól felidézhetővé, felhasználhatóvá tegye a szaktanár. A tankönyv 75. oldalának meghatározásaira ezért nagy gondot kell fordítani. Itt nemcsak a tiszta fogalmakat alakítjuk, hanem ezek rendszerezését, besorolását is el kell végeznünk.



Az így kialakított rendszerbe épülnek be majd a következő években a domborzat teljes fogalmi rendszerét képező fogalmak.

7. A *vizek térképi jelölésének* megismertetésekor szintén a fogalomrendszer felidéztesével kell kezdenünk a tanítást. A felidéztes szerkezetét jól mutatja a munkatankönyv; a 76. old. I. feladata segít kialakítani a felszíni vizek két alapvető csoportját, az álló és folyóvizeket és a folyóvizek nagyságbeli különbségét.

Ezt követi a térképi ábrázolás megismertetése. A 76. old. 2. feladatában a térkép-vázlat feladatmegoldásával is foglalkozni kell. Összekapcsolódik a térkép és a térkép-vázlat készítése és használata. A későbbi gyakorlások során jártasság, illetve készség szinten kell majd a térkép-vázlatok készítését kezelni.

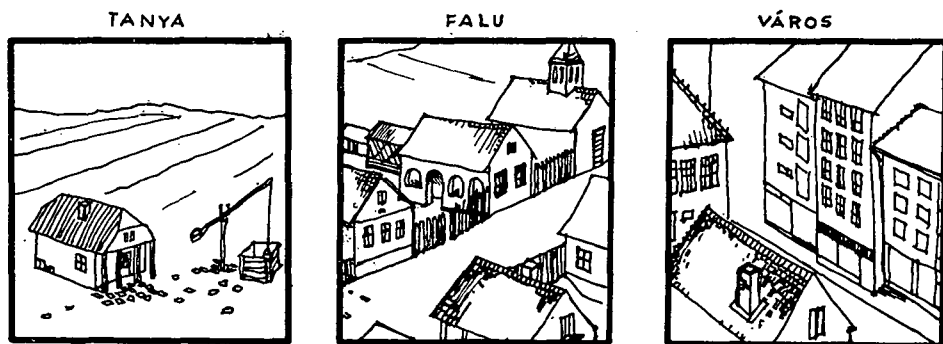
A 3. osztályos környezetismeret tantervi anyagának kibővítését jelenti a tankönyv 76. old. 3. feladata, a folyóhálózat tagjainak térképi megismertetésével egy-egy folyó vízrendszerének alkotóit ismertetjük a konkrét példák alapján. A 77. o. 4. feladattal adjuk meg a választ „miért folynak a folyók?”, mit tekintünk folyásiránynak, és itt kapcsolódik össze a folyók jobb és bal partjának 3. osztályos megnevezése a térképi ábrázolások alapján történő megnevezéssel. A feladat eredményes megoldásához alkalmas a modellezés. Homokasztalon alakítsunk ki egy folyószakaszt, ott állapítsák meg először a folyásirányt, és ennek megfelelően a jobb és bal part fogalmát, majd ezután helyezték át az ismeretet a magassági számok vizsgálata alapján a térképre.

A munkatankönyv ezen feladata a *keresztmetszet-készítés* műveleti sorának megismertetésére is alkalmas. A folyó esésgörbéjének elkészítésével a tanulók maguk készítik el a metszetet. Később a gyakorlás során a metszetkészítés is jártasság, ill. készségszintre fejleszthető.

8. A *Magyarország domborzati térképén való tájékozódás* már az eddig megismert térképismeretek gyakorlását és az Élet a hazai tájakon c. anyagrész térképi feldolgozásának megalapozását szolgálja. A figyelmet a jelek tartalmi anyaggal együtt történő felidéztetésére és a pontos helymeghatározásokra kell fordítani. Az egyes tájak domborzatának felismertetésére használjuk a diaképeket. Kapcsoljuk össze a homokasztali munkával a jelek ismeretét. Applikációval gyakoroltassuk a tájak meghatározását. A térképen az egyes tájak körülhatárolására fordítsunk nagy gondot.

9. A speciális térképek közül elsőként a *Magyarország megyei* térképpel ismer-tetjük meg a tanulókat. A jelrendszerhez kapcsolva kell felidézteni és rendszerezni az 1–3. osztályban környezetismeretben tanult *települési* és *közlekedési* alapismere-tek. A település az ember lakó- és munkahelye, amelynek alaptípusait itt a jelek alapján egy rendszerbe foglaljuk. Metodikailag is célszerű a tapasztalatokból kiindulni (kép, dia elemzésével), és úgy határozni meg az egyes fogalmakat (1. ábra).

TELEPÜLÉS



1.

Most még a külső megjelenést kapcsoljuk a fogalmakhoz, később erre épül a funkció szerinti csoportosítás.

Hasonló feladattal érhetjük el a *közlekedés* fogalmi rendszerének és térképi ábrázolásának kialakulását is. A munkatankönyv 82. o. 3. feladatának a 3. osztályos anyag felidéztetése segítségével már önálló feladatmegoldást is alkalmazhatunk. A feladatban a Hová utaztál már vasúton? kérdéshez kapcsolódó munkát megkönnyíthet-jük, ha egy közös utazás útvonalát vesszük példának. Így a segítségadás és ellenőrzés egyszerűbb, és rövidebb idő alatt megoldják a tanulók a feladatot.

II. Mozgás

1. A *mozgás és nyugalom* téma jól készíti elő a *Föld mozgásaival* való ismerkedést, amely betetőzője a fizikai mozgás ismeretanyagának. Legfontosabb, hogy a

tankönyv és kiegészítő szemléltetőanyag segítségével a két mozgásforma a *forgás és keringés* közötti különbséget jól érzékeli a tanuló.

2. A *földgömb* és a térkép kapcsolatának kiépítése alapvető feladat. Érzékelteni kell a tanulókkal, hogy a sík lapon egy gömb sem ábrázolható. Labdát vonjunk be hajlékony alufóliával – összegyűrődik a fólia, mert nem pontos az illeszkedés –, így megértethetjük, hogy a teljes Föld pontos ábrázolása csak a földgömbön lehetséges. Azonosítsuk a két ábrázolás jelrendszerét. Erre a természeti földrajzi jelenségeket ábrázoló *világtérkép és földgömb* összehasonlítása nyújt alkalmat. Nem célszerű a politikai földgömb használata, a munkatankönyv 85. old. 1. feladatát nem tudnák vele megoldani. Nem szabad elfelejteni itt sem az alapfogalmak; *szárazföld, tenger, óceán* pontos meghatározását.

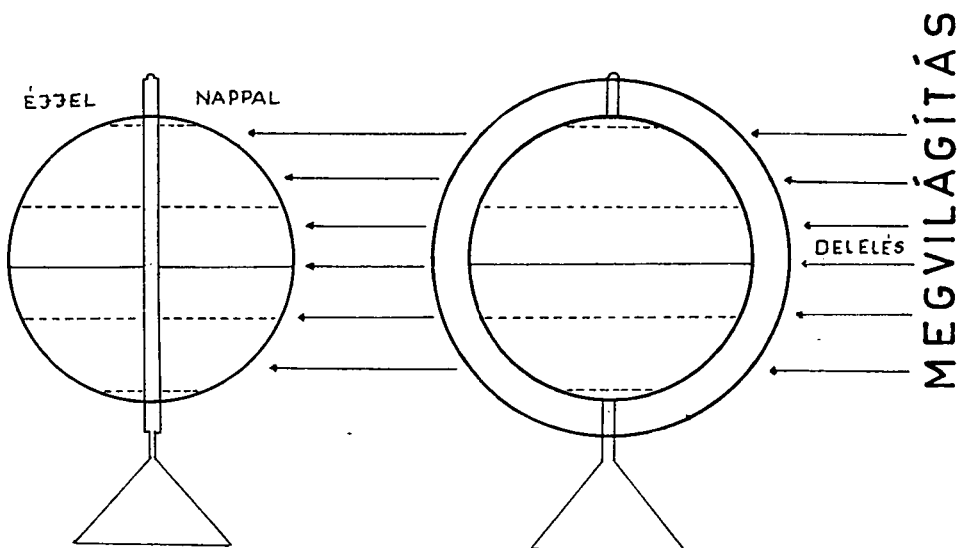
A Föld mozgásának megértéséhez és a földgömbön való tájékozódáshoz egyaránt szükséges a földtengely fogalmának megismertetése. Ezt labda forgatásával, majd a földgömb tengelyének bemutatásával végezzük el. Ezáltal meg tudjuk határozni a tengely által a Föld felszínén kijelölt pontokat, amelyeket „sarkok”-nak nevezünk. Az iránytű Magyarország területén való elhelyezésével tisztázhatjuk a földgömbön is az É–D irányt, majd segítségével meghatározhatjuk az *Északi-sark* és a *Déli-sark* helyét is.

Méréssel bizonyítjuk be, hogy az *Egyenlítő* a két sarkponttól egyenlő távolságra helyezkedik el, s felosztja 2 egyenlő félgömbre a Földet. A méréshez fonalat, hajlékony szalagot használunk, amelyet ráhelyezünk egy hosszúsági körre, és ezen mérjük a távolságot. A földgömb tartókeretét is adó délkör és az Egyenlítő metszéspontjába helyezve az iránytűt a *fő világtájak* pontos megjelölésével az égtájak szerinti tájékozódás rendszerét a síkból a térbe visszük át. Ez nem könnyű feladat egy 9 éves gyermek számára, ezért gondos gyakorlással rögzítsük az ismereteket.

3. A *Föld mozgásai és következményük* tanításánál a leghatékonyabb szemléltetési mód a modellezés. A tankönyv a mozgásfolyamat kiragadott álló, egymástól elválasztott helyzeteit tudja csak a tanuló elé tárni. Nehéz feladat előtt áll a pedagógus, mert a látszólagos és valódi mozgás viszonyát kell hogy feltárja. Fel kell idéztetni a tanulókkal a mozgó vonatból látottakat, és ehhez a közvetlen tapasztalathoz kapcsolni a Nap látszólagos mozgásának megfigyelését. A jelenség bemutatása után következik a törvény megismerése. A *Föld forog a tengelye körül*; 1 körülfordulása 1 nap, ezen idő alatt változik a Föld megvilágítása, ennek következménye a nappal és az éjszaka váltakozása. A tanulókat végigjárathatjuk a gondolkodás induktív útján, ha a fent említett ismereteket a munkatankönyv logikai sorrendjében ismertetjük. A modellezéshez használhatunk pingponglabdát is, amelyet egy gemkapocsból kialakított tengelyre helyezünk, és jelöljük rajta az Egyenlítőt és a megfigyelő helyét. A tanári bemutatásnál célszerű a földgömböt úgy állítani, hogy a tartó délkör határolja a nappali és éjszakai félgömböt. Így megfigyelhetjük a földgömb forgatásával, hogy melyik földi ponton kezdődik a nappal, és melyiken az éjszaka. Ha a délkört a fényforrásnak megfelelő deklivált állásba fordítjuk, úgy tanulóink a deklivált is le tudják olvasni a földgömbről (2. ábra).

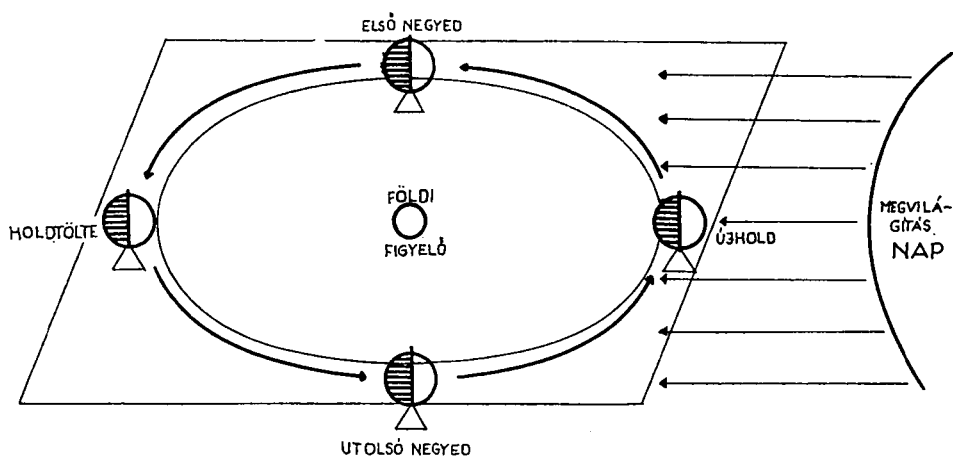
A *Föld keringésének* bemutatására a munkatankönyv 89. o. ábrájának modellezése vagy a tellurium használata alkalmas. Emellett a pingponglabda-modell felhasználásával a Földpálya rajzlapon való elhelyezésével és egy kis világítóforrás, mint Nap segítségével minden gyermek maga is elvégezheti a modellezést, és így a közvetlen megfigyelést. A keringés bemutatásánál a földtengely állására kell nagy figyelmet fordítani, csak akkor figyelhető meg a valóságnak megfelelő mozgás, ha a tengely pályasíkkal bezárt szöge állandó. Célszerű a 4 évszaznak megfelelő helyzetben elemezni a Föld helyzetét, és ezt a tapasztalatot rögzíteni a tankönyv 89. o.

A FÖLD TENGELYKÖRÜLI FORGÁSA



2.

HOLD FÉNYVÁLTOZÁSAI



3.

2. feladatában. Majd a tanulók saját modelljük segítségével újra lejátszva a folyamatot a 90. o. 4. feladatában rögzítik megfigyelésüket.

4. A téma záróaként 2 kiegészítő anyagot tartalmazó tanítási egység szerepel még, a *Hold és fényváltozásainak* jelenségszinten történő megismertetése és az *úrbajózás* néhány információt nyújtó ismeretanyaga. A Hold 1–2 jellemző jegyének megismeréséhez a gyermekek közvetlen tapasztalatait felhasználva oldjuk meg a munkatankönyv 91. old. 1. feladatát. A Hold mozgásainak megismertetésében már támaszkodhatunk a Földnél tanultakra. A Hold fényváltozásainak 1 hónapos valóságmegfigyelését kell összekapcsolni a megértést biztosító modellezéssel. A munkatankönyv 91. o. 2. ábráját összeállíthatjuk modellként. Így a síkból térbe helyezve a mozgás fontosabb megfigyelésére és a megvilágítás könnyebb leolvasására nyílik lehetőség. A megfigyelteteket a tanulók rögzítik a tankönyvben (3. ábra).

Az *ember elhagyja a Földet* c. olvasmány segítségével rendezhetjük azon spontán ismereteket, amelyeket tanulóink az élet különböző területein gyűjtöttek. Az olvasmánynak a világnézetű nevelés szempontjából nagy a jelentősége. Itt bizonyíthatjuk a tanulóknak, hogy az ember számára a világ megismerhető, és hogy a megismerés szervesen összefügg a technika lehetőségeivel.

MISKOLCZI JÓZSEFNÉ-NYÁRI ISTVÁN
Szeged

Koncentrációs lehetőségek matematika- és fizikaórán

A matematika általános iskolai tanításában lényeges, hogy az egyes fejezeteket a valóságból merített példák alapján, kellően szemléltetve tanítsuk. A függvények tanításánál különféle tapasztalati függvény grafikonja és táblázata adhat ehhez fontos segítséget. A későbbiekben az ilyen konkrét függvényekből absztrahálni tudnak majd a tanulók más matematikai függvényeket is. A szemléleti előkészítés ahhoz is szükséges, hogy kellően alapozzuk az analízis elemeinek középiskolai tanítását. Elsősorban az egyenletes mozgás, a lendület, az erő és mozgási energia anyagrészek függvényekre épített feldolgozása nyújt lehetőséget a függvények tanításához. Ugyanakkor a függvények tárgyalása az említett anyagrészek mélyebb megértését teszi lehetővé.

A továbbiakban tekintsük át, hogy milyen típusú függvények kerülhetnek elemzésre a 8. osztályban a lendület, az erő, a mozgási energia című órákon, ezen anyagrészek összefoglalásakor vagy év végi ismétléskor. Természetesen ugyanezek a grafikonok matematikaórán is elemezhetők, elkészíttethetők.

a) A tanulók a 8. osztályt megelőzően tanulnak az első fokú lineáris függvényekről. Tudják, hogy az ilyen függvények $x \mapsto a \cdot x + b$ alakúak ($a \neq 0$) és $b = 0$ speciális esetben az $x \mapsto a \cdot x$ függvény képe az origón átmenő egyenes. Tudják, hogy az összetartozó függő ($a \cdot x_0$) és független változó (x_0) hányadosa: $\frac{a \cdot x_0}{x_0} =$

$= a =$ állandó (x_0 tetszőleges rögzített szám). Tehát az ordináta tengelyen megfeleltetett mennyiség egyenesen arányos az abszcissa tengelyen megfeleltetett mennyiséggel.

b) Konkrét esetekben foglalkoztak már a tanulók az $x \mapsto a \cdot \frac{1}{x}$ ($x \neq 0$) függvénnyel, és ismerik ennek grafikonját is. Tudják, hogy az összetartozó függő $\left(a \cdot \frac{1}{x_0}\right)$

és független változók (x_0) szorzata: $a \cdot \frac{1}{x_0} \cdot x_0 = a = \text{állandó}$, ahol x_0 tetszőleges rögzített szám. Tehát az ordináta tengelyen megfeleltetett mennyiség fordítottan arányos az abszcissza tengelyen megfeleltetett mennyiséggel.

c) A tanulók ismerik az $x \mapsto a \cdot x^2$ másodfokú függvényt és annak képét. Legegyen az x_0 pozitív, tetszőlegesen rögzített szám. Ekkor a függő változók és a megfelelő független változók négyzetének hányadosa

$$\frac{a \cdot x_0^2}{x_0^2} = a = \text{állandó}$$

Tehát az ordináta tengelyen megfeleltetett mennyiség egyenesen arányos az abszcissza tengelyen megfeleltetett mennyiség négyzetével.

Az előzőekben leírt matematikai ismeretek birtokában a tanulók kaphatnak különböző feladatokat. Pl.:

a) Értéktáblázat alapján keressenek szabályt, és ábrázolják a függvényt derékszögű koordináta rendszerben.

b) Grafikon alapján keressenek szabályt, készítsenek táblázatot.

c) Adott képlet alapján készítsenek táblázatot és grafikont.

Fizikaórán a grafikelemzések elsősorban a mennyiségek közötti összefüggések mélyítését, gyakorlását teszik lehetővé.

A következő grafikonok és a hozzátartozó kérdéssorok segítségével – tapasztalatunk alapján – egy adott területen megvalósítható a matematika és fizika tantárgy közötti koncentráció.

1. ÖSSZEFÜGGÉS A LENDÜLET ÉS A TÖMEG KÖZÖTT

A grafikelemzéshez javasolt kérdések (1. ábra):

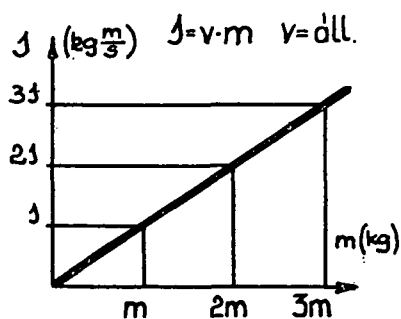
- Mitől függ egy test lendülete?
(A tömegtől és a sebességtől.)
- Milyen mennyiségek közötti összefüggést ábrázol a grafikon?
(A lendület és a tömeg közöttit.)
- Nevezd meg az állandót!
(v)
- Írd le a két mennyiség közötti összefüggést egyenlettel!
($I = v \cdot m$)
- Mit jelent a lendület és a tömeg közötti egyenes arányosság?
(Egyenlő sebesség esetén ahányszor nagyobb egy test tömege, annyszor nagyobb a lendülete.)

2. ÖSSZEFÜGGÉS A LENDÜLET ÉS A SEBESSÉG KÖZÖTT

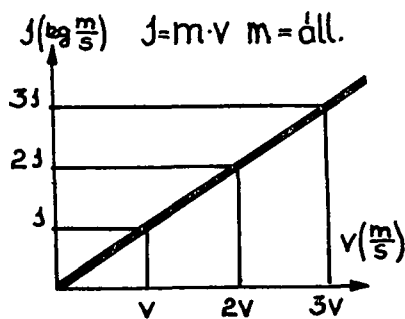
Az elemzéshez javasolt kérdések (2. ábra):

- Milyen arányosság van a lendület és a sebesség között?
(Egyenes arányosság.)
- Írd le a két mennyiség összefüggését egyenlettel!
($I = m \cdot v$)
- Nevezd meg az állandót!
(m)
- Mit ad meg a görbe alatti terület?
 $\left(\frac{1}{2} \cdot m \cdot v^2 \right)$
- Hogy jelöljük az adott összefüggést matematikában?

$$(v \mapsto m \cdot v; \quad \frac{m \cdot v_0}{v_0} = m = \text{állandó})$$



1. ábra



2. ábra

3. ÖSSZEFÜGGÉS A SEBESSÉGVÁLTOZÁS ÉS A TÖMEG KÖZÖTT

Kísérletek alapján megállapítottuk, hogy egyenlő erőhatások egyenlő időtartam alatt bármely szabadon mozgó testen egyenlő lendületváltozást hoznak létre. A tanulók számára ezen nem könnyű ismeretanyag gyakorlását, mélyítését szolgálja az adott grafikon elemzése.

Javasolt kérdések (3. ábra):

1. Milyen arányosság van a sebességváltozás és a tömeg között?
(Fordított arányosság.)
2. Milyen feltételek mellett igaz a sebességváltozás és a tömeg fordított aránya?
(ΔI állandó)
3. Fejezd ki az ΔI -t más adatokkal!
($\Delta I = F \cdot \Delta t$)
4. Mit ad meg a görbe alatti terület?
($I - t$)
5. Hogy jelöljük az adott összefüggést matematikában?

$$(m \mapsto \Delta I \cdot \frac{1}{m}; m_0 \cdot \Delta I \frac{1}{m_0} = \Delta I = \text{állandó})$$

4. ÖSSZEFÜGGÉS A MOZGÁSI ENERGIA ÉS A TÖMEG KÖZÖTT

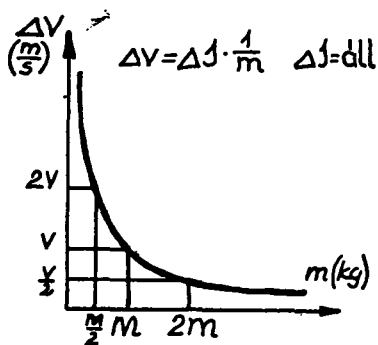
A grafikonelemzéshez javasolt kérdések (4. ábra):

1. Írd le a két mennyiség közötti összefüggést egyenlettel!
($E = \frac{1}{2} \cdot v^2 \cdot m$)
2. Mi az állandó?
(v)
3. Nevezd meg az arányossági tényezőt!

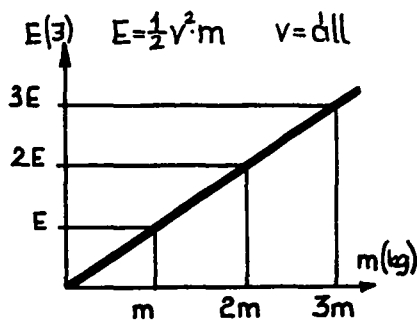
$$\left(\frac{1}{2} \cdot v^2 \right)$$

4. Jelöld a mennyiségek közötti összefüggést a matematikából tanultak alapján!

$$\left(m \mapsto \frac{1}{2} v^2 \cdot m; \quad \frac{\frac{1}{2} v^2 \cdot m_0}{m_0} = \frac{1}{2} v^2 = \text{állandó} \right)$$



3. ábra



4. ábra

5. ÖSSZEFÜGGÉS A MOZGÁSI ENERGIA ÉS A SEBESSÉG KÖZÖTT

A grafikonelemzéshez javasolt kérdések (5. ábra):

- Milyen összefüggés van a mozgási energia és a sebesség között?
(A mozgási energia – állandó tömeg esetén – a sebesség négyzetével egyenesen arányos.)
- Írd le a két mennyiség közötti összefüggést egyenlettel!
($E = \frac{1}{2} m \cdot v^2$)
- Milyen arányosság van a lendület és a sebesség között, ha a tömeg állandó?
(Egyenes arányosság.)

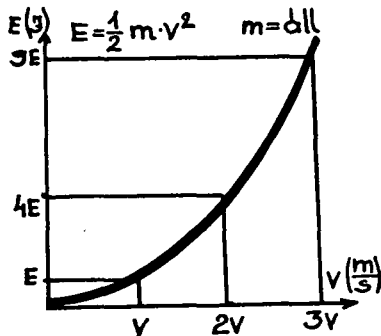
6. ÖSSZEFÜGGÉS A TÖMEG ÉS AZ ERŐ KÖZÖTT

A kísérletekre alapozott összefüggések megállapítása után célszerű az $F \cdot \Delta t = m \cdot \Delta v$ összefüggésből az F kifejezése: $F = \frac{m \cdot \Delta v}{\Delta t}$

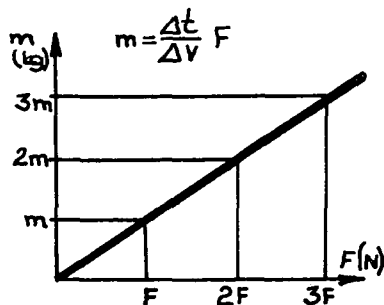
A hányados felírásával érthetőbb lesz a tanulók számára, hogy miért tekinthetjük az erőt a lendületváltozás mértékének. Az elemzéshez javasolt kérdések (6. ábra):

- Írd le a két mennyiség közötti összefüggést egyenlettel!

$$(m = \frac{\Delta t}{\Delta v} \cdot F)$$



5. ábra



6. ábra

2. Mit jelent az, hogy a $\frac{\Delta t}{\Delta v}$ állandó?

(Adott feltételek mellett a két mennyiség egyenes arányát.)

3. Mi a feltétele annak, hogy az n -szer nagyobb tömegű testen ugyanannyi idő alatt egyenlő sebességváltozás jöjjön létre?
(n -szer nagyobb erőhatás.)

7. ÖSSZEFÜGGÉS A SEBESSÉGVÁLTOZÁS ÉS AZ ERŐ KÖZÖTT

1. Állapítsd meg a $\frac{\Delta t}{m}$ mérőszámát a két grafikonra vonatkozóan! (7. ábra.)

(2; 1)

2. Ha a tömeg 1 kg, mennyi a Δt ?

(2s; 1s)

3. Mit jelent a nagyobb meredekség?

(Pl. ha Δt állandó, akkor m kisebb, vagy ha m állandó, akkor Δt nagyobb.)

4. Jelöld az összefüggést a matematikából tanultak alapján!

$$\left(F \mapsto \frac{\Delta t}{m} \cdot F \right)$$

8. ÖSSZEFÜGGÉS AZ ERŐHATÁS NAGYSÁGA ÉS AZ ERŐHATÁS IDŐTARTAMA KÖZÖTT

1. Milyen arányosság van az erőhatás nagysága és időtartama között? (8. ábra.)
(Fordított arányosság.)

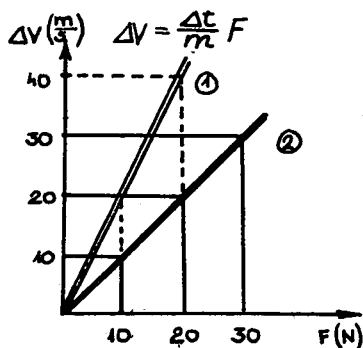
2. Nevezd meg az állandókat!

(m és Δv)

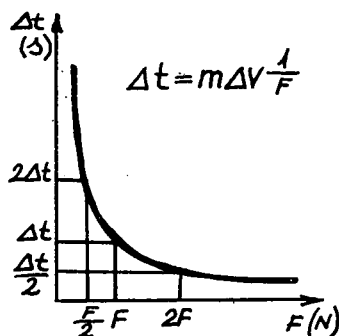
3. Mit jelent az $m \cdot \Delta v$ állandósága?

(A lendületváltozás állandóságát: ha F és Δt változatlan, akkor m és Δv fordított arányát.)

4. Ha az erőhatás n -szer nagyobb, hogyan változik az erőhatás időtartama?
(n -szer kisebb.)



7. ábra



8. ábra

A grafikonelemzéshez javasolt kérdéssorok – a helykihasználás miatt – különbözőek, és nehezségi fokuk is változó. Természetes, hogy bármelyik grafikonelemzéshez – adott esetben – más kérdés feldolgozása is fontos lehet.

HORVÁTH DÉNES
Pécs

A színek sokfélesége — A színcsaládok A színek hangulati-érzelmi-gondolati hatása

A szín – ember – színes környezet problémáival a színdinamika foglalkozik. „Az elméleti színdinamika az ember és a szín közötti elemi viszony, valamint ember és színes környezet közötti komplex viszony színdinamikai feltárásával foglalkozik, továbbá a gyakorlati tudatos színes környezetalakítás módszertani kérdéseit kutatja.

Az alkalmazott színdinamika az elméleti színdinamika által feltárt összefüggések és kidolgozott módszerek alapján gyakorlati színdinamikai tervezést folytat és dolgoz fel.

A két tevékenységi és kutatási terület kölcsönösen meghatározó viszonyban van egymással.”¹

Tekintsük az elméleti színdinamika témakörei közül a szín és ember közötti elemi viszonyt, amely magába foglalja² a színpreferencia, a színasszociációk, a színharmóniák és a színérzékenység problémáit, s ezek közül vegyük a színasszociációk, vagyis „az egyes színérzetekhez kapcsolt gondolati tartalmak”³ kérdését. Azt, hogy a különböző színekhez, a különböző színsorok, színösszeállítások tagjaihoz miként lehet asszociálni a könnyű és nehéz, a derűs és komor, a hideg és meleg, csendes és zajos, közelítő és távolító, passzív és aktív stb. érzéseket, fogalmakat.

Ezen ellentétpárok részben átfedik egymást. Sőt olyan felfogásról is tudunk, amely szerint a felsoroltak között vannak egymást teljesen átfedő párok. Például a meleg és hideg, valamint a közelítő és távolító párok helyett így a meleg-közelítő és hideg-távolító ellentétpár alakítható ki a narancs és kék színek színek körüli színeknek a pszichikai hatásuk alapján történő jellemzésük esetén.⁴

Ezzel szemben, egy reprezentatív felmérés alapján, a SZINOID színekört szimbolizáló kördiagrammokban⁵⁻⁶ felvett görbesereg azt az eredményt mutatja, hogy amíg a meleg maximuma a sárgák és narancsok, addig a közelítő maximuma kimondottan a vörösek tartományába esik, s így a hideg maximuma a kékek, a távolító maximuma pedig inkább a hidegzöldeknél jelentkezik.

Johannes Itten expresszív színelmélete lényegében egy színasszociációs rendszer (szemben impresszív színelméletével). A sárga színről például azt írja, hogy: „Valamennyi szín közül a sárgát tölti meg leginkább a fény... Olyan a sárga, mint valami sűrűbb, materiális fehér... A sárga határpontja a vörös. A sárga észrevehetetlenül érinti meg a vöröset. A sárga-vörös sor közepén ott áll a narancsszín; fény és anyag benne hatja át egymást a legerőteljesebben, a leghatékonyabban. Az arany-sárga olyan, mint a fény hatalmától a szublimáció legmagasabb fokára eljutott anyag: megfoghatatlanul ragyog, átlátszatlan, könnyű; tiszta lendület.”⁷ J. Itten ezek után a vörös színt tárgyalja, amelynek „Hatalmas, ellenállhatatlanul sugárzó erejét elnyomni nem könnyű, mégis rendkívül hajlékony, és felveheti a legkülönbözőbb karaktereket... Sűrű és átlátszatlan a vörösesnarancs, s mintegy belső meleggel telítve ragyog fel. A vörös meleg karaktere a vörösesnarancsban tüzes erővé fokozódik.

A vörösesnarancs fény elősegíti a növények sarjadását, serkenti az organikus funkciókat. Megfelelő kontraszthatásban a vörösesnarancs a lázas, harcias szenvedély kifejezésévé válik.”⁸

A színasszociációra természetesen a költészetből is hozhatunk fel példákat:

Tuli, tuli, tulipán
piroslik a kertben.
Virágparázs,
virágparázs,
tűz sem pirul
szebben
!
!

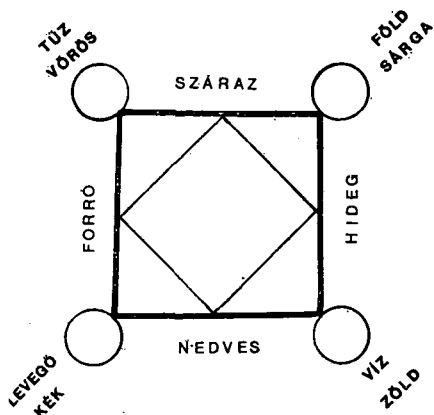
(Kiss Dénes: Tulipán)

Ég, ég, fényes ég, 10
óriási nyári kék.
Most egy felhő felszalad,
csupa jég és csupa hab,
mintha látnál óriási
tejszínfagylalt-tornyokat.
Nem sokáig bírja nyáron,
úszni kezd az égi tálon,
olvad, olvad, szétcsepeg,
itt a zápor, cseppre csepp.

(Nemes Nagy Ágnes: Égi fagylalt)

J. Itten hangsúlyozta a megfelelő kontraszthatást, hiszen a kifejezés szempontjából döntő a színek kölcsönhatása, a színek színes környezetének megválasztása. A példákban a költők is kontraszthatásokat alkalmaztak: tulipán piroslik a kertben, vagyis a zöldben, illetve a kék, mint ég, felhő, csupa jég és hab, tejszínfagylalt ütköztetése történik a nyárral (hiszen a nyár meleg).

A hosszúra sikerült bevezetés után rátérünk az idevágó vizuális nevelési foglalkozás, kísérlet ismertetésére. A tervezésnél az enciklopédikus érdeklődésű és tudású ókori bölcsnek, Arisztotelésznek a szín-elem-tulajdonság kapcsolatát, rendszerét kifejező gondolatából indultunk ki. Arisztotelész a vörös, sárga, zöld, kék színekhez rendre a tűz, föld, víz, levegő elemeket társította, ezeket az elemeket pedig a következő tulajdonságpárokkal jellemezte: forró-száraz, száraz-hideg, hideg-nedves, nedves-forró.⁹ Ezzel a színekhez is hozzárendelte a megfelelő tulajdonságpárokat.



Lényegében ez az alapja annak a komplex vizuális nevelési foglalkozásnak, a SZÍNORSZÁG¹⁰-nak, amelyet az iskoláskor kezdetén levő óvodások részére tartottunk a Pécsi Ifjúsági Házban 1978. március 17-én. A kísérletet az Ifjúsági Ház Képzőművészeti Műhelyének tagjai és rajzszakos tanárjelöltek készítették elő, és költő, színész, képzőművész vett részt benne (irodalmi válogatás: Sólyom Katalin és Pálincás György, mottóvers: Galambosi László, játékevezető: Sólyom Katalin, műhelyvezető és rendező: Horváth Dénes). (Erre az ötletre épült fel később Sólyom Katalin hasonló című tv-műsora.)

A foglalkozás keretmeséje: látogassanak, utazzanak el az óvodások a színek országaiba, vagyis ismerkedjenek meg

a sárgákkal = SÁRGAORSZÁGGAL,
a vörösekkel = VÖRÖSORSZÁGGAL,
a kékekkel = KÉKORSZÁGGAL,
a zöldekkel = ZÖLDORSZÁGGAL, és

ahol minden szín felragyog = SZÍNORSZÁGGAL.

A foglalkozás színre építettségét indokolta, hogy az 5-6 éves gyermekek ábrázolásáról, amely ábrázolás ideovizuális, képzetvezérlésű, a gyermekrajzokról tudott jellemzők döntően a formaképzésre és a formák építkezési módjára vonatkoznak, s nem a színhasználatra. Így nem véletlen, hogy a vizuális nevelés tantárgy-pedagógiájában a forma- és térépítés kerül előtérbe.¹¹⁻¹²

Azért, hogy a színek, a színegyüttesek bizonyos érzelmi-hangulati-gondolati tartalmára történő rámutatás eredményes legyen, nem találtuk elégségesnek csupán azt, hogy a felsorolt színek országai szerint, a foglalkozásra felhasználásra versválogatást végezzünk, hanem szükségesnek láttuk, hogy létezzék egy olyan „mottóvers” is, amely elválasztja és összeköti a színek országait. Olyan vers, amelyben nem a konkrét tárgyas formák dominálnak, hanem a színek által kiváltható egy bizonyos érzelmi-hangulati-gondolati tartalom költői megfelelője.

E vers megírására Galambosi László költőt kértük fel. Kértük, hogy a felsorolt színországok a vers részei legyenek, és a SÁRGAORSZÁGHOZ a száraz, a VÖRÖSORSZÁGHOZ a meleg, a KÉKORSZÁGHOZ a hideg, a ZÖLDORSZÁGHOZ pedig a nedves érzetének a kifejezése döntően kötődjék.

Látható, hogy a korábban említett szín-tulajdonság hozzárendelést leegyszerűsítettük (az egyes színekhez tulajdonságpárok helyett egy-egy tulajdonságot kapcsolunk) és részben átalakítottuk (hiszen a kékhez választott tulajdonság, a hideg az Arisztotelész által a kékhez kapcsolt tulajdonságpárban nem szerepel). A felsorolt tulajdonságok, például a hideg vagy meleg érzetét, a kontextuális képi viszonyok határozzák meg, ugyanis a kékkel között lehet hidegebb és lehet melegebb kék (hőkontraszt), valamint ugyanaz a kék bizonyos környezetben hideg, más környezetben ugyanakkor meleg hatást (szimultán kontraszt) válthat ki. Ezért az egy színhez egy tulajdonság hozzárendelés a négy ősszín (sárga, vörös, kék, zöld) együttes hatását figyelembe véve történt.

SÁRGAORSZÁG

Megpendül a száraz sárga.
Hullámot vet. Magasságba
fényesedik. Vigan lakják.
Szirmot pörget Sárgaország.

KÉKORSZÁG

Égben a tó. Tóban az ég.
Kaput nyit a végtelenség.
Hideg-határ zordan táru.
Kristály-Anyó csodát áru.

ZÖLDORSZÁG

Kerekedik. Hangot zendít.
Tündökölve alszik, ébred.
Nedvesen ring. Ékesíti
lombjait a messzeséget.

VÖRÖSORSZÁG

Szikrát hintve ereszkedik.
Láng-melegben terjeszkedik.
Határtalan, mint a hajnal.
Haragot tart hóval, faggyal.

SZÍNORSZÁG

Sárgás vörös. Zöldes kék.
Eget szánt a hegyvidék.
Völgy a csúcsnál fölfelel.
Virág-csikón éred el.
Simogasd zöld zászlaját.
Kutasd vörös aranyát.
Emeld sárga címerét.
Bóbítázd kék erdejét.
Táncold körbe. Csöngettyűzzön.
Sugarakkal hegedüljön.

(Galambosi László)

A foglalkozás célja egyfelől az volt, hogy az iskoláskor kezdetén levő óvodások olyan játékos és alkotó tevékenységet végezzenek, amelyet a különféle színcsaládok bizonyos hangulati-érzelmi-gondolati tartalma határoz meg és irányít, mégpedig vers-mese-ének-mozgás-játék-előadóművészet által közvetítve, valamint a gyermekeknek alkalmuk legyen felfedezni, hogy a színekre, a színegyüttesekre a sokféleség a jellemző. Másfelől, hogy a foglalkozást szervező fiatalok és közreműködők részesei lehessenek a kollektív tevékenységgel előkészített akciónak, amelynek magja az óvodások közös képalakító tevékenysége volt. Láttuk és dokumentáltuk,¹⁰⁻¹³ hogy a kisgyermekek hogyan tevékenykednek, milyen a képépítési, színhasználati szisztémájuk, milyen a képfejlődés menete, s így a világ gyermeki látásából ismét sokat merítettünk. Ennek eredményeként született ez a cikk is. (Az alsó tagozatos vizuális nevelés gyakorlatában hasonló helyzetek bőven akadnak, akadhatnak. Meggyőződésünk, hogy a leírtakhoz hasonló különleges jó körülmények nélkül, megfelelő ötletekkel szintén elérhető, hogy a színek hangulati-érzelmi-gondolati tartalmára az amúgy is érzékeny gyermekek felfigyeljenek, és ilyen irányú hatáskiváltó tevékenységet végezzenek. Sajátos, a lehetőségekből adódó, de a környezetet átalakító kezdeményezésekre biztatunk.)

Visszatérve a vizuális nevelési kísérlethez, röviden vázoljuk a foglalkozás menetét.

A foglalkozásra érkező gyermekeket a játékvezető fogadta. Maga köré gyűjtötte őket, és párbeszédbe kezdett velük. Többek között beszélgettek a megelőző foglalkozásról, és megtekintették az akkor készült képeket. Felvetődött, hogy mit fognak csinálni, hová utazzanak? Utazzunk a színek országába! Utazzunk oda, ahol a sárga színek élnek, SÁRGAORSZÁGBA!

Ki akar SÁRGAORSZÁGBA utazni? Jelentkezés, csoportkialakítás. Majd hasonlóan a KÉK-, ZÖLD- és VÖRÖSORSZÁGBA utazó csoportok kialakítása.

Mivel utazzunk? Rávezetés a vonattal utazásra, a vonatozásra. Összekapaszkodás, vonatozás, a mozdony a játékvezető. Ének: Fut a kocsí. Az óvodások a SÁRGA-, KÉK-, ZÖLD- és VÖRÖSORSZÁG körül vonatoznak. (A színek országait egy-egy nagyméretű felfeszített rajzlap és az odakészített festékek képviselik. Az utóbbiak úgy vannak összeállítva, hogy a teljes zsírkértakészletek mellett az üveges temperaszínek halmazában az éppen aktuális színország színei dominálnak.) A verses ének végén a vonatozók bekanyarodnak a megfelelő rajzlap mellé.

SÁRGAORSZÁG! Kiszállás! – játékvezetői felszólításra a SÁRGAORSZÁGBA utazni kívánó gyerekek lekapcsolódnak a „vonatról”, és a játékvezető a megfelelő üres rajzlap köré vezeti őket. Elhangzik a SÁRGAORSZÁG mottóvers. Elhangzik a kérdés és biztatás: Mit láttok SÁRGAORSZÁGBAN? Amit láttok, fessétek meg!

A többiekkel továbbutazás, együttes ének, megállás, kiszállás, a megfelelő mottóvers elmondása, rajzoló-festői tevékenységre felszólítás.

A játékvezető a sorban beindított csoportokhoz váltakozva és rendszeresen visszatér, és odavágó versekkel, újbabbakkal és a mottóvers ismétlésével további képalkotó tevékenységre serkenti az óvodásokat, illetve újabb ötleteket, vagyis élményt nyújt nekik.

Az elkészült képeket a műhelytagok függőleges helyzetbe hozzák, azaz beépítik a belső térbe. Lassan mindenki által láthatóvá válnak a különféle színországok.

Akik már nem festenek, az elhangzott versekkel kapcsolatos papírhajtogatásokból válogatnak, és öntevékeny játékos mozgásokat végeznek velük. Majd a játékvezető ismét összegyűjti őket, és beszélgetnek a sárga, a kék, a zöld és a vörös hangulatú képekről, a színek országaiban tett látogatásról. A játékvezető továbbutazást javasol egy olyan országba, ahol minden szín szerepelhet, és ahol minden vers minden szereplője megjelenhet.

Köralakítás, kézfogás, körbe séta. A játékvezető a megzenésített mottóverset énekli. Majd együttes énekre felszólítás, énekismétlés, együtténeklés.

A körmozgás megáll, és a játékvezető-színész előadja a Vásár c. verset (Weöres). Itt vagyunk a vásárban. Itt van minden szín és minden szereplő, mindenki azt fest, amit akar.

A minden színben ragyogó kép elkészülte végén a gyermekek a játékvezetővel együtt megcsodálják, és néhány mondatot váltanak az általuk kifejezett színországokról, a színhatásokról. Végül a tartalék papírhajtogatások (papírplasztikák) is kiosztásra kerülnek, vagyis elkészön a játékvezető, véget ér a játék, a SZÍNORSZÁG-ba kirándulás.

A komplex vizuális nevelési foglalkozás, kísérlet során bebizonyosodott, hogy az iskoláskor kezdetén levő gyermekek színasszociációs kedve, élénksége fokozható, s ennek (a már ebben a korban is erősen jelentkező) szíkonstancia-ellenes éle is van, valamint a gyermekek rádöbbenhetők arra, hogy a színekre, a színegyüttesekre a sokféleség a jellemző.

A színek sokféleségével, gazdag asszociációs lehetőségeivel kapcsolatosan egy rajzszakos hallgató, fiatal kolléga hívta fel a figyelmünket Gárdonyi Géza Titkosnaplójának Más szóval a szót! c. fejezetére, amelyben a színeket sorba véve többek között a kékről és a sárgáról¹⁴ a következőket írja.

„Kék: vadkék (a szemet bántó), hamvaskék, elevenkék, haragoskék, katángkék, lenkék, kökénykék, rézgálickék, szarkalábkék, szilvakék, íriszkék, nefejejskék, pávaszemkék, királyszínkék, azúrkék, berliniek, kobaltkék, türkízkék, zafírkék, ibolyakék; kékítő.”

„Sárga: vaj-, méz-, citrom-, Barack-, napraforgó-, narancs-, pitypang-, arany-, bors-, sötétsárga, vörhenyessárga, kénsárga, uborka-, gyékény-, zöldellőssárga, savó-, oroszlán-, bírsalma-, spongya-, kukorica-, dinnye-, borostyán-, réz-, sör-, topáz-, homok-, olaj-, szalma-, kislíba-, sajt-, tojássárgája színű, repce-, hervadtlevél szín, piszkóta-, sáfrány-, agyag-, ökörfarkvirág-, kankalin-, kanári-, kajszibarack-.”

Végül, ha e cikkünkben foglaltaknál messzebbre tekintünk, akkor elmondhatjuk, hogy a sokféleség, változatosság, az expresszív kifejezésen és határon túl, a színek rendezéséhez, a színrendszerekhez, a szíkontrasztokhoz, a színharmoniaiakhoz (felismerésükhöz-megismerésükhöz és gyakorlati alkalmazásukhoz) vezet. Végő soron pedig

a színek térérzetmódosító, tömeg- és formaérzet-módosító problémáihoz is. Ezek viszont színdinamikai kérdések. Nem követünk el nagy hibát tehát, hogy már az iskoláskor kezdetének kapcsán a színdinamika alapjait emlegetjük.

IDÉZETT IRODALOM:

1. Klausz Csaba: Színdinamika-tudomány és további fejlődésének alapjai. = Színdinamika '76. Magyar Színbizottság. Bp., 1976. 69–70. o.
- 2., 3., 5., 6. Nemcsics Antal: Az ember, szín és környezet közötti viszony elméleti és kísérleti feltárása. = Uo.: 4., 7., 11., 18. o.
- 4., 9. Király Sándor: Általános szintan és látáselmélet. Tankönyvkiadó, Bp., 1977. 155., 55. o.
- 7., 8. Johannes Itten: A színek művészete. Corvina Kiadó, Bp., 1978. 84–85. o.
10. SZÍNORSZÁG. Komplex vizuális nevelési foglalkozás dokumentumainak kiállítása. Pécs, Ifjúsági Ház. 1978. katalógus.
11. Horváth Dénes: Gondolatok az 1. osztályos rajz tantárgyhoz. = Módszertani Közlemények. Szeged, 1979. 1. sz., 31–39. o.
12. Horváth Dénes: Az 1. osztályos rajz tantárgy lehetőségei. = Módszertani Közlemények. Szeged, 1979. 2. sz., 103–113. o.
13. Horváth Dénes: A színdinamika alapjairól az iskoláskor kezdetén. = Tantárgyi és tantárgypedagógiai kutatások. Baja, 1971. III. M. M. kiadvány 1981. 134–138. o.
14. Gárdonyi Géza: Titkosnapló. Szépirodalmi Könyvkiadó. Bp., 1974. 184. o.

ÖRDÖGH GYÖZÖNÉ
Szeged

Két nehezen kapcsolható betű tanításának vázlata

Három évtizede tanítok. Korábban 3., 4., később csak 1., 2. osztályban. Gyakorlatból tudom, hogy a kisiskolásoknak az összeolvasásnál a „l” és a „t” betű okozza a legfőbb nehézséget. Ha ezekkel a betűkkel megtanulnak kapcsolni, már játszi könnyedséggel olvasnak, kapcsolnak a többi betűvel is. Ezért tartom fontosnak a két betű tanításának a vázlatát – főleg a kezdő kartársak segítésére – közölni. Biztosan lesz közöttük olyan, aki szívesen kipróbál néhány mozzanatot belőle.

Korábban is lehet, de ekkor már – bármilyen összetételű is az osztály – differenciáltan is kell foglalkoztatni a gyerekeket. Így több idő jut a gyengébbekre, az anyag „súlykolására” – s ez elengedhetetlen elsőben, sőt a többi alsó osztályban is. Enélkül nem tudják jól megtanulni az alapvető anyagot, amire a felső tagozat biztosan építhet.

Az óra anyaga: Képolvasás: O. t.: 38. o.

A „l, L” betű megismerése.

A „l, ll” betű vázolása, szavak írása. Ít.: 22. o.

Eszközök: táblai írás, betűkártyák, szóképek, írásvetítő.

I. Folyamatos gyakorlás:

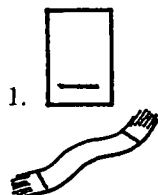
1. Légzésgyakorlás: ma, me, mé, mi, mu,
(beszéd) só, se, sa, sá, si, su.
2. Szavak olvasása főlíáról közösen is, egyenként is:
só, sí, mos, sima, Samu, Masa
Misi, mama, Mimi, mese.
3. Mondjuk el azt a nyelvtörőt, amiben sok az „e” hang!
Kerekess kerekét kereken kerekíti kerekre.
4. Melyik szóból ismertük meg az „e” hangot? Keressük ki az egér szóképét! Tapsoljunk!
Hány tag?

- (e-gér) Mondd az első tagját! (e) Mondd a másodikat! (gér)
 Szedjük az ujjunkra hány hang? (4) Hány betűt kell kirakni? (4 betűt) Rakjuk ki betűkkel a szót! (betűsín)
5. Vers az egérről: Egér, egér, kiséger...
 6. Hangfűzés: Ha a hangokat ügyesen összefűzöd, megtudod, hogy hívják a vendégünket. K-a-t-i n-é-n-i. Kati néni. Több hangfűzési gyakorlat.
 7. Betűk, szótagok, a tanult szóképek olvasásának gyakorlása. Mondatbefoglalás. (Nevelői példánnyal.)
 Mivel a gyerekek még olvasni nem tudnak, a könyvből található jelrendszert használok a differenciált munkánál. 15×12 cm-es kártyákra rajzoltam, amit mágnessel vagy cellux ragasztóval teszek a feladatnak megfelelő helyre. Minden esetben felelevenítjük, értelmezzük a jeleket.

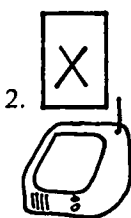


8. Differenciált munka.

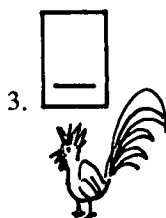
A táblára előre elkészített feladatokat megnézzük. Ki szeretne a táblánál egyedül dolgozni? A hibátlan munkáért csillagot kap.
 Amíg a jobbak önállóan dolgoznak, a gyengébbek velem együtt szavakat raknak ki.



sál
 óra
 autó
 repülőgép



~~nyel~~
~~olvas~~
 televízió
~~ük~~



postás
 bohóc
 medve
 kakas



ma ~~_____~~ mama
 mama ~~_____~~ sima
 mese ~~_____~~ ma
 sima ~~_____~~ mese



ma	me	se	só	si
ma	me			

Rajz:

9. Szavakat mondok. Az első hang betűjét tedd a sinbe!
 málna, eper, sál, egér
 mese
 Olvassuk el! Alkossunk mondatot vele!
 motor, iszik, sapka, ing
 misi
 Olvassuk el! – A tulajdonnév tudatosítása. – Akkor jó, ha az első betűjét megfordítjuk a nagy alakú betűre.
 A tulajdonneveket nagy kezdőbetűvel írjuk. Fordítsátok meg! Olvassátok el!
 Misi
10. Néhány szó kirakása hasonló módon.
 Ezt követi a táblánál dolgozók munkájának ellenőrzése, értékelése – esetleg kijavítása.

II. Ma új betűvel ismerkedünk meg!

1. Ot. 38. o. A kép nézegetése. Mit látunk a képen? Soroljátok fel!

Kit látunk a képen? (Jani bácsit)

Mit csinálnak? Mi történik? Mi húzza a kocsit? (ló)

2. Tapsolással megállapítjuk, hány tag. (egy)

Az ujjunkra szedjük, hány hangot hallunk.

Melyik az első hang? (l) A hang képzésének bemutatása – majd hangoztatása. Mássalhangzó. Miért? Hallunk még ejtések egy kis hangot mellette. Hogy halljuk az „ó” hangot? (hosszan)

Már itt megemlítem, hogy az ó-ra végződő szóban az „ó” mindig hosszú, kivétel a no, nono.

3. Keressük ki a betűképét! A nagyalakú betűképek közül is kikeressük a „ló” képét. Megfigyeljük a kis nyomtatott „l”, majd a nagy nyomtatott „L” betűt. Összehasonlítjuk. Miben hasonlítanak? Miben különböznek?

A kép alá kerül a szókép is. (ló)

Bekarikázzuk benne a „l” betűt.

Felhívom a tanulók figyelmét a tévesztésre. Melyik betűvel lehet a kis nyomtatott „l” betűt összetéveszteni! (A nagy nyomtatott I betűvel.) Pl.: „la” – utána magánhangzó van. Illetve „ól” előtte van a magánhangzó. A nagy „I” betű után mindig mássalhangzó van!

4. Kinek a nevében lehet hallani az új hangot? Minden esetben meg kell mondaniuk, hogy hol hallják, a szó elején, belsejében, végén.

Már ebben az időszakban rövid vers vagy versrészlet bemutatásával keltem fel a vers iránt az érdeklődésüket, szeretetüket.

5. Sarkady Sándor Lomb lehullott, mák kipergett c. versét hallgassátok meg! Különösen figyeljétek meg azokat a szavakat, amelyekben halljátok a „l” hangot!

Felsoroljuk.

Lehullott, szél, elment stb. Vagy Ereszkedik le a felhő... népdalt felolvasni – ebből kigyűjteni a szavakat.

le, felhő, hull, levele, fülemüle

Itt a hosszú hangot jelölő betűre is utalunk: „hull”.

Hosszan halljuk a „l” hangot, a betű megkettőzésével jelöljük: „ll”.

6. Olvasás – kapcsolás, gyakorlás az új betűvel. (Mozgatható betű)

la, le, li, lo, ló

al, el, il, ol, ól

Amelyiknek értelme van, mondatot alkotunk vele, amelyiknek nincs értelme, kiegészítjük értelmes szavakká.

Pl.: levél, lapát, alma stb.

7. Nagyalakú plakáton stafétszerűen keresünk nyomtatott kis és nagy „l, L” betűt. Bekarikázzuk.

Addig a többiek a helyükön újságfüzetben keresik, karikázzák be a tanult új betűt.

Könyvből olvasunk! ÓBUDA MGT SZ – értelmezése. „Ablak-Zsiráf”-ból is felolvasom, mi a mezőgazdasági termelőszövetkezet.

8. Feladatmegoldás Ot.: 38. l. feladat.

A tanult szóképekben aláhúzzák a „l” betűt.

nyúl olvas sál ül repülőgép

Számoljátok meg, hányat találtak! Írjátok a számát a sor végére! (5)

Ellenőrzése főlíáról.

Szókeretben jelöljük az új hang helyét! Tapsolással bontsuk szótagokra!

Applikációs kép a táblán:



liba



alma



levél



saláta

Az elsőt közösen oldjuk meg, a többi önállóan. Az ellenőrzés szintén írásvetítővel történik.

III. Ma írni is megtanuljuk a „l” betűt!

1. A nyomtatott betűből indulunk ki. Nagy alakban a táblán van.

Írányok: Ferdén fel, hurkolom, egyenesen le, kerekítem, fektetem, kerekítem, egyenesen fel az első vonalköz közepéig. Az első vonalon találkozik az álló egyenes a fekvő egyenessel.

Miről ismerjük fel? (álló egyenes, fecskevonal, akasztó)

2. Kéztorna követi, hogy a gyerekek könnyedebben tudjanak írni.

Levegőbe író (TANÍTÓ)



Kiskerítés, nagykerítés,



kezdődik a házépítés.



Cserép kerül a tetőre,



kész a kapu egy-kettőre.



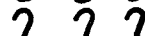
Fodros a víz a tavon,



Peti horgászni oson.



Nagyapó a botra dül,



Kutya fut a domb körül.



Karikáját Pál gurítja,



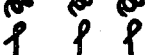
cica farkát kunkorítja.



Kémény füstje tekereg,



fecskék fognak legyeket.



9. A betű vázolatása nagy alakban, majd a betű vonalrendszerbe helyezése követi. A kezdés helyének és a befejezés helyének megbeszélése.

A hosszú „ll” betű írása.

A rövid és a hosszú „l, ll” betűből is egy-egy sort íratunk.

Az óra anyaga: Képolvasás Ot.: 44. o.

A „t, T” betű megismerése

A „t, t” betű vázolatása, írása. It.: 26. o.

Eszközök: Táblai írás, betűkártyák, szóképek, írásvetítő, magnó.

I. Folyamatos gyakorlás:

1. (Légzésgyakorlat) Beszédlégzés gyakorlása:

só, sa, se, si, su

ló, la, le, li, lu

2. Nyelvtörő:

Ádám bátyám

Ádám bátyám

Ládám hátán

Pávát látván

Császárszállás táján

Száját tátván

Várt rám.

Pávává vált.

3. Melyik szóból ismertük meg az „á” hang betűjét? (ás) Keressük ki a betűt és szóképet! Tapssal bontsuk tagokra, majd hangokra. Hány tag? (egy) Hány hang? (kettő) Hol halljuk az „á”-t? (a szó elején)

4. Hangfűzési gyakorlás.

a-l-m-a

alma

Mondatalkotások.

m-a-m-i

mami

V-a-l-i

Vali

Tulajdonnév. Nagy kezdőbetű!

5. Olvasásgyakorlás a tanult betűkkel főlíráról közösen és egyenként.

alvó, alsó, lila, Lali, Lili,

vívó, óvó, ivó, váll, sál, sás.

6. Mozgatható betűk, szótagok, szóképek olvastatása frontális osztálymunkával.

7. Zek Zoltán: „Egyszer régen az irkámon” versrészletet mondjuk el.

8. Differenciált munka:



appl. kép

~~nyúl~~
olvas
lila
postás

appl. kép

~~vas~~
~~alma~~
ló



4. Appl. kép: fiú képe



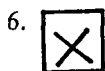
ostor

~~egér~~
leves
malom

Vali ——— VALI
Vili ——— EMMA
Emma ——— MESI
Mesi ——— VILI

5. Appl. képi vasaló

Írott szóképek a táblán. Tedd a kép alá a megfelelő szót!
sál váll lovas lám vasaló



Tom ~~morog~~
ás

Ági ~~mos~~
~~ugor~~

Lali ~~vív~~
~~címog~~

7.

ásó	sas	sál	vas	sáv
ásó	sas			

Bármelyik lerajzolható szó rajzát elfogadom.



stb.

9. Közben a helyükön maradt gyengébbekkel szavakat rakunk ki. Tedd a betűsínbe a szó utolsó hangjának betűjét.

sas, jó, vas

Olvassátok el a kirakott szavakat!

sós

sáv, alma, sál, mi

Vali

Tulajdonnév. Cseréljétek meg az első betűt nagybetűre.

Vali stb.

10. A táblánál dolgozók munkájának ellenőrzése, értékelése közösen.

II. Ma új betűt tanulunk!

1. A tévémaci zenéjének meghallgatása magnóról. Hol hallottátok már ezt a zenét? (Televízióban.) Milyen mesét hallottatok az este? Röviden elmondják a mesét. Keressétek ki a szóképek közül a televízió szót!

2. Olvassák a szavakat, majd ha a televízió szót megtaláljuk, kitesszük a mágneses táblára.

3. Keressétek ki ti is a szóképet és a televízió rajzát. Tegyétek a sínbe!
Tapsolással szótagokra bontjuk. Te-le-vi-zi-ó (5 tag)
Hány hang? Szedjük az ujjunkra!
t-e-l-e-v-i-z-i-ó (9 hang, 9 betű)
4. Milyen hangot hallunk a szó elején? „t”
A hang képzésének megbeszélése, megmutatása, hangoztatása.

III. Ma megtanuljuk a „t” betűt olvasni.

1. Kinek a nevében hallható a „t” hang?
Weöres Sándor Birka-iskola c. versét hallgassátok meg! Felolvasom. Figyeljétek meg azokat a szavakat, amelyekben halljátok a „t” hangot!
volt, szólt, bégetett, kapott, dicséretet, ballagott, jutalmat, kapott, hát, ment, szűnt.
Melyik szóban halljuk erősebben, hosszán a „t” hangot?
bégetett, kapott, ballagott.
2. Keressük ki a televízió képét a nagy képek között!
Tegyük ki! Melyik szót tegyük a kép alá? (televízió)
Hol halljuk a „t” hangot? (az elején) Melyik a „t” hang betűje? (az első) Karikázzuk be!
Miről ismerjük fel? (egy nagy akasztó és egy fekvő egyenes)
A nagy „T” betű álló egyenes és tetején egy fekvő egyenes.
3. Tegyétek ki a betűsínbe a kis és a nagy „t, T” betűt! Olvassuk el!
4. Plakáton keressétek a „t, T” betűt! Karikázzuk be!
Szótágok olvasása
ta tá tó ti
et at át it ot
Egészítsétek ki, hogy értelmes szó legyen belőle!
tata, ette, tálat stb.
Mondatalkotás.
5. Ot.: 44. o. nézegetjük a képet.
a) Mit látunk? Kit látunk a képen? Mit csinálnak? Olvassuk el a szóképet és a betűt!
Mondatalkotás a „televízió” szóval.
b) Szóképek olvasása. Önállóan megkeresik a tanult új betűt. Húzzátok alá a „t” betűket!
Számoljátok meg, hányat találtak?
c) Ellenőrzés írásvetítővel.
épít önt ugar autó postás (5 „t” betű)
44. o. 2. f. megoldása.
Applikációs kép a táblán, alatta szóképket.



táska



atjő



körte



lakat

- a) Jelöljük be a szókeretbe karikával, hány hang! Pirossal színezzük be azt a karikát, ahol a „t” hangot halljuk! Az elsőt közösen, a többi önállóan oldják meg. Az önálló munka helyes megoldását írásvetítővel ellenőrizzük, javítjuk.
- e) Ennél a betűnél is felhívom a figyelmet a hosszú hangot jelölő betűre.
Pl.: vet – vett
Hangzásbeli különbség észrevételése – hosszán, erősen ejtem ki – írásnál a betű megkettőzésével jelöljük. (Pl.:)
Mondatalkotás.
A gép búzát *vet* a földbe.
Anyu kenyeret *vett* a boltból.

IV. Ma írni is megtanuljuk a „t” betűt.

1. Izomlazító gyakorlatokat végzünk a mondóka szövegére.
Ujjmondóka (népdalköltés)
Hüvelykujjam *almafa*,
mutatóujjam megrázta,
középsőujjam felszedte,
gyűrűsujjam hazavitte,
a kisujjam mind megette,
megfájdult a hasam tőle.
2. Nagyalakú nyomtatott „t” betűt írok a táblára. Irányok: Egyenesen le, kerekítem, fektetem a vonalon, kerekítem, egyenesen fel a vonalköz közepéig.

3. Miben hasonlít, miben különbözik a nyomtatott betűhöz? A kezdés, a befejezés, az áthúzás helyének megbeszélése. Két vonalköz magas. Levegőben is gyakoroljuk az írását, majd vázolója az Ít.: 26. o.
4. A hosszú „tt” betű írásának, alakításának megbeszélése. Egy sor „t” és egy sor „tt” betűt írunk ezen az órán.

TAKÁCS JULIANNA
Dunaújváros

A dolgozatjavítás akaratnevelő ereje

1. A dolgozatjavítás témája

Szaklapokban, egymás közti beszélgetésekben magyar szakosok között kissé keveset tárgyalt téma a fogalmazások, dolgozatok írása, és még mostohább az azok javításáról történő beszélgetés, publikáció. Igaz, a Tantervi Utasításon kívül vannak kiadványok a téma igazi ismerőitől, így pl. Kerékgyártó Imre A fogalmazás tanítása c. munkája, amit minden kartársnak el kellene olvasnia; de itt a gyakorlati „lecsapódásról” szövegek: a dolgozatok javításáról, és a javítás hatásáról. Kicsinek látszó téma, hisz nem olyan sűrűn fordul elő, mint pl. egy költeménytárgyalás vagy egy nyelvtanlecke megtanítása, hisz néhány dolgozat van egy tanévben. De vannak feladatlapok és más írásbeli munkák is, amiket értékelni kell. Ezek javításával és a javítás akarat- és embernevelő erejével foglalkozom néhány gondolattal. De kiemelten a magyar irodalom dolgozatok javítására utalok a címben megjelölt céllal.

2. A tanulók várják a javítási órát

Hosszú pedagógiai pályámon még nem találkoztam olyan „rossz” vagy érdektelen gyerekekkel, akit ne érdekelt volna: hányas lett a dolgozata. (Ugyanúgy a feleletjegy is érdekli, ha nem is mutatja.) Ez látszik abból is, hogy dolgozatírástól a javításig tízpercben, órán, vagy amikor alkalom nyílik, megkérdezzük: – Ki tetszett javítani a dolgozatot? Várják. Így aztán nem is lehet késni a javítással, pedig ha „összejön” 1–2 osztályé, sok estebe, délutánba kerül a munka, ezt mindenki tudja. Hogy a dolgozat írása és javítása valójában akaratnevelő erejű legyen a tanulóknál, ez komoly nevelői és módszertani munkával érhető el. De ugyanakkor a tárgyat szerető nevelőnek sem kis izgalom egy osztály dolgozatának javítása: munkájának felmérése is ez, bármilyen fárasztó is.

3. A javítási naplóról

Az irodalom dolgozatok javítására ún. javítási naplót vezetek. Ezt annál is inkább tettem eddig, mert mindig több osztályban tanítottam a magyart, és sokszor kellett megnéznem a régi eredményt és hasonlítani a jelenlegivel. Így minden tanuló dolgozatairól 5–8. osztályig feljegyzés maradt, amiből lemérhető javulása, ill. visszaesése. A dolgozatokat sorban javítom, közben kiírom a típushibákat, utána írom a szükséges megjegyzést. Ez a javítási naplóba is bekerül, és a dolgozat osztályzata. Itt az egyéni hibákra is nagyon kell figyelnem. Végül összegzem az eredményt és átlagolok.

4. A javítás

A dolgozatok kijavítása és értékelése után következik tanórán a dolgozatjavítás, amit úgy várnak a gyerekek. Szerintem ezt nem lehet séma szerint tenni, mindig az adott helyzet adja meg a javítás menetét. De a tárgy tanítása szempontjából egyik legfontosabb lépésnek tartom, azért írom le gondolataim róla.

Óra elején étkelem a munkákat, foglalkozom a típushibákkal, amiket föl is jegyzünk, hogy a következőkben ne forduljanak elő (legalábbis olyan nagy számban). Név szerint kiemelem a jót – ilyenkor jó látni az örömteli arcokat –, és ez nagy biztatás a jövőre; de említek kirívó rosszat is, főleg, ha az már többször előfordult. De ez történik név nélkül is, hogy ne szégyellje magát miatta a tanuló. Észrevételem: ugyanaz a hiba ritkábban fordul elő a későbbiekben, amit így megbeszélünk, „lezárunk”. – Nagy izgalommal veszi kézbe minden tanuló a kijavított dolgozatot, de általában éppen csak belenéz, örömmel vagy szomorúan veszi tudomásul a kapott jegyet; aztán a szomszédjáé, barátjáé érdekli jobban látszatra: az hányas lett. A dolgozat kijavítását egyénileg nagyon gondosan kell végezniök, és azt szigorúan ellenőrzöm is. A kapott jegy egy mérőöldkő a tanév folyamán a tárgy szempontjából. A naplóban is regisztrálódik, és mutatja a haladást vagy visszaesést. A minősítés nevelőereje főleg az akaratra nagyon döntő. Javítási órán sok gyerek elhatározza, hogy a következő dolgozata jobb lesz, erre vagy arra jobban vigyáz, javítja eredményét. Aki ezt komolyan gondolja, meg is látszik következő dolgozatának jegyein. A javítási napló alapján ezt én is könnyen ellenőrizhetem. – Javítási óra után mintha más lenne a tanulók nagy hányada, másképp mennek el mellettem, még beszédet is kezdenek a dolgozatról, mondják örömeiket, vagy hogy mi bántja őket. Bizonyítható, hogy ugyanaz a hiba ritkán fordul elő legtöbbjüknél. Ez pedig komoly elhatározásra vall, és az akaraterő e fokon történő szép fejlődésére. Ekkor már szégyelli, ha a következő dolgozata rosszabb, mint az előző. De ezek a gyerekek érzik is, hogy komolyan foglalkozom velük. Láthatóan mások lesznek, mert élményt jelentett számukra az értékelés, javulás, amit elhatározás követ, hogy jól sikerüljön a következő dolgozat is.

A tanárnak is öröm, ha látja az eredményt: vannak jó fogalmazók, helyesírók, szépen írók; a Pajtásban megjelent kis próbálkozások, pályázaton díjat nyert vagy éppen részt vett munkák. Az egyéni mellett osztályöröm is ez, és dicsőség az iskolának is. – Ha kikerülnek az általános iskolából, és néha találkozom velük, sokszor eszembe jut, hogy egy dolgozat javítása milyen hatással volt rájuk, sokat szinte kicserélt. Külön öröm, ha erre ők is emlékeznek.

SÁRÁNÉ LUKÁTSY SAROLTA
Szeged

A könyvtárhasználati ismeretek tematikája osztályok szerinti bontásban

Minden idők egyik legnagyobb pedagógusa, Comenius szavai szerint „a könyvek révén sokan lesznek tudóssá az iskolán kívül is; könyvek nélkül viszont senki sem lesz tudós, még az iskolában sem”. Három évszázad múltán egyre inkább érezzük szavainak igazságát, hiszen gyerekeinket csak úgy tudjuk önállóan gondolkodó, alkotásra, befogadásra és megújulásra mindig kész *személyiségekké* nevelni, ha állandó

társukul adjuk a könyvet, ha az emberiség könyvekben felhalmozott tudáskincsének újrafelfedezéséhez *kulcsot* adunk a kezükbe. A felhalmozott tudáskincs azonban ma már óriási, ezért jut egyre nagyobb szerep a *kulcsnak*, azaz az önálló ismeretszerzés képességének, az eszközhasználatban való tájékozottságnak és a „válogatás művészetének”, a szelektív olvasás képességének.

A gyakorlat oldalára fordítva a szót: ezt a célkitűzést szolgálja a könyv- és könyvtárhasználati ismeretek oktatásának beillesztése az új általános iskolai tantervekbe. Az említett anyagrésznek azonban alig vagy egyáltalán nincsenek még oktatási tapasztalatai, kevés iskolában vannak meg az objektív és szubjektív feltételei (jól válogatott, megfelelően feltárt és *működő* iskolai könyvtár + megfelelő képesítéssel rendelkező pedagógus). És – valljuk meg – jó néhány évnek kell még eltelnie ahhoz, hogy a jelenlegi, rendezetlen állományú, sok fölösleges ballasztot is tartalmazó könyvgyűjtemények megfelelő választékú, kézikönyvekkel és katalógusokkal ellátott, alapozó funkciójukat betöltő iskolai könyvtárakká legyenek. Sok országban már úgy építik az iskolákat, hogy a könyvtár centrális elhelyezést kap: ez az „iskola agya” – ezzel is hangsúlyozva fontosságát. (A mi viszonyainkról most inkább ne ejtsünk szót.)

A tanterv – és tegyük hozzá: a gyakorlati élet – követelményeinek azonban addig is eleget kell tennünk, amíg rendbe hozzuk a sokéves lemaradás (= nemtörődomség?) okozta hiányokat, az ötletszerű szerzeményezési politika következményeit, emellett használhatóvá tesszük a gyűjteményeket (kivéve néhány régóta fejlesztett városi iskolai könyvtárhálózatot). De hogyan?

Gyors segítséghez kell folyamodnunk, és ezt a segítséget a közművelődési könyvtárhálózat – amely pillanatnyilag (!) és közelítőleg megfelelő tárgyi és személyi feltételekkel rendelkezik – már évekkel ezelőtt fel is ajánlotta. Az együttműködés jelszavát régóta hangoztatjuk, de ez csak akkor válik valóságossá, ha mindenkiben tudatosul a közös cél: ugyanazokkal a gyerekekkel dolgozunk (iskolában és könyvtárban), ugyanezeket a gyerekeket szeretnénk *korszerű és dinamikusan fejleszthető műveltség* birtokába juttatni – más-más eszközökkel. Látnunk kell, hogy a két könyvtárhálózat nem konkurens cég, többszörösen egymásra vannak utalva: míg egyiknél a pedagógiai (módszerbeli) tudás és a gyerekek ismerete, másiknál a könyvismeret és a szakmai (könyvtári) tájékoztatási eszközök ismerete dominál. (A pénz mindenütt kevés, de ha összeegyeztetjük a könyvrendelést, gazdaságosabban forgatható.) E kétfajta ismeretbázisnak találkoznia *kell* – gyerekeink érdekében!

Az azonban már most is bizonyos, hogy a közművelődési vagy iskolai könyvtáros – a legkisebb, osztott általános iskolával rendelkező községben sem – vállalkozhat valamennyi tanulócsoport valamennyi könyvtárhasználati órájának vezetésére, még akkor sem, ha pedagógus képesítése van. Ezenkívül a tanárnak – bármilyen szakos – meg kell ragadnia minden kínálkozó alkalmat, hogy gyerekeiben felébressze az önművelés igényét, hogy lépten-nyomon *gyakoroltassa* velük az információk megszerzéséhez vezető utat.

Mindenképpen szükség van tehát a feladatmegosztásra.

Ehhez kíván segítséget adni a mellékelt tematika, melyből a könyvtári ismeretek lépcsőzetes egymásra épülése (osztályonként) jól megfigyelhető. Az egyes ismeretkörök vízszintes bontása is bizonyos szinteket jelent, az egyszerűtől a bonyolultabb ismeretszerzés felé, az általános tájékozódástól a speciális ismeretszerzési módok (= irodalomkutatás) felé vezet. A tanterv ugyan a magyar szaktárgy keretébe utalja a könyvtári ismeretek nagy részét, ám az önművelés képességének kialakítása, készséggé fejlesztése csak az egész tanári közösség együttes munkájával képzelhető el. Ennek megfelelően az *1. ismeretkör* (általános tájékozódás) mindenképpen az iskolai (vagy közművelődési) könyvtáros feladata, valóságos – és jól felszerelt – könyvtár-

ban, saját könyvtárának bemutatása után az alapfogalmak tisztázásán keresztül a magyar könyvtárhálózat jelentőségének felismertetéséig. A 2. ismeretkör (könyvismeret, irodalomismeret) oktatása elsősorban a magyartanár, egyes esetekben (5–6. oszt.) az osztályfőnök gondja, az irodalom világának egyre táguló horizontja mellett a könyvhöz való pozitív érzelmi viszony és az irodalmi művek értékrendjének kialakításáig. A 3. ismeretkör (tájékoztatási eszközök) ismét a könyvtárosa tartozik, a rendszeretere neveléstől a könyvtár minden segédeszközében való készség szintű tájékozottságig. Végül a 4. ismeretkör (irodalomkutatás és módszerei) az, ami feltétlenül csapatmunkát kíván: minden szaktanárnak évente legalább egy anyaggyűjtő vagy összefoglaló-rendszerező órát kell tartania a könyvtárban, a szaktárgyához szükséges alapvető kézikönyvek, folyóiratok, gyermek-ismeretterjesztő könyvek használatára építve.

Az ilyen óra előtt természetesen tájékozódni kell a gyerekek eddig megszerzett könyvtári ismereteiről csakúgy, mint a számukra ajánlható és az oktatási folyamatban jól felhasználható ismeretterjesztő könyvek választékáról. E sokrétű feladathoz mindeképpen több oldalú partnerkapcsolatra van szükség: egyrészt az iskolai könyvtárossal és az illető osztály magyartanárával, másrészt az adott területen működő közművelődési (gyermek-) könyvtár munkatársaival. Mivel az első 3 ismeretkört magyaróra keretében tartja a magyar szakos (az iskolai vagy közművelődési könyvtárossal együttműködve), ezért tőle lehet megtudni, milyen jártasságra tettek szert a gyerekek a könyvtári eszközhasználatban. Így a szaktanárnak inkább csak gyakoroltatnia kell az irodalomkutatás technikáját a saját szaktárgyán belül.

Az iskolai (vagy a közművelődési) könyvtáros elsősorban az *asszisztens* szerepét tölti be bármilyen szaktárgyi óránál: ő az, aki biztosítja a könyvtári helyszínt, rendelkezésre bocsátja a tájékoztatási segédeszközöket, kérésre ajánló bibliográfiát, kis kiállítást készít az adott témakörben, mindenkor tájékoztat a szaktárgy legfrissebb, ajánlható irodalmáról, esetleg néhány feladatot is összeállít az adott segédeszköz használatához. Ehhez azonban előzetes megbeszélés kell, hiszen a könyvtáros nem tudhatja, hogy éppen hol tartunk a tananyagban, s milyen pedagógiai célt szeretnénk elérni. Ezeket az előzetes konzultációkat célszerű legalább egy héttel a tervezett óra előtt megtartani és az időpontot rögzíteni, nehogy ütközzön a könyvtár más programjaival (esetleg egy másik gyerekcsoporttal). – A könyvtári óra tehát mindenképpen közös tervezést, de szaktanári vezetést igényel akkor is, ha bizonyos részeit a könyvtáros tartja.

Jelen tematika a Könyv és könyvtár az általános iskolában c. segédkönyv, valamint az érvényes tantervi követelmények alapján készült, néhány helyen azonban eltér ezektől: ott, ahol – véleményem szerint – nincs meg a logikai kapcsolat az előző ismeretanyaggal, vagy a gyerek kombinatív gondolkodása még nem jutott el a kellő szintre, valamint ott, ahol az egyik osztály tantervi anyaga aránytalanul sok új ismeretet (és gyakorlatot!) kíván meg a másik túl kevés anyagával szemben (3. és 5. osztály – túl sok; 4. és 6. osztály – túl kevés).

Eltérések:

a) A *szakkatalógus* fogalmi tisztázása csak a könyvtári szakrend alapján képzelhető el, ennek megértése viszont fejlett kombinatív készséget, dialektikus gondolkodást kíván. A szakkatalógust és tudatos használatát ezért a 7. osztályban tartom reálisnak, és pedig a betűrendes katalógus készség szintű használatának elsajátítása után. Ez utóbbi oktatása nem is szerepel a tantervben, pedig ezzel könnyebb beláttatni (5. osztályban), hogy a különböző keresési szempontok metszéspontjában hogyan található meg a mű. – Ugyanebbe a témakörbe tartozik a 4. osztályos olvasási

feladatlap utasítása: „(Keresd ki a szakkatalógusból) a magyar történelem szak-
számát!” Az előforduló fogalmak nehezen magyarázhatók meg még ebben a korban,
a szám mechanikus beírása (943.9) pedig nem illeszthető be a gyerek meglevő ismer-
retrendszerébe, tehát csak bemagolt szám marad!

b) Az említett olvasási feladatlap 5. oldalán már megtaláljuk a „költői” kér-
dést: Mi a *bibliográfia*? Az alsó tagozatban azonban ritkán van szükség tudományos
szakkifejezések elméleti megfogalmazására, sokkal fontosabb a megfigyeltetés, a gy-
akoroltatás, a készségek megszerzése alapfokon. A kérdésnek egyébként sem előzmé-
nye, sem folytatása nincs. – A bibliográfia fogalmát legközelebb csak a 8. osztályban
említi a tanterv, akkor is a jártasságot kívánva meg, ezzel szemben a 7. osztályban
már anyaggyűjtést kér megadott témákhoz. Véleményem szerint a bibliográfia elég
fontos segédeszköz ahhoz, hogy először (6. osztályban) a gyakorlatban kell megis-
merni, használati értékét belátni (pl. az Új beszélő könyvtár útján), azután lehet a
fogalmát megértetni, végül önállóan összeállított kisbibliográfiákat kérni a tanulóktól
(7. osztályban). Ilyen előzetes ismeretek *után valóban* össze lehet foglalni 8. osz-
tályban a bibliográfiák általános jellemzőit.

Bízom abban, hogy az említett változtatásokkal nem sértem meg a tanterv szel-
lemét, és többletmunkát sem okozok az iskolai könyvtáros kollégáknak. Ha a cél-
kitűzést tekintjük, mindenképpen *rugalmasan* kell kitöltenünk az adott kereteket.
A jelzett óraszám is csak a minimális, alapvető ismeretek nyújtásához elegendő (tu-
lajdonképpen az 1. és 3. ismeretkörhöz), a gyakoroltatásra, a tanórai alkalmazásra
– más-más szaktárgyak keretében – további időt kell biztosítani. (Az igazi persze az
lenne, ha *minden tanárjelöltnek* tanítanak a könyvtárhasználati ismeretek metodiká-
ját, akkor természetes lenne ez a módszer.)

Föltételezem, hogy minden nevelő egyetért velem abban, hogy az iskolában ma
már nem tanítható meg minden ismeret. Az ismeretszerzés *képessége és igénye* azon-
ban tanítható, s ez a záloga a világban való tájékozódásnak (a könyvtár is a világ
része). Hogy mégis kiemelt szerep jut a könyvtárban való tájékozódásnak, annak
oka, hogy a könyvtár a mai ismeretek, tudományágak rendszerezett gyűjtőmedencéje,
és gyerekkorban ez a legegyszerűbb (= legelérhetőbb) módja a világ megismerésének.
A KRESZ oktatása már természetes követelmény, pedig napjaink szülötte. Én hiszek
abban, hogy hamarosan a „szellemi KRESZ” is mindennapjaink, általános műveltsé-
günk része lesz.

IRODALOM:

- Csulák Mihály: Könyv- és könyvtárhasználati ismeretek és az új általános iskolai tanterv =
Könyvtári Figyelő, 1979. 4. sz. 329–340. p.
Károlyi Ágnes: Könyv- és könyvtárhasználati képzés az általános iskolai nevelés és oktatás ter-
vében. Bp. 1980, OSZK – KMK. 24 p.
Kisfaludy Sándor: Rendhagyó előszó = Könyv és Nevelés, 1981. 1. sz. 20–23. p.
Könyv és könyvtár az általános iskolában. Az önálló ismeretszerzés útja. Bp. 1980, Tankönyv-
kiadó. 243 p.
Nagyszentpéteri Géza: Együtt, de hogyan? = Pest megyei Könyvtáros, 1980. 3. sz. 2–5. p.

A KÖNYVTÁRHASZNÁLATI ISMERETEK TEMATIKÁJA

Ismeretek köre	Ismeretanyag osztályonként							
	I.	II.	III.	IV.	V.	VI.	VII.	VIII.
Javasolt évi óraszám	2	3	4	5	7	8	8	8
Célok – feladatok	Ismerkedés a <i>könyvtárral</i>	A <i>betűrend</i> , a <i>képek</i> szerepe	A könyvtár rendje, a <i>címlap</i> felismerése	Készség-szintű tájékozódás, a <i>katalógus- cédula</i> adatai	Bevezetés a könyvtári <i>se- gédesszközök</i> <i>basználatába</i> , a <i>betűrendes</i> <i>katalógus</i> használata	Az informá- cióáramlás a <i>kézikönyvek</i> fajai	A tudományok áttekintése, az ETO szerepe a <i>szakkatalógus</i> fogalma	A <i>könyvtár- bálózat</i> szerepe, önművelés
1. általános tájékozódás állomány tagolása gyakorlás	Főbb állomány- egységek, szabadpolc a beiratkozás technikája	Szépirodalom ismeretter- jesztő irodalom könyv- rendezés az 1. betű szerint	könyvtár – könyvesbolt különbsége könyvkeresés a polcon	a <i>kézikönyvtár</i> jelzése, újság-folyóirat könyvkeresés <i>készség-szinten</i>	írás- és könyvtörténet általános és szak- lexikonok –	tájékozódás az új könyvekről (források), időszaki kiadványok fajai nyomda- látogatás	a könyvtári szakrend, az ETO főszámai visszakeresés az ismeretterjesztő polcon	a magyar könyvtárhálózat, könyvtárközi kölcsonzés látogatás a hálózati központban
2. könyv- ismeret, irodalom- ismeret gyakorlás	mese – vers (két költő ismerete) Dörmögő Dörmötör könyv- higiénia	téma- megállapítás Bölcs Bagoly könyvek képeiből Kisdobos olvasása, olv. napló vezetése	versantológiák, mesegyűjtemé- nyek (5–5 ma- gyar és külföldi) versantológiákban keresés	néhány ifjúsági író ismerete, műfajok házi könyvjavítás	az olvasás gyönyörűsége és technikája egy ifjúsági könyv ismertetése	a könyv- választás szempontjai, fontosabb sorozatok a Kincs- kereső ismerete	a mai könyv születése önálló vélemény 1–1 könyvről, cikkéről	a legfontosabb irodalmi lapok tájékozottság a saját érdeklődési körben

3. a tájékoztatói eszközök ismerete gyakorlás	– „könyvjelző” használata, rendszeretét	a könyv részei (morfológia) Ablak-Zsiráf használata	a címlap adatainak felismerése (magyar és külföldi szerző) keresés a Cutter-táblában, Helyesírási Szótárban	a katalógus-cédula és címlap összehasonlítása, lexikonok rövidítései keresés az Értelmező Kéziszótárban és Kislexikonban	a betűrendes katalógus adatai, a besorolás módja versenyszerű keresés a katalógusban	a kézi-könyvtár fogalma, kézikönyvek fajtái ajánlás kisebbeknek az Új beszélő könyvtárból	a szakkatalógus és osztólapjai keresés a szakkatalógusban (segítséggel)	<i>készség szintű</i> tájékozódás minden segédeszközben
4. irodalom-kutatás és módszerei gyakorlás	–	–	–	lényegkiemelés, kérdésre rövid válasz megtalálása Gyermek-enciklopédia használata	– szaklexikonok használata	a könyv egyes részeinek információs értéke jegyzetelés technikája	összefüggés a tudományok között, a bibliográfia fogalma kisbibliográfiai összeállítás megadott témákban	anyaggyűjtés, jegyzetelés <i>készség szinten</i> választott témában 5–10 perces kiselőadás tartása

Művelődési szokások kialakulása a napközi otthonban

Napközis nevelőként több éve keresem azokat a nevelési lehetőségeket, amelyek által csoportom minden tagja fejlődik, a közömbös, passzív gyerekek pedig aktív lényé válnak.

Tervező munkámban úttörőcsapatunk gazdag programajánlata arra ösztönzött, hogy beépítem ezeket nevelési tervembe, s a mozgalom tevékenységrendszerének szerves részeként jelentkezzen csoportomban a szervezett szabadidő-tevékenység.

El akartam érni, hogy a csapat által meghirdetett: Barátunk a könyv, a múzeum, a zene, a film, az újság, a művészet... közművelődési közösségi játéksorok tanulóimnak legjelentősebb önművelő tevékenységévé váljanak. Szerettem volna segíteni az osztályban tanítók oktató-nevelő munkáját és mozgalmi tevékenységét.

A szabad idő tervezésénél bevontam a csoport különböző reszortfelelőseit, akik a csapatfalon megjelenő plakátok, felhívások híreit hozták, és a csoport tagjait is. Tervet készítettünk, hogyan lehet barátunk a könyv, a muzsika, a zene...

A részvétel nem volt kötelező, talán ezért volt az, hogy a jelentkezésre kitett táblákon a nevek, amelyeket a jelentkezők maguk írtak fel, napról napra szaporodtak. Nevük felírása pedig már elkötelezettséget jelentett. Tudták a tanulók, hogy feladatokat kell vállalni, megbízatást kell teljesíteni.

Nevelőmunkánkban fontos helyet foglal el a rajnévadó példaképe. A történelem, a zene, a művészet, a tudomány kiemelkedő egyéniségei tetteik által, műveikben gyermekeink jellemformálóivá válnak, megtanítták őket hazaszeretetre, tenniakarásra. Úttörőcsapatunknál az a gyakorlat, hogy élünk a település, a környék, szűkebb hazánk által kínált lehetőségekkel.

Második osztályban választanak példaképet a pajtasok a nevelő-segítségével, ekkor ismerik meg rövid életrajzát, munkásságát. Harmadik osztályban életkori szintjüknek megfelelően tovább fejlesztik ismeretüket. A névadópróbára való felkészülés jól szolgálja olvasóvá nevelésük megvalósulását, ismereteik fejlesztését. A kutatómunka nagy része a könyvtárban folyik, ahol lexikonokat forgatnak, térképpel ismerkednek, képzőművészeti alkotásokat nézegetnek. Ez a tevékenység Barátunk a könyv, a zene, a múzeum... részeként jelent meg a csapat életében. Hogy milyen művészeti, tudományos ágba tevékenykednek a tanulók, azt mindig a raj neve határozza meg.

A csoportomba járók második osztályban Petőfi Sándort választották példaképnek. Harmadik osztályban már tudták rövid életrajzát, térképen ismerték születési helyét, és összegyűjtötték addig hallott verseit.

Negyedik osztályban hűek maradtunk a névadóhoz, s mivel – próba a vörös nyakkendőért – egyik követelménye a rajnévadó megismerése, elhatároztuk, hogy közösen elolvassuk Fekete Sándor Így élt a szabadságharc költője című könyvét, ismerkedünk költészetével, tanulunk verseket. Összehangolt munkánk alapján, amely a zenéhez, az irodalomhoz és a képzőművészethez kapcsolódott, a közösség-minden tagja vállalt feladatokat.

Első lépésként előkerültek a Petőfi Sándor-kötetek. Minden tanuló kezében volt saját vagy könyvtárból kölcsönzött verseskötet, illetve Fekete Sándor Így élt a szabadságharc költője című könyve. Többen vállalkoztak rá, hogy a könyv egy-egy fejezetét elolvassák, és beszámolnak róla; mások vállalták, hogy térképen jelölik a hely-

ségneveket, ahol a költő született, iskolába járt, illetve vándorolt. Későbbiekben szavalóversenyt rendeztünk ismert verseiből. Külön összegyűjtöttük a szabadságról szóló ismertebb verseit. Kirándulás alkalmával Budapesten megnéztük a Pollák Mihály által tervezett és épített Nemzeti Múzeumot, diaképről megismertük Zichy Mihály A Nemzeti dal (Bp. Nemzeti Galéria) című festményét. Sétáinkon fölkerestük nagy költőnk szobrát, a róla elnevezett utcát, iskolát, Kacsóh Pongrác emléktábláját. Lemezről hallgattunk részletet a János vitéz című daljátékból. Különös élményt nyújtott a művészi előadásban hanglemezről lejátszott versek hallgatása, ahol a versek ritmusa, zeneisége fokozta a művészi élményt. Csoportom minden tagja önként vállalkozott verstanulásra. A gyengébb tanulóknak sokat segitettem, s amikor szépen, hangsúlyozva elmondták társaik előtt a megtanult verset, a siker öröme hatotta át egész lényüket. Azt tapasztaltam, hogy ezek után az iskolában feladott leckét is szívesebben tanulták, s ha nem is voltak a munkában kitartóak, újabb feladatok mindig adtak lendületet. Néha nekem is szolgáltak meglepetéssel. Közepes képességű közömbös tanulók gyakran tanultak verset, gyűjtöttek anyagot a névadóról. A szerzett ismeretek, tevékenységek záró akkordja a könyvtárban megrendezett vetélkedő volt, ahol minden tanuló játszott, és örült az elért eredményeknek. Ez a tevékenységük a tanórákon is sikerélményhez juttatta tanulóimat. Fogalmazásórán bemutatták a tanult verseket és szövegeket. Ezzel nem zárult le ilyen irányú tevékenységünk. A könyv továbbiakban is barátunk maradt. „A játék” keretén belül a mese és monda világához kapcsolódott további tevékenységünk.

A csapatvezetőség és könyvtárszakos kolléganőnk segítségével pályázatok hirdetésével és rejtvényekkel ösztönöztük a mesék és mondák olvasására tanulóinkat. A pályázatok jelentősége nemcsak abban mutatkozott meg, hogy gyermekeink egy része szép fogalmazásokat írt, hanem abban, hogy anyanyelvi nevelésünk olyan eszközévé vált, amely önként vállalt tevékenységben nyilvánul meg, és az alkotómunka öröméhez juttatta a pályázat íróit. Csapatszinten minden beérkezett művet értékelték és jutalmaztak. Távlati célunk a vetélkedőre való felkészülés volt.

Mivel a felkészítési folyamat aktív részese voltam, tapasztaltam, hogy a mesék és mondák szövegében a szavak, fogalmak, történelmi események hogyan teltek meg tartalommal. Kíváncsiak lettek, miért nevezzük a mohácsi vést vésznek? Mit jelképez a korona, a kard? Mit jelent az a szó, hogy hatalom, hogy zsoldos?

Ilyenkor közösen forgattuk az értelmező szótárt, és lassan a betűk mögött életkori szintjüknek megfelelően kezdett egy korkép kialakulni. A játék közben komoly képességek, készségek fejlesztésére került sor. Mindezt kiegészítettük azzal, hogy a történelmi eseményekhez hozzákapcsoltuk a képzőművészetet, a zenei változatot. A megértést szolgálta, hogy a különböző művészek a maguk sajátos eszközeivel ugyanazt el tudják mondani. Pl. amikor őseink vándorlásáról olvastunk, megnéztük a városi tanácsházán Székely Bertalan Vérszerződés című freskóját. A tanulók már maguk ismerték fel, hogy a festő melyik történelmi pillanatot ragadta meg. Megismertük Székely Bertalan II. Lajos holttestének megtalálása című festményét is.

Olvasás közben a népmonda legjellegzetesebb vonásait, a nép erkölcsi ítéletét, az ellentéteket, a valós és képzelt elemeket fedezték fel.

Kezdetben 6 tanuló, később 23 tanuló kapcsolódott a játékba. Csapatszintű vetélkedőn 15 pártás képviselte a csoportot. A csapatszintű vetélkedő a könyvtárban a könyvtárszakos kolléganő rendezésében zajlott le. A csoport minden tagja ott volt, s ösztönzően hatott azokra is, akik közvetlenül nem kapcsolódtak a játékba. Későbbiekben örömmel számoltak be arról, hogy ők is elolvasták egyik vagy másik mondatát. Az igazság az, hogy én is játszottam, szívből, igazán. Igyekeztem azonosulni gyermekeim érzésvilágával, együtt kutattunk, együtt küzdöttünk meg a nehézségek-

kel, együtt örültünk az elért eredményeknek. Vonatkozott ez a tanórákon elért sikerekre is.

Iskolai nevelőmunkánkban, csapatközösségünk életében fontos helyet foglal el az esztétikai, a művészeti nevelés. Napközis csoportomban én is tudatosan törekszem arra, hogy szélesítsem tanulóim művészi látókörét, fejlesszem művészi ízlésüket.

Városunk gazdag programajánlata lehetőséget biztosít a művészet megszerettetésére, a múzeum- és tárlatlátogatás igényének felkeltésére. A csapathíradó ajánlatait havonként ismertették a felelősök a csoport tagjaival és együtt készítettük el a tervet a múzeum- és tárlatlátogatásra. E tervben érvényre jutott a népművészet, az iparművészet, a képzőművészet megismertetése, megszerettetése. A múzeumban rendezett kiállításokon gazdagodott ismeretük. Itt látták a kecskeméti tanyák életét és ezáltal a múltból alkotott fogalmuk valós elemmé vált. A népművészeti boltban megynék népi díszítőművészetében gyönyörködhettek.

Az itt látottak ösztönzően hatottak népdalgyűjtő munkájukra, ami Barátunk a zene keretén belül kapott őrsi feladat volt. A díszítésnél látott mintákat lerajzoltuk, filterítők készítésénél fölhasználtuk a munkafoglalkozáson.

Ajándékozás alkalmával, ahogy azt később elmesélték, szüleikkel együtt fölkeresték az üzletet, és a giccses bazári áruk helyett népi díszítőművészet kapott helyet a lakásban.

Megnéztük Bozsó János festőművész gyűjteményét, amely a fazekasmesterség, a fafaragás, a régi bútorok megismerésére adott jó alkalmat. Több alkalommal látogatunk a Képcsarnokba, ahol a különböző tárgyakban megvalósult alkotó képzelet fejlesztette gyermekeim művészet iránti fogékonyságát. Itt ismerkedtek meg Orosz László festőművész képeivel, akinek színvilága, békét, megnyugvást ábrázoló képei csodálatot váltottak ki tanítványaimból, és véleménynyilvánításra ösztönözte őket. A helyszínen történő elemzéssel, megbeszéléssel a tanulók ízlésének, helyes ítéletalkotásának fejlesztésére törekedtem.

Láttuk Bozsó János, Pataki Ferenc festőművész képeit és alkalmi tárlaton kiállított más festők képeit. Csoportom minden tagja reprodukciókat gyűjtött, és kiállítást rendeztünk a napközi otthonban. A gyűjtés, a kiállítás, a tárlatlátogatás alkalmával különböző fogalmakkal ismerkedtek meg: reprodukció, akvarell, freskó, életkép, tájkép... Forgatták a Művészettörténeti abc-t, ismerkedtek magyar festők neveivel. Azt tapasztaltam, szívesen vettek részt ezeken a programokon, a látottakról sokat meséltek otthon, olykor a családdal együtt ismét fölkeresték a kiállításokat. Egyik legkedveltebb „játékuk” az volt, amikor az iskolában a különböző művészek munkáiból rendezett kiállításra meghívták szüleiket, ismerőseiket, rokonaikat és ők voltak a tárlatvezetők.

Általuk érvényre jutott az iskola kisugárzó szerepe is, mert a lakótelepen élő emberek közül sokan fölkeresték e kiállításokat.

Meg kell jegyeznem: csoportom összetétele igen vegyes, sok a hátrányos helyzetű, a gyenge képességű tanuló, de van néhány jó, tehetséges gyermek is. Többen közülük zenét tanulnak. Ennek köszönhető, hogy minden tanulómnak közvetlen kapcsolatba került a zenével. Társaik ismertették meg velük a hegedűt, a csellót, a zongorát. Külön élményt jelentett napközis csoportomban rendezett hangverseny, ahova nevelőket, osztálytársakat hívtak meg. Voltak ruhatárosok, rendezők, szereplők. Az előadás 35 perces volt. Hallottunk szépen előadott verseket, szépen megtanult összekötő szöveget és sok-sok muzsikát. Az Állami Zeneiskola tanárai, akik a gyermekeket tanítják, szívesen segítettek, fölkészítették a szereplőket és aktív szereplők maguk is.

A leírtakban szerettem volna érzékeltetni, hogy az iskolai nevelés és oktatás folyamatában a napközi otthon szabadidő-tevékenysége hogyan válik az iskola és úttörőcsapat közművelődési pogramjának szerves részévé, s milyen erőteljesen képes befolyásolni a gyermek életét. A közművelődési intézmény adta lehetőségek felhasználásával, jó együttműködésével hogyan tágul az iskola nyitottsága, és szélesedik nevelési lehetőségünk. Felhívni a figyelmet a napközi otthonban folyó mozgalmi munkára, a rajvezetők, napközis nevelők, szakos nevelők összehangolt tevékenységére.

*Kellemes karácsonyt
és eredményekben gazdag
új esztendőt kíván
minden kedves Olvasójának,
Munkatársának*

a Módszertani Közlemények Szerkesztősége és Kiadóhivatala

DR. FARKAS KATALIN
Szeged

A család és iskola eredményes együttműködéséért

BESZÁMOLÓ A TANÁROK XII. NYÁRI AKADÉMIÁJA
PEDAGÓGIAI TAGOZATÁNAK MUNKÁJÁRÓL

Napjaink iskolájának jellemzőjévé vált a változás, a megújulás, a folyamatos korszerűsítés. Az „újra, jobbra” törekvés kulcsembere, megvalósítója a pedagógus. A lépéstartás, az újítás, a változások megértése, követése és létrehozása csak a megszerzett ismeretek frissen tartásával, állandó bővítésével, kiegészítésével valósítható meg.

A tanárok nyári akadémiajának intézményünkben már hagyományai vannak. Minden évben öt megye – Bács-Kiskun, Békés, Csongrád, Pest és Szolnok – más-más szakos általános iskolai tanárai egy héten át ismerkednek szaktárgyuk legújabb eredményeivel, azok filozófiai-pszichológiai-pedagógiai-módszertani vonatkozásaival. Az egyes tagozatok (szakok) kiválasztása, a tematikák, programok összeállítása a továbbképzési intézetek vezetőivel egyeztetve történik.

Pedagógiai tagozat megszervezésére az utóbbi két évben került sor. A neveléstudományi tanszék törekvése mindkét alkalommal az volt, hogy a *mindennapos pedagógiai valóság legfőbb kérdéseit* állítsa a tanácskozás középpontjába.

A legutóbbi pártdokumentumok megállapítják, a pedagógiai gyakorlat igazolja: a mai iskola csak akkor érhet el tartós eredményeket, ha a *családok* tudatosan támogatják nevelési törekvéseit és ha az iskola is következetesen alapoz a *szülőkkel való együttműködésre* nevelési feladatainak megoldásában. Ezért, ebben az évben – 1982. június 29.–július 2. között – arra vállalkoztunk, hogy a család és iskola eredményes együttműködéséért szervezzük meg a gyakorló pedagógusok továbbképzését.

Az első két nap plenáris ülésen, majd két szekcióban – osztályfőnöki és napközi otthoni munka – folyt a tanácskozás, végül ismét plenáris ülésen összegeztük a négy nap munkáját. A délelőtti elméleti előadásokat pedagógiai filmek, képmagnófelvételek vetítése, kiállítás, módszertani bemutató megtekintése, kötetlen viták, tapasztalatcserék egészítették ki. Az előadók között voltak külső, neves szakemberek, tanszéki oktatók, gyakorló iskolai szakvezetők és külső iskolák igazgatói, nevelői.

A megnyitó előadást dr. Szendrei János tartotta, aki a család, a társadalom és a nevelés összefüggésének néhány kérdését világította meg.

Az új tanév feladatait tervezve mindannyian készülünk az ötnapos munkarendre. Szabó László azt a meggyőződést hangsúlyozta, hogy az ötnapos munkarend, a megnövekedett hétvégi szabad idő a mi területünkön is örömet hoz majd a gyermekek többségének az átmenet, a kezdet nehézségei ellenére is.

Az elmúlt tanévben több iskola vállalkozott az ötnapos munkarend kipróbálására. Az egyik „úttörő munkát” végző iskola igazgatója, Joó Ferenc az első tapasztalatokról számolt be.

Dr. Gácsér József két előadásban elemezte a család és iskola kapcsolatát a nevelési-oktatási terv tükrében. Megfogalmazta a pedagógusok feladatait a család sajátos nevelési szerepének kibontakoztatásában. Javaslatok az iskolai és a szülői nevelés összhangját szolgáló tevékenységtípusok és kapcsolatformák tervezésére, szervezésére, a szülőkkel való együttműködésben szervezhető gyermeki tevékenységekre vonatkoztak.

Nagy érdeklődés kísérte *dr. Ágoston György* „Az iskola nyitottságának korszerű értelmezése” című előadását. Kiindulópontként bemutatta, hogy a neveléstörténetben a nyitottság gondolatát minden progresszív pedagógus fontosnak vélte, majd elemezte a mai tendenciákat. Felvázolta azokat a folyamatokat, amelyek alapvetően átalakítják az iskola hagyományos társadalmi szerepét, funkcióját, majd a problémák iránt nyitott pedagógusról, a tanítás „hitelességének” fontosságáról beszélt.

Közzétartáspolitikánk időszerű kérdéseit *dr. Koncz János*, az országos és a megyei eredmények tükrében gyűjtötte össze. Meghatározta azokat a tennivalókat, amelyek a pedagógusokra hárulnak a KB 1982. április 7-i állásfoglalása után.

A tanulók személyisége megismerésének iskolai és otthoni lehetőségeit; a személyiség- és nevelés eredményvizsgálatoknak a problémáit mutatta be *dr. Bereczki Sándor*.

Számos esetben a szülők nem ismerik fel gyermekeik családi életre nevelésének szükségességét; a családon belül hatékony és korszerű az ilyen értelmű nevelés – állapította meg *dr. Varga István*. Előadásában arra hívta fel a figyelmet, hogy a családi életre nevelésben fontos a szülők helyes irányú magatartásának irányítása.

Az osztályfőnököknek különös szerepük, felelősségük van a nevelési folyamat tervezésében, szervezésében, a személyiségfejlesztésben, a nevelési tényezők koordinálásában. Az „*Osztályfőnöki munka*” szekció tematikáját úgy állítottuk össze, hogy e sokrétű tennivaló igényesebb elvégzéséhez nyújtsunk segítséget.

Gazdag tapasztalati anyagra építve győzte meg a hallgatóságot *dr. Pleskó András* arról, hogy milyen jelentősek van a családi élet osztályfőnöki órán történő bemutatásának. Az elméleti fejtegetést képmagnetofonról vetített osztályfőnöki óra követte, alapot adva a további vitának, tapasztalatcsereinek.

A szülőkkel való együttműködés alapja az elmélyült kapcsolattartás, a tervszerű, rendszeres információcsere. Az állandó, gyors és kölcsönös tájékoztatásra az osztályfőnököknek és a szülőknek egyaránt szükségük van – fejtette ki *dr. Kiss Ferenc*.

Kovács Gábor leszögezte: Meg kell teremteni annak lehetőségét, hogy a szülő elmondja saját nevelési problémáit. A családlátogatások tervezését, módszertani kérdéseit bemutatva iskolája értékese, bevált tapasztalatait tette közzé.

Dienné dr. Movik Angéla hasznos javaslatokat, könnyen megvalósítható ötleteket gyűjtött össze a szülők pedagógiai műveltségének fejlesztésére; arra, hogyan lehet és kell a szülők figyelmét gyermekük nevelésére összpontosítani.

A család gyermeknevelő funkciójáról *dr. Komlósi Sándor* adott elméleti összefoglalót. Előadásában hangsúlyozta: az iskolának többet kell azért tennie, hogy jobban megismerje a család mindennapi életét, a családi munkamegosztást, az otthoni légkört, értékrendet és ebben a gyermek helyét. Csak ezután lehet együttműködni a szülőkkel.

Varga Sándorné dr. arról szólt, hogy az általános iskolai tanulók pályaválasztásában a szülői törekvések, elképzelések mennyire meghatározóak, még akkor is, ha azok nem megalapozottak.

A változó iskola gyakorlatát számtalan pedagógiai tanulmány, gazdagodó pedagógiai szakirodalom kívánja befolyásolni. Az eligazodás, a tájékozódás egyre nehezebb. Ehhez adott támpontokat, szempontokat *dr. Farkas Katalin* „Az osztályfőnöki munka legújabb szakirodalma” című előadásában.

A szülői értekezletek tartalmi munkájához, a szülői munkaközösségek működéséhez dolgozott ki és mutatott be részletes programot *Bakacsiné dr. Gulyás Mária*.

A szekció résztvevői kerekasztal-beszélgetésen vitatták meg az általános iskolai gyermekvédelem napi tennivalóit. A hasznos, érdekes vitát *Szénási László* vezette, aki bevezetőjében hangsúlyozta a család gondozás fontosságát, lehetőségeit, és beszámolt a megyei eredményekről, gondokról.

A *napközi otthoni* szekcióban a következő előadások hangzottak el: „Az egész napos nevelés továbbfejlesztésének perspektívái” (Horváth Judit); „A család és iskola kapcsolata, az iskolaotthon és a klubfoglalkozás egész napos rendszerben” (Lantos Istvánné); „Az egész napos nevelés megvalósítása és továbbfejlesztése Szolnok megyében” (Soós Kálmán); „Gyermekmunkák készítése a szabadidős foglalkozásokon” (Avramov Illésné); „Dallam-kép”, „Művészet-tudomány-technika” című két tantárgyintegrációs klubprogram az alsó tagozatos napközi otthonban (dr. Kárpáti Andrea); Szabadidős tevékenységek, klub- és blokkformák rendszere a Békéscsabai 11. sz. Általános Iskolában (Kökényesi Tibor). Az egyes előadásokhoz korreferátumot Rajz Istvánné, Salamon Györgyné, Gajdács Mária, Szamosné Pesti Éva, Krajcsovic Mihalyné tartottak. Az elméleti foglalkozásokat video-felvételek, diaszorozatok bemutatója követte, amelyek Bács-Csongrád-Szolnok megyei napközi foglalkozásokon készültek. Értékes vitára került sor dr. Szabó G. Mária és dr. Kovács Józsefné vezetésével; végül tapasztalatcsere-beszélgetéseket irányított Soós Kálmán, Rajz Istvánné, Beke István, Petrusán Györgyné.

Nagy érdeklődésre tartó színfoltja volt a rendezvénynek az a kiállítás, amelyet a szegedi Dózsa György iskola tanulóinak „szabadidős munkáiból” állított össze és mutatott be Avramov Illésné.

A tanácskozás dr. Siposné dr. Kedves Éva: A pedagógusok szerepe a nevelési tényezők koordinálásában című záróelőadásával ért véget.

Dr. Veszprémi László Az iskola és a család a tehetséggondozásért című témában tartott előadást. A tehetség fogalmának több oldalú felvetése után bemutatta, milyen óriási jelentősége van – a társadalom és az egyén szempontjából egyaránt – a képességek differenciált fejlesztésének, a különböző tehetségek kibontakoztatásának. Hangsúlyozta annak a fontosságát, hogy mennyire középponti feladatunk a változatos, sok dimenziójú tehetségen belül egy adott személy legtovábbra hivatott képességének felismerése, illetve annak kibontakoztatása, a megfelelő feltételek biztosítása.

RÉTHÁTI ISTVÁNNÉ
Budapest

Képességek, tehetségek

A hatvanas évek óta a pedagógiai érdeklődés egyre inkább a gyermekek egyéni különbségei felé irányult. 1972-ben az MSZMP közoktatáspolitikai határozata egyik kiemelt feladatként jelölte meg a képességek fejlesztését, a tehetségek gondozását, s ezek érdekében a differenciált oktatást. Érthető, hogy ettől kezdve egyre gyakrabban jelennek meg a pedagógiai szakajtóban is olyan tanulmányok, cikkek, amelyek ezt a kérdést állítják központjukba. 1980-ban a minisztérium ennek a témának meg tárgyalását tette kötelezővé a tavaszi nevelési értekezleteken.

A *Pedagógiai Szemlében* öt év alatt (1977–1982) öt közlemény jelent meg a témával kapcsolatban. *Báthory Zoltán* A verbális képesség néhány tantervi-tantárgyi összefüggését vizsgálja (1977:9), *Gosztornyai Jánosné* sűrölja a témát A korrepetálás-személyiségfejlesztés c. írásában (1978:6). *Csöregb Éva* A vizuális képességek fejlesztéséről ír (1979:6), *Papp István* pedig A vitakészség fejlesztése a tanítási órán c. tanulmányában érinti a téma egyik didaktikai részterületét. Átfogóan egyetlen tanulmány elemzi a problémát: *Lénárd Ferenc*: Képességfejlesztés és tehetséggondozás az általános iskolában (1981:3). A szerző az általános iskola alapfeladatának tekinti, hogy közepes vagy magasabb szinten kibontakoztassa a tanulóknak az alapképességeket. Hangsúlyozza, hogy a tehetség meghatározott képességek magasabb fokát igényli. Lényeges tulajdonságok kibontására van szükség. Ilyenek: a belső motiváció, az érdeklődés, önértékelés, a munka szenvedélyes igénylése.

A *Budapesti Nevelőben* 1 interjú szerepel ebben az időszakban a nevelőtestületi értekezőlet előkészítéseként (1980:4). A fővárosi vezetőképző tanfolyam hallgatói számolnak be gyakorlati tapasztalataikról. (A képesség és a tehetség felismeréséről, kifejtéséről.)

A *Módszertani Közleményekben* 1977–1982 között 7 hosszabb tanulmány foglalkozott a képességek, a tehetség kibontakoztatásával. A tehetségek kibontakoztatása címmel (1977:3). *Dr. Kerékgyártó Imre* a tehetség és a képesség fogalmának meghatározásából, elkülönítéséből indul ki. Hangsúlyozza, hogy a tehetség a személyiség minőségi mutatóival szoros kapcsolatban áll, jóra, rosszra is felhasználható. Különbséget kell tenni ügyeskedők látszatteremtése és valódi tehetségek között. A pedagógusok fontos feladata, hogy a tehetség létét, fejlődési irányát időben felismerjék. Egy másik írásában hangsúlyozza a szerző (A nevelés eszköze és eredménye: a fegyelem, 1978:2), hogy az önuralom képességének kibontakoztatása általános szükséglet. Több írásában is foglalkozik a szociális, kapcsolatteremtő képességek kialakításának rendkívüli jelentőségével (1977:1). *Tarján László* Az olvasási készség fejlesztése az ált.

isk. felső tagozatán (1977:1) c. munkájában igen fontos kérdéseket vet fel. *Dr. Berenteiné dr. Juttkai Judit* A tehetségről (1978:4) szólva a közösségek hatásának jelentőségét hangsúlyozza. Rámutat a tehetségek fejlesztésének gátló tényezőire, valamint a család jelentős szerepére. *Dr. Szirmai Endre* Kreativitás az anyanyelvi nevelésben címmel (1978:5) készségfejlesztő eljárásokat közöl az 1. és a 2. o. gyakorlatából. *Dr. Lénárd Ferenc* A képességek fejlesztése a tanítási órán c. tanulmányában (1979:2, 3, 4) részletesen elemzi a problémamegoldó gondolkodás fejlesztésének tanórai lehetőségeit. Hangsúlyozza a tanulók kérdéskultúrájának fejlesztését. A képességek fejlesztésében a megismerő-cselekvő tevékenységnek tulajdonítja a legjelentősebb szerepet.

A *Tanító* hét közleménnyel gazdagította a kérdés szakirodalmát. *Dr. Kozéki Béla* A kreativitás alakulása és alakítása (1977:2) címmel vizsgálja az iskolai és a családi nevelés lehetőségeit, az eredményességet befolyásoló légkör szerepét. *Kozma Katalin* A képességfejlesztés pszichológiai alapjait fogja össze (1977:9, 10). Egy másik írásában a gondolkodásfejlesztés alapjait (1977:11, 12) taglalja, bennük a feladatmegoldások kiemelt szerepét. *Dr. Fábián Zoltán* A belső beszéd és az akarat nevelése (1977:9) c. írásában a két feladat összefüggéseit vizsgálja, s mindkettőhöz feltételnek tekinti az önálló tevékenységek gyakoroltatását és a demokratikus vezetést, légkört. *Csontos Jánosné* Képességfejlesztés tevékenységgel (1978:2) a kisegítő iskolák feladatait elemzi. *Dr. Bíró Katalin* Az erkölcsi tudatosság szerepe és fejlesztése (1978:9) a képességfejlesztés etikai oldalát érinti. *Csöregb Éva* A korrigáló-fejlesztő nevelőmunkáról (1979:11) c. írásában a kérdés másik oldalát: a korrekciót vizsgálja.

A *Köznevelés* 18 hosszabb cikket közöl a képességek, a tehetségek témájáról, a magas szám a lap hetilap jellegéből következik. A sort *Orosz Sándor* Tehetséggondozás (1977:42) c. írása nyitja meg. *Dr. Czeizel Endre* Humángenetika és pedagógia (1978:24) néhány örökléstani kérdést vet fel, s reméli, hogy a genetika segítőtársat talál a pedagógiában. *Báthory Zoltán* Tehetséggondozás vagy tehetségnevelés (1978:25), *dr. Zibolen Endre* pedig Tehetségfejlesztés és iskolahálózat (1978:34) c. ír. Többen foglalkoznak egy-egy szaktárgy sajátos feladataival. *Tibor Klára* A rajztanítástól a látásnevelésig (1979:33), *Baksa Józsefné* A beszédkészség fejlesztése (1979:39), *Balogh Jenő* Rajztanítás-képességfejlesztés (1981:18) c. írása. *Gelléné Kálmánchey Márta* A kreativitás összefüggése az értelmi képességek és a társas magatartás néhány elemével (1980:22). Feladatok: a problémaérzékenység, problémamegoldási aktivitás, önuralom, önismeret, tűrőképesség, önállóság fejlesztése. *S. Gergencsik Eszter* A tanulói személyiség megismerése (1981:2) c. különböző tanulótípusokat mutat be. *Ujvári István* Tehetséggondozás a szakközépiskolában (1981:3) elhanyagolt területről szól. *Lénárd Ferenc* A képességek fejlesztése elvi megközelítésben (1981:6, 7) a képesség fogalmát veti fel, majd kiemelten taglalja a gondolkodási képességek fejlesztését. Az 1981:12. számban szerző. nélküli hivatalos *OPI-közlemény* jelent meg a nevelőtestületi értekezletek előkészítésére. *Horváth Márton* interjúszerűen szólaltatja meg Keresztury Dezsőt, Béky Ernőt és T. Lovas Rózsát (1981:15). *Szekszárdi Ferencné* Az osztályfőnök szerepe a tanulók képességfejlesztésében (1981:12), *Botha Lajosné* Az önértékelő-képesség fejlesztése (1981:41) problémáit veti fel. *Salamon Zoltán* A tehetség-probléma néhány pedagógiai vonatkozása (1981:17) c. írásában a tehetségek iskolájának a problémáját veti fel. Egyetért vele *Harsányi István* A tehetséggondozás lehetőségei (1981:24) c. írása, ellenvéleményt képvisel *Kerekgyártó Imre* Nyolc tétel a tehetségről (1981:31). Általános iskolás korban még elhamarkodott dolog kikiáltani a tehetséget, ezért minden elkülönítés a személyiség károsodásához vezet. A jelenlegi heterogén osztályok magas létszámát

kellene csökkenteni és a szélső értékeket közelíteni egymáshoz. Az általános iskola tegye lehetővé, hogy mindenki elsajátítsa a kötelezőt, szabadon bontsa ki érdeklődését a különböző lehetőségek irányában.

OLÁH EMÓD
Hajdúböszörmény

Ádám Jenő és a Kodály-módszer

Ádám Jenő professzor, a Zeneművészeti Főiskola volt tanszékvezető tanára 1981 decemberében töltötte be 85. életévét. Az Új Magyar Lexikon szócikke szerint „zeneszerző, karmester (oratóriumdirigens) és népzene gyűjtő, Kossuth-díjas. A Zeneművészeti Főiskola tanára. Ismeretterjesztő előadásai, könyvei (A muzsikáról stb.) népszerűek.”¹ A „Ki kicsoda a magyar zenében?” c. műből megtudhatjuk, hogy a Zeneművészeti Főiskolán 1921–25 között zeneszerzést végzett Kodály Zoltánnál. 1930-tól 1959-ig a főiskola tanára volt. Itt a Kossuth-díjon (1957) kívül az Érdemes művész kitüntetést (1955) is említik.

A Muzsika 1981. decemberi számában a következő köszöntés olvasható: „Szeretettel és tisztelettel köszöntjük a 85 éves Ádám Jenő professzort, a magyar zeneélet nagy egyéniségét, aki zeneszerzőként, előadóművészként és pedagógusként egyaránt nagyszabású életművével meghatározó módon alakította muzsikustársadalmunk e századi izlését, kultúráját, célkitűzéseit. Nemzedékek nőttek fel keze alatt a Zeneakadémián, s könyveiből, rádióelőadásaiából százezrek ismerték és szerették meg a zenélést, s a zeneirodalom örök értékeit: megszámlálhatatlan tanítványa nevében kívánunk most a Tanár Úrnak jó egészséget és további munkakedvet.”²

A fentiek alapján megállapíthatjuk, hogy Ádám professzor nagy formátumú muzsikusként, aki Kodály tanítványa volt, majd mestere nyomdokain haladva neves népzene gyűjtővé is vált. Munkásságát megbecsülte szocialista államunk: Érdemes művész kitüntetéssel és Kossuth-díjjal jutalmazta egyetemleges zenei munkásságát. Ezek után magyarázatra szorul a cikk címe. Van-e köze Ádám Jenőnek a Kodály-módszerhez vagy nincs?

„Az első énekmetodikai mű, amely nemcsak népzeneihez, hanem Kodály... elveihez is igazodik, Ádám Jenő: *Módszeres énektanítás*. Ez a könyv alapján véve Kodály Iskolai énekgyűjteményének módszeres feldolgozását tartalmazza a Hundoegger – Jöde „Tonika-Dó” metódus főbb elveinek felhasználásával. A mű kitűnően alkalmazható, módszeres tanácsait bőséges anyag kíséri.” – írja Perényi László 1957-ben.

Mielőtt Ádám Jenő munkájának jelentőségéről érdemben szót ejtenénk, tudnunk kell, hogy Kodály a század elejétől elkötelezte magát a magyar népzene felkutatásának. Bartókkal együtt az első, aki tudományos alapossággal és jelleggel gyűjtötte a magyar népdalokat. A népzene gyűjtésével összhangban Kodály népdalfeldolgozásaival harcolt azért, hogy megalapozza magyar zenei anyanyelvünket. Zenei nevelésünk magyar népzenei alapra helyezésének végső célja az éneklő magyar nép megeremtése volt, melyet a relatív szolmizáció segítségével kívánt elérni. A kottáról – hangjegyekről való éneklést általánossá akarta tenni.

A *Bicinia Hungarica I.* füzetéhez 1937-ben Utószó-t írt, amelyben a zenei magyarságról, az ötfokúságról értekezik. Történelmi visszpillantásként a szolmizációról ír ismeretterjesztő céllal. 1941-ben az I. füzet második kiadásához cím alatt a biciniumok éneklésével kapcsolatban ad kitűnő gyakorlati tanácsokat.

A „Mi a magyar a zenében?” c. munkájában (1959) többek között arról elmélkedik, hogy csak a népnek van élő magyar zenéje, a középső és felső osztálynak nincs, így újra meg kell tanulnia a magyar zenei anyanyelvet. A néphagyomány jelentőségét hangsúlyozza, és a népzene kutatás szükségességét fejtegeti. Az idegen – olasz és német – hatás a nemzeti zenei öntudatot elsorvasztotta, állítja Kodály.

Ádám Jenő Módszeres énektanításához „Útravaló” c. alatt bevezetőt írt Kodály. Megemlíti a Bartókkal együtt 1906-ban kiadott „20 magyar népdal”-t és azt, hogy utána sok népzenei kiadvány jelent meg. Beszél arról, hogy az 1943-ban kiadott Iskolai Énekgyűjtemény-e anyagát főként népdalok alkotják, majd Ádám Jenő módszertanát méltatja: „Ennek a módszernek részletes gyakorlati leírását veszi itt az olvasó. E vezérkönyv nagyot fog lendíteni énektanításunk ügyén. Szerzője szerencsésen egyesíti magában a legmagasabb zenei képzettséget a népiskolai gyakorlat köz-

¹ Új Magyar Lexikon I. Akadémiai Kiadó. Budapest, 1960. 26. l.

² Muzsika 1981/12. A hátsó borító belső oldalán.

³ Perényi László: Az énektanítás pedagógiája. Tankönyvkiadó, Budapest, 1957. 64. lap.

vetlen tapasztalataival. Ismeri a gyermek lelkét, észjárását, képessége pontos határát. A gyakorlatból merített ezernyi apró fogással, ötletes játékkal teszi hozzáférhetővé a nehéznek vélt anyagot.”⁴

Ádám Jenő e művének belső címlap utáni oldalán a következő olvasható: „Vezérfkönyv Kodály Z.: Iskolai énekgyűjtemény-éhez valamint Kodály-Ádám: Szó-mi daloskönyveihez.”⁵ Az Előszóban így ír: „Az e könyvben kifejtett tanítási eljárás alapjaiban Kodály Zoltánnal való beható megbeszélés eredménye. Az ő mindenre kiterjedő gondoskodása, páratlan pedagógiai érzéke – melynek énekoktatásunk már eddig is annyit köszönhet – terelte figyelmünket a relatív szolmizáció gazdagabb eredményekkel bíztató módszerére.”⁶ Mindezeket végiggondolva, úgy hiszem, leszűrhetjük azt a megállapítást, hogy a népzene épülő ének-zenei nevelés (óvodától a legmagasabb fokig) legkiválóbb apostola, kezdeményezője Kodály Zoltán, aki 1943-ban kiadta Iskolai énekgyűjtemény c. munkáját 2 kötetben. Ehhez – volt tanítványa – a Zeneművészeti Főiskolán tanár társa, Ádám Jenő 1944-ben megjelentette Módszeres énektanítás c. munkáját. Így tehát a Kodály-koncepcióhoz, a vele való egyeztetés után Ádám Jenő adaptálta a relatív szolmizációra épülő módszert.

Ádám Jenő mindig a nagy Tanító-t megillető tisztelettel viseltetett Kodály Zoltán zsenije iránt, Kodály viszont elismerte Ádám Jenőt, különösen pedig módszerét, igen nagyra tartotta. Kodály nem vindikálta magának a módszer kidolgozásának tulajdonjogát, bár kétségtelen, hogy tökéletesen ismerte a relatív szolmizáció kialakulásának történelmi előzményeit és ő hívta fel arra Ádám Jenő figyelmét is. Az viszont kétségtelen tény, hogy a magyar népzenei anyag iskolai tanításához Ádám Jenő dolgozta ki a módszert. Erről könyve előszavában így nyilatkozik: „El kell... ismerjünk, hogy a módszer – legyen bár másodrangú kérdés – mégsem mellőzhető.”⁷

Muzsikusaink döntő többsége általában Kodály-módszerről beszél. Egyesek felváltva használják a koncepció és módszer fogalmát Kodállyal kapcsolatban. Néhányan viszont következetesen Kodály-koncepciót említene. A magyar zenei neveléssel kapcsolatban ezekkel értek egyet. Érdekes, hogy szinte mindenki elfelejtette a Kodály-módszerről kapcsolatban Ádám Jenő énektanítási módszerét, pedig 1944 óta, tehát a felszabadulás után ezen nevelkedett a zenét tanulók és művelők rendkívül népes gárdája. Véleményem szerint a módszer rendkívül lényeges a tömeges énektanítás szempontjából és Ádám Jenő csupán szerénységből ítélte másodlagosnak.

A fentiek alapján úgy hiszem, pontosabb Kodály-koncepcióról beszélni, amelyhez Ádám Jenő dolgozta ki a módszert, így ebben a vonatkozásban viszont Kodály-Ádám-módszerről van szó. Ugyanis nem egészen értem, hogy miért, milyen alapon csorbítjuk egy rendkívüli tudású muzsikust, egy főiskolai professzort, Ádám Jenő érdemeit. Ez még inkább érthetetlen, ha tudjuk, hogy maga Kodály is elismerte és méltatta Ádám Jenő munkásságát.

A Muzsika 1980/2. számában a kodályi zenei nevelés torzulásairól mives tanulmány jelent meg. Hosszú hónapokon át vitacikkek boncolgatták zenei nevelésünk hatékonyságának alacsony színvonalát, a hibákat, hiányosságokat. A vitaindító cikk a Tantervek, tankönyvek alcímnél így ír: „Kodály nem írt módszertant. 1943-ban Kerényi György közreműködésével kétkötetes Iskolai énekgyűjteményt szerkesztett, melyben 630 dallamot (köztük 461 magyar népdalt) közölt zenei-pedagógiai rendszerezésben a népiskolák nyolc osztálya számára. Az Iskolai Énekgyűjtemény gyakorlati alkalmazására 1948-ban Ádám Jenővel tankönyvsorozatot adott közre, melyben az egységes népdalkincs ötletgazdag, módszeres elrendezésében tárták fel a zenei műveltség általános iskolai megalapozásának lehetőségeit.”⁸

Ezzel kapcsolatban meg kell állapítanunk, hogy Ádám Jenő nevét a szerző csak, mint az 1948-as Kodály-Ádám-féle énekeskönyv-sorozat társszerzőjét említi, de szó sem esik arról, hogy Magyarországon először, közvetlenül a felszabadulás előtt Ádám Jenő dolgozta ki és jelentette meg a relatív szolmizáció magyar népzenei anyaghoz való adaptált változatát, nevezetesen éppen Kodály: Iskolai Énekgyűjtemény-éhez.

Ádám Jenő Módszeres énektanítás c. munkája Kodály Útravaló bevezetője és a Szerző előszava után a 7–20. oldalon a kottáról való éneklés történeti áttekintését adja. A hangjegy utáni daltanítással kapcsolatban az akkori Tanterv és Útmutató-t idézve írja, hogy az a nemzeti közműveltség el nem hanyagolható tényezője. Kodály szellemében jellemzi a megelőző iskolai énektanítást: „... idegen zenei formanyelvre nevelvén őket (a gyermekeket, megj.), elidegenítettük attól, ami legbecsebb sajátjuk: a magyar népdaltól. Iskoláinkban, zenedéinkben évtizedeken keresztül valósággal janicsárokat neveltünk.”⁹

⁴ Ádám Jenő: Módszeres Énektanítás. Kodály Zoltán: Útravaló. Turul kiadás, Budapest, 1944. 4. lap.

⁵ Uo.: 1. lap.

⁶ Uo.: Előszó, 5. lap.

⁷ Uo.: 5. lap.

⁸ Szabó Helga: Torzulások a kodályi zenei nevelés általános iskolai alkalmazásában. Tanterv, tankönyvek. Muzsika, 1980/2., 5. lap.

⁹ Ádám Jenő: i. m. 9. lap.

A hangjegyekről való énekléshez jóval könnyebben vezet a relatív szolmizáció, mint az abszolút (Megj. a zenei ábécés) rendszer, hangsúlyozza Ádám Jenő. „...az énekes számára az abszolút jelölési mód nem feltétlenül szükséges”.¹⁰ A hangok közötti reláció éneklésének biztonságát emeli ki szemléltető példákkal. A Szerző áttanulmányozva a hangjegyekről való énektanítás különböző formáinak történelmi kialakulását, a lehető legjobb megoldást dolgozta ki, adaptálva a sajátosan magyar népzenei anyaghoz. A német Hundoegger és Jöde módszerét ismeretve kifejti, hogy remélhetőleg rövid időn belül kamatoztatni lehet ezt az elgondolást, és így mielőbb csökkenni fog a zenei analfabétizmus.

A relatív szolmizációs rendszeren alapuló énektanítást nem csupán az iskolák zenei nevelő munkájában, hanem a kórusok munkájában is jelentősnek tartja. Többek között ezt írja: „Remélem és hiszem, hogy munkámat az éneket tanító pedagógusok haszonnal forgathatják, s ennek nyomán jobb eredmény sem maradhat el.”¹¹

Úgy hiszem, Kodály Iskolai Énekgyűjtemény c. korszakalkotó művével együtt kell emlegetni az ennek módszertanát alkotó művet, Ádám Jenő: Módszeres Énektanítás-át.

Jó 30 évvel ezelőtt, a relatív szolmizációval egy időben tanultam kialakulásának történetét Ádám Jenő: Módszeres Énektanítás c. munkájának bevezető részéből. Majd rövidesen módszere alapján igyekeztem tanítványaimat a relatív szolmizáció segítségével jó kottaolvasókká nevelni. Az eredményt össze tudtam hasonlítani saját tanulmányaim eredményeivel, amikor is a régi gimnázium 1-4. osztályában lelkes énektanárom mindhiába igyekezett bennünket C-dúrban való szolmizálás alapján a hangjegyekről való éneklés rejtelmeibe bevezetni.

Tudtam, hogy Ádám Jenő zeneakadémiai tanári munkája és előadóművészi elfoglaltsága mellett nem csupán elméleti alapon dolgozta ki a kodályi népzenei alapú magyar ének-zenei nevelés koncepciójához adaptált relatív szolmizációs módszert, hanem a gyakorlatban hosszú éveken át ki is próbálta. Erről egyébként Kodály is igen elismerően nyilatkozott.

Mindezek ellenére vagy másfél évtizede a Kodály-módszerről olvas és hall az ember, anélkül, hogy az ehhez a koncepcióhoz kidolgozott módszer megteremtőjét, Ádám Jenő professzort, Kossuth-díjas érdemes művészt, illetve munkáját, a „Módszeres Énektanítás”-t megemlítenék. Pedig Ádám professzor, aki 29 éven át volt a Zeneművészeti Főiskola tanára, tanszékvezetője, Kodály elgondolásainak tevékeny segítőjeként működött közre.

Úgy érzem, hogy amikor méltán tisztelgünk a 100 éve született Kodály Zoltán zsenije előtt, aki a XX. századi folklórkutatásnak, a magyar zenei anyanyelv megalapozása és kialakítása megvalósításának – relatív szolmizációs alapon – szentelte rendkívüli tudását, gyűjtő, alkotó és zenei közművelő munkáját, anélkül, hogy a legcsekélyebb mértékben is deheroizálni akarnánk, avagy csorbítanánk elévülhetetlen érdemeit, nem feledkezhetünk el egyik legkiválóbb tanítványa, tanártársa és munkájának közvetlen segítője munkásságáról sem. Neki ugyancsak sokat köszönhet a magyar zenei élet.

A 85. életévét 1981 decemberében betöltött Ádám Jenő: Módszeres Énektanítás-a ugyanúgy mérőföldő a magyar zenei nevelés történetében, akárcsak Kodály Zoltán: Iskolai Énekgyűjtemény-e, hiszen az anyag és a módszer ebben az esetben elválaszthatatlan. A Kodály-koncepcióhoz szorosan hozzátartozik az Ádám-módszer, még ha időnként megfelelkezünk is róla.

IRODALOM:

1. Ádám Jenő: Módszeres Énektanítás. A Vallás- és Közoktatásügyi miniszter megbízásából kiadja Az Országos Közoktatási Tanács, Budapest, 1944. (Turul kiadás.)
2. Ki kicsoda a magyar zenében? Szerkesztette: Székely András. Zeneműkiadó, Budapest, 1979.
3. Kodály Zoltán: A magyar népzene. Kodály Z.: Visszatekintés I. Zeneműkiadó Vállalat, Budapest, 1974. Második kiadás, 20-23. lap.
4. Kodály Zoltán: Énekes játékok. Visszatekintés I. 62-63. lap.
5. Kodály Zoltán: Bicinia Hungarica. Utószó az I. füzethez és Néhány megjegyzés az I. füzet második kiadásához. Visszatekintés I. 64-69. lap.
6. Kodály Zoltán: Iskolai Énekgyűjtemény I-II. Nemzetnevelők Könyvtára. Az Országos Közoktatási Tanács kiadása, Budapest, 1943. (1944)
7. Kodály Zoltán: Mi a magyar a zenében? Visszatekintés I. 75-80. lap.
8. Kodály-Ádám: Szó-Mi 4. Énekeskönyv népisiskolák IV. osztálya számára. Magyar Kórus, Budapest, 1943.
9. Kodály-Ádám: Szó-Mi 6. Magyar Kórus, Budapest, 1946.
10. Muzsika, 1981/12.
11. Perényi László: Az énektanítás pedagógiája. Tankönyvkiadó, Budapest, 1957.
12. Szabó Helga: Torzulások a kodályi zenei nevelés általános iskolai alkalmazásában. Muzsika, 1980/2.
13. Új Magyar Lexikon I. Akadémiai Kiadó, Budapest, 1960.

¹⁰ Uo.: 12. lap.

¹¹ Uo.: 8. lap.

Az orosz nyelv tanítása az általános iskola 4. osztályában

– Elméleti és gyakorlati útmutató –

A Módszertani Közlemények külön kiadványa az orosz nyelv oktatásához kíván segítséget nyújtani. A könyv célja kettős. Egyfelől a 4. osztályban beinduló nyelvoktatás speciális igényeit kívánja kielégíteni. Ezt szolgálja a könyv *tanári kézikönyv* fejezete, mely az új tankönyv szisztematikus és didaktikus feldolgozásával könnyíti meg a 4. osztályban tanító tanárok munkáját. (Soltész Judit: Kézikönyv a 4. osztály tananyagának részletes feldolgozásához.)

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

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

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

A szerzői kollektíva meggyőződése szerint kiadványunkat nemcsak a 4. osztályban tanító kollégák forgathatják majd haszonnal, hanem a felsőbb osztályok tanárai is.

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

A kötet ára: 39 Ft. Megrendelhető postai levelezőlapon. Cím: Módszertani Közlemények Kiadóhivatala, 6725 Szeged, Hámán Kató u. 25.

*

Kedves előfizetőnk!



Abban a reményben, hogy a jövőben is folyóiratunk olvasója marad, tisztelettel kérjük, hogy az 1983. évi előfizetési díjat (75 Ft) a mellékelt csekk-lapon befizetni szíveskedjék.