

167

AZ
ÁLTALÁNOS
ISKOLAI
TANÍTÓK
ÉS
TANÁROK
SZÁMÁRA

MÓDSZERTANI KÖZLEMÉNYEK

1984. 24. ÉVFOLYAM

2

A szerkesztő bizottság elnöke:

Dr. Szendrei János

A szerkesztő bizottság tagjai:

Dr. Fülöp László (Kaposvár), dr. Gácsér József (Szeged), dr. Horváth Péter (Budapest),
Juhász Károly (Baja), dr. Magassy László (Szombathely), dr. Nagy Andor (Eger),
dr. Nagy József (Jászberény), Nanszáké dr. Cserfalvi Ilona (Debrecen),
Orosz Gáborné (Nyíregyháza), Pozsgai Vidáné dr. (Győr), dr. Puskás Albert (Szeged),
dr. Siposné dr. Kedves Éva (Szeged), dr. Zukovits Imre (Pécs)

Főszerkesztő:

Dr. Dobcsányi Ferenc

Szerkesztők:

Dr. Békési Imréné, dr. Veszprémi László

TARTALOM

DR. BERECKZI SÁNDOR: Dr. Waldmann József (1912–1983)	65
DR. GYUKICS ANTAL: A hátrányos helyzetű általános iskolai tanulók felzárkóztatásának pedagógiai kérdései	66
BODOLAY GYULA-DR. KÁLMÁN ANDRÁS: Az osztályfőnöki munkaközösség tevékenysége, munkájának tervezése	73
SOMFALVI ESZTER-DR. BÓRA FERENC: A második osztályos kisiskolások tanulmányi eredménye és a felkészülésre fordított idő néhány összefüggése	82
ÚJ TANTERVEINKRŐL	
CZEGLÉDY ISTVÁN-DR. HAJDU SÁNDOR: A tárgyi tevékenység szerepe a matematikai készségek, képességek fejlesztésében	88
RÓZNER KATALIN: Eltelt 64 óra	96
DR. MOLNÁR JÁNOS: A technika tantárgy B változata kísérletének néhány tapasztalata	100
MŰHELY	
GÖNCZY TIBORNÉ-ILLÉS ANDRÁS: Egy tanítási óra a Kodály-centenárium jegyében	103
KASZA FERENCNÉ: A paralelogrammák tulajdonságainak rendszerezése az általános iskola 6. osztályában	108
PUSZTASZERI MIKLÓSNÉ: Életyszerű helyzetek fontossága, lehetőségei az idegen nyelv tanításában	111
DR. MODROVICHNÉ NAGY KLÁRA: Csoportközi foglalkoztatás a napköziben	114
KOLLÁR ALBIN: Az iskola mint a helyi művelődés központja	116
ÖRÖKSÉG	
DR. BERECKZI SÁNDOR: Vereş Péter gondolatai nevelésről, közösségről, hazaszere- tettről	118
SZEMLE	
DR. SIPOSNÉ DR. KEDVES ÉVA: Tanárok XIV. Nyári Akadémiája a Juhász Gyula Tanárképző Főiskolán	122
DR. SZILÁGYI FERENC: Kis Nyelvművelő	123
GERENCSÉR ÉVA: Felkészülés általános iskolai beszédművelő körök vezetésére	125

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

84-363 – Szegedi Nyomda

Felélős vezető: Dobó József

Dr. Waldmann József

(1912—1983)

A Módszertani Közlemények hasábjain szomorú hírként kell tudatni az olvasókkal, a volt tanítványokkal, az ország különböző vidékein élő barátokkal, ismerősökkel, hogy a magyar pedagógusképzés, a magyar kulturális élet, a magyar nép művelődés-ügyének, Szeged közéletének lelkes és jelentős személyisége, főiskolánk egykori népszerű, mindenki által szeretett és megbecsült tanszékvezető tanára meghalt. Népszerűségét, mindig fiatalos személyiségét, életkedvét semmi sem bizonyítja jobban, mint az, hogy élete végéig mindenki számára Jóska, Józsi bácsi maradt.

Élete példája annak az életútnak, amelyet azok jártak végig, akik hozzá hasonlóan a népből indultak el, s végigjárták a tanítóvá, tanárrá válás útját, s egész életüket a nép műveltebbé válására szentelték. Benne is kitörölhetetlen emlékként maradva meg a tanítóképző személyiségformáló hatása, minden munkahelyén és munkaterületén a jövőbeni tanítók, tanárok nevelését tartotta szem előtt.

A mindig tevékeny, mindenütt nagy lelkesedéssel dolgozó Waldmann József gazdag és értékes életet élt. 1912. szeptember 24-én Szegeden született. Itt járt polgári iskolába, majd tanítóképzőbe. 1933-ban Nagymágocson tanít, majd 1934-ben Szegedre kerül vissza, s beiratkozik a polgári iskolai tanárképző főiskolára. 1937-ben Taksonyban lesz tanító. 1942-ben Tápéra helyezik át, s innen vonul be katonának. 1945-ben újra Szegeden van, s továbbfolytatja tanítói és igazgatói tevékenységét Tápén. Még 1945-ben megszervezi a későbbi országos hírű tápéi népi együttest, amellyel az I. Országos Kulturális Versenyen első díjat nyer. 1951-ben e tevékenységéért kapja meg a Magyar Népköztársaság Érdemérem arany fokozatát. Közben beiratkozik a tanárképző főiskola magyar-történelem-ének szakára, s megszerzi az általános iskolai tanári diplomát. Az 1951/52-es tanévet a szegedi Móra iskolában tölti, majd 1952–1954-ig a szegedi Művelődési Osztályon dolgozik mint népművelési csoportvezető. 1954-től 1959-ig a szegedi Tisza-parti Általános Iskola igazgatója. 1959-től 1963-ig a szegedi Tanítóképző Intézetben lesz tanár. Ebben az időszakban végzi el a Marxista Esti Egyetemet, majd a József Attila Tudományegyetemen a pedagógia szakot. Doktori disszertációját néprajzból készíti el. 1963-ban – a tanítóképző megszüntetése után – a Tanárképző Főiskola neveléstudományi tanszékére kerül adjunktusként, majd docensként. Új munkahelyén elsősorban a népművelés szakképzést látja el, szervezi és irányítja a főiskolai hallgatók népművelési elméleti és gyakorlati kiképzését. Az 1970-es évek lehetőséget teremtettek a népművelési szakképzés újraszervezésére. Nagy lelkesedéssel veszi ki részét ebből a munkából is. 1975-ben bízzák meg az újonnan szervezett népművelési tanszéki csoport vezetésével, amelyet 1977-ig, nyugdíjba vonulásáig látott el nagy szakértelemmel és hivatástudattal.

Munkásságát több kitüntetéssel ismerték el: 1958-ban az Oktatásügy Kiváló Dolgozója, 1972-ben a Kiváló Népművelő kitüntetést kapja meg.

Széles körű társadalmi, közművelési feladatokat látott el. Vezeti a szegedi Kendergyár kórusát és a szegedi ÉDOSZ együttest. Elnöke volt a Szeged városi I. kerületi Tanács kulturális állandó bizottságának, majd tagja a Végrehajtó Bizottságnak. Dolgozott mint a Megyei Módszertani Központ referense, valamint a Népművelési Intézet külső munkatársa. Kultúrnevelési felelőse volt a Csongrád megyei Pedagógus Szakszervezeti Bizottságnak.

Főiskolánkon is aktívan vett részt a társadalmi feladatokban. A Kulturális Bizottság vezetője, majd a Szakszervezeti Bizottság elnöke lett. Ebben a funkciójában látta el a Módszertani Közlemények felelős kiadójának munkáját.

Tudományos munkássága elsősorban a népművelés, a közművelődés területén jelentős. Mintegy 40 tanulmánya jelent meg.

Waldmann József személyében egy nagyon értékes munkatárstól és baráttól kell búcsúznunk. Bámulatra méltó az a szellemi, szakmai felkészültség, a magyar kulturális élet alapos ismerete, a népművelési feladatok mindennapi problémáiban való tájékozottság, amivel Ő rendelkezett. S csodálatos az a széles körű emberi kapcsolatrendszer, a közvetlenségnek, a népszerűségnek az a hálózata, amely Őt körülvette, s az a tisztelet, amelyet mindenütt kifejezésre juttattak iránta. Tanítványai szeretetében az iránta érzett lelkesedés, rajongás a belőle sugárzó humanitást tükrözte vissza.

Személyisége, élete, tanítása nagyon sok tanítványának formálta tanári egyéniségét, hivatástudatát, s ezért őrizzük emlékét nagyon sokáig sok szeretettel és megbecsüléssel.

Dr. Bereczki Sándor

DR. GYUKICS ANTAL
Kiskunhalas

A hátrányos helyzetű általános iskolai tanulók felzárkóztatásának pedagógiai kérdései

I.

Napjainkban, a tudományos-technikai forradalom kibontakoztatásának időszakában a szocialista társadalom a személyiség minden oldalú és harmonikus fejlesztését igényli. A szocialista társadalom alapelveiből következik, hogy tegyük lehetővé minden gyermek képességeinek kibontakoztatását.

Oktatásügyünk az elmúlt, több mint három évtized alatt, történelmi jelentőségű eredményeket ért el. A tanulás, illetve továbbtanulás feltételei tekintetében azonban az egyes családok között – a kétkezi dolgozók hátrányára – ma is jelentős különbségek vannak.

Mindezért a munkás- és parasztcsaládok gyermekeinek felkészültsége akkor is alacsonyabb, mint a szellemi és alkalmazotti dolgozóké, ha képességeik azonosak. Az iskolai gyakorlatban a hátrányos helyzetű tanulók felzárkóztatása felelősségteljes munkát igényel.

A felzárkóztatás igénye az általános iskolában is jelentkezik, rendkívül fontos, aktuális problémává vált. A nevelők egy része foglalkozik a gyenge tanulók felzár-

kóztatásával, de nem biztos, hogy kellő mértékben és hatásfokkal, s a felzárkóztatás fogalmát is többféleképpen értelmezik.

Látnunk kell, hogy a hátrányos helyzetű tanulóknál a tantervi követelmények elsajátításához szükséges előismeretek hiányosak. Ismernünk kell a hátrányok okát. Ezért rendkívül fontos a tanulók családi környezetének ismerete, tudnunk kell azt, hogy mi okozza a lemaradást. A legtöbb tanulónál nem az értelmi képességekkel van baj, rajtuk kívülálló okok miatt nem tanulnak eleget. A hátrányok leküzdése szempontjából rendkívül fontosnak tartjuk az általános iskolát.

Az általános iskola lényegéből, célkitűzéséből következik, hogy ne legyen szelektív, hanem minden gyereket juttasson el a korszerű alpműveltséghez. Éppen ezért célunk, hogy az alapot kell elsajátíttatnunk a tanulókkal, fel kell őket zárkóztatnunk.

A Magyar Szocialista Munkáspárt Központi Bizottságának 1972. évi határozata hangsúlyozza az iskolának a művelődési hátrányok kiegyenlítésében játszott szerepét.

Az iskola a „kiegyenlítődést” tudja serkenteni, siettetni, és fontos is, hogy ezt tegye. Történelmi jelentőségű az az eredmény, amelyet a hátrányos helyzetű tanulók művelődési hátránya leküzdése érdekében tettünk.

A tanulás, a művelődés lehetőségei azokban a települési szektorokban leggyengébbek, ahol a legtöbbet kellene tenni a műveltség megvalósításáért. Ez nemcsak a tanyai körzetekben jelent igen nagy gondot, hanem a város peremkerületeiben is. Az általános iskolai tanulók felzárkóztatásának pedagógiai kérdéseit Kiskunhalas vonatkozásában vizsgáljuk. Elemezzük az Alsóvárosi Általános Iskola – amely a város egyik peremkerületi iskolája, sok tanyáról bejáró tanulója van – gyermekei nevelési-oktatási szintjének alakulását.

A tanulók külterületről, osztatlan iskolákból, a hátrányos körzetekből jönnek. Ezért kevesebb kulturális ismerettel, a közösségi élet tapasztalatainak hiányával érkezők. A kulturális lemaradottság behozása érdekében az életkornak megfelelő fejlődési szakaszokban való felzárkóztatás mind a nevelő, mind a tanulók részéről hatalmas erőfeszítést kíván.

Kérdés az, hogy az iskola hogyan tudja a nevelő-oktató munkája során a hátrányok leküzdésében segíteni a tanulókat? Képes-e a hátrányos családi helyzet ellenére kibontakoztatni a tanulók képességeit?

A FELZÁRKÓZTATÁS PEDAGÓGIAI KÉRDÉSEI

Az általános iskola célja, hogy megalapozza a szocialista ember személyiségének, az ismert világnézet, magatartás egységben történő kialakítását. Feladata, hogy kiszélesítse az iskola alapozó szerepét. Átfogja, befolyásolja a fiatalok egész életkori tevékenységét. Ennek megvalósítása érdekében a következő feladatokat kell megvalósítani:

- korszerű törekvések alkalmazása;
- a tankötelezettségi törvény maradéktalan végrehajtása;
- biztosítani kell a tantervben meghatározott művelődési anyag elsajátítását, különös tekintettel a törzsanyagra;
- az egyenlő feltételek megteremtése a hátrányos helyzet felszámolása differenciált foglalkozással;
- az alapképességek kialakítása és fejlesztése;
- biztosítani kell a tanulók felzárkóztatását, a képességeiknek megfelelő pályaválasztást.

Lássuk e tekintetben a Kiskunhalasi Alsóvárosi Általános Iskolában jelentkező feladatokat, az iskola összetételét, struktúráját!

A tanulócsoportok száma az 1981/82-es tanévben: 30

Az iskola össztanulólétszáma: 983

Napközi csoportok száma: 12

Iskolába bejáró tanulók száma:

	gyalog kerékpárral	vonaton	autóbuszon	összesen
1-4. o.	17	2	13	32
5-8. o.	43	3	24	70
Összesen:	60	5	37	102

Az alsó tagozatból kevesebb tanuló jár be, mivel működnek még a kisiskolák. A felső tagozat nem kollégista tanulói kénytelenek bejárni, mivel felső tagozat a tanyákon nem működik. A bejárók hátrányos helyzetűek, a város külterületén vagy tanyán laknak, mindennap több kilométert kell megtenniük, amíg az iskolába és hazaérnek. Az otthoni tanulás lehetőségét a tanyai környezet határozza meg.

Az iskolában a túlkoros tanulók száma: 80.

Az alsó tagozat 9,6%-a túlkoros. A felső tagozat 19,4%-a. Különösképpen sok az 1 évvel túlkoros tanulók száma. Jelentős a tanévesztés már az első osztályban. Okai a következők: az iskolaéretlen tanulók 1 évre felmentést kapnak – jobb eset, ha ezt az évet az óvodában töltik – a korrekciós osztályban tanulók egy része marad továbbra is az első osztályban, akik a tantervi követelményt nem érik el, iskolalátogatási bizonyítványt kapnak, tehát ismétlik az osztályt. Így az első osztályban a tanévesztés egész tanulmányaik folyamán végigkíséri őket. A felsőbb osztályokból is maradnak le tanulók, ők sem érik el a tantervi minimumot.

A visszamaradók nagy része hátrányos helyzetű. A hátrányos helyzetet így határozza meg a Pedagógiai Lexikon:

„Hátrányos helyzetű tanulók: azok a tanulók, akiket tanulmányi szempontból különböző környezeti tényezők gátolnak adottságaikhoz mért fejlődésükben. Hátrányos helyzetűekké tehát nem születnek, hanem válnak a tanulók. Konkrét gazdasági – társadalmi körülmények között nem indulnak a gyermekek egyenlő feltételekkel az iskolába. Nem tanulnak egyenlő körülmények között. Így történelmi jelentőségű eredményeink ellenére a különböző környezeti tényezők a fizikai dolgozók gyermekeinek adottságait nem segítik olyan mértékben kibontakozni, képességé válni, mint pl. az értelmiségi szülőkéit...”

A középiskolai lemorzsolódás aránya is hatszorosan kedvezőtlenebb a fizikai dolgozók gyermekeinél, mint az értelmiségi foglalkozásúakénál. Feladatunk, hogy minden hátrányos helyzetű tanulót segítsünk (a hátrányos helyzet nem kizárólag társadalmi kategóriához kapcsolódik), de különösen azoknak a fizikai dolgozóknak a gyermekeit, akiknek az otthoni környezet kevesebb lehetőséget biztosít a tanulásukhoz, képességeik kibontakoztatásához...

Meg kell határozni, hogy a tanulók egyes képességeinek kibontakoztatását milyen tényezők gátolják leginkább, hogy mihez viszonyítva, milyen mértékben vannak lemaradva. Mindezek alapján az érdeklődésüknek, képességüknek megfelelő olyan pozitív hatásrendszert kell kialakítani, amelyben a segítés, a buzdítás, a sikerélmény az uralkodó. Az iskolai oktató-nevelő munka hatékonyságának fokozása, a kulturális érdeklődés felkeltése ugyancsak nagymértékben csökkentheti a családi környezetben jelentkező művelődési hátrányokat. A hátrányos helyzetű tanulók segítéséért – akár abból a célból, hogy valamennyien elvégezzék az általános iskolát, akár azért, hogy tehetségüknek megfelelően jussanak, kitűnőek lehessenek – a tanórákon, a napköziben, a tanulószobán, a szakkörben, az ifjúsági szervezetben egyaránt fáradozni kell...” Pedagógiai Lexikon, 1977. Akadémiai Kiadó, 112.

Iskolánkban a fizikai dolgozók gyermekeinek, valamint a hátrányos helyzetű tanulóknak száma a következőképpen alakult az 1981/82. tanévben:

Fizikai dolgozók gyermekei: 817

Hátrányos helyzetűek gyermekei: 252

A tanulók 84%-a fizikai dolgozók gyermeke, 27%-a hátrányos helyzetű.

Lényeges, hogy lássuk az évenkénti bukások számának alakulását.

Az évismétlésre bukott tanulók száma: 2,9%.

Az összes bukás 4,5%. Ebből 1,6%-nak van lehetősége javító vizsgát tenni. Csakhogy ezek

közül nem mind éri el a továbbhaladáshoz szükséges tantervi minimumot. A 13 javító vizsgára utalt tanulókból javítóvizsgán 1 tanuló nem jelent meg, 4 pedig osztályismétlésre bukkott. Eredmény viszont, hogy a javító vizsgára utaltak közül 8 eredményes vizsgát tett, és a következő évfolyamon folytatja tanulmányait.

Ebben a tanévben az évismétlésre bukkott tanulók száma 2,2%-ra. Összesen 3,5%, 1,3%-nak van lehetősége javító vizsgára. Csökkenés mutatkozik a 3 és több tárgyból, de az 1-2 tárgyból bukkottak között is.

Az összes bukások száma 4,5%-ról 3,5%-ra esett vissza. Ez tehát 1%-os csökkenés. A fejlődés tehát egyértelműen bizonyítható.

Felvetődik a kérdés, hogyan értük el ezeket az eredményeket? Mit tettünk és teszünk a hátrányos helyzetű tanulók felzárkóztatásáért?

1. Az eredményre orientálás

A felzárkóztatás céltudatos pedagógiai tevékenység. Megtervezzük a folyamatát. Ennek érdekében:

- megállapítjuk az egyes csoportok fejlettségi szintjét;
- az egyes tagokra jellemző hiányosságokat;
- azokat a képességeket, amelyekből mindenkinek, illetve egyes tanulóknak van pótolnivalójuk.

Figyelembe vesszük a tanulóknál:

- a családi környezet alakította, alakítja őket;
- különböző ismereteket gyűjtöttek, illetve különböző ismeretekkel rendelkeznek;
- különböző fejlettségi szinten állnak;
- az adottságok is eltérőek.

Ezeket a különbségeket igyekszünk közelebb hozni egymáshoz, teljesen megszüntetni azonban nem tudjuk. Mindig lesznek előnyösebb és hátrányosabb helyzetben lévők. Rendkívül nagy figyelmet fordítunk már az iskola kezdeti időszakában hátránnyal induló tanulókra. Ügyelünk arra, hogy akik hátránnyal indulnak, már az iskola kezdeti szakaszában nehegy lemaradjanak. Kezdeti sikertelenségeknek súlyos következményei lehetnek, nem tudják pótolni a hiányos ismereteket, ha kiesik egy láncszem, elvesztik a megértés fonalát. Az állandó kudarc következtében kedvét veszti a tanuló, megromlik a tanuláshoz való viszonya. Esetleg teljesen megszűnik az érdeklődés, sőt ellenállást válthat ki a tanulóval szemben. A tananyag megtanulására késztítjük fel a gyerekeket. Ott folytatják a tanulást, ahol az elsajátításban tartanak. Lehetőség szerint akkor térünk át a következő anyagrészre, amikor az előző már teljesen elsajátították. Minden tanuló azt tanulja, amit még nem tud, egészen addig, amíg a kitűzött szintet el nem éri.

A megtanítás a fő célunk. A haladás feltétele az anyagrész teljes elsajátítása. A megtanulás minden tanulóra vonatkozik, még a leggyengébbekre is. Valamennyi nevelőnek biztosítani kell a tantervi anyag elsajátítását, különös tekintettel a törzsanyagra. Minden eszközt és alkalmat megragadunk, hogy valamennyi tanuló elsajátítsa a tantervi minimumot.

A leggyengébbek részére súlypontoszunk az anyagot, a leglényegesebb dolgokat jobban be kell gyakorolni. A permanens ismétlés folyamatos tevékenység. A jobb eredmények elérésére az osztályfoglalkozások mellett, ahol csak lehet, alkalmazzuk a csoport, az egyéni, valamint a differenciált foglalkozásokat. A tanulók mindenoldalú fejlődése érdekében hangsúlyozott szerepet kap a tantárgyi koncentráció. Biztosítjuk, hogy a kiegészítő ismereteket is megszerezzék azok a tanulók, akik erre képesek, és igénylik is azt.

A tanév első napjától kezdve segítjük a gyenge tanulókat. Minden nevelőnek feladata az alapkészségek kialakítása, fejlesztése.

2. Legfőbb munka a tanulás

A tanulók többségénél még nem tudatosult eléggé, hogy legfőbb munkájuk a tanulás. Jobban kell képességeiknek megfelelően teljesíteni a követelményeket.

Vannak még, akik nem ismerik kellő alaposággal az önálló tanulás módszereit. Ők továbbra is segítséggel léphetnek előre. Ezért önálló tanulásra neveljük a tanulókat, mert aki önállóan tud tanulni, jobban le tudja küzdeni a hátrányokat. Meg kell állapítanunk, hogy gyermekeink nagy részében nincs kellő kitartás tanulmányi téren. Így a szorgalmuk sem megfelelő.

Pontos pedagógiai feladatunk a munka megbecsülésére nevelni a tanulókat. Elsődleges célunk, hogy a nevelőtestület legyen egységes a munka különböző területein.

Tudatosítjuk az önálló munka szükségességét, el kell érünk, hogy minden tanuló a maga

területén szükségletnek érezze a munkát. Az iskolában a legfőbb munka a tanulás, ebből következik, hogy minden tanuló legfőbb kötelessége, feladata. Amikor a tanulást megköveteljük, egyúttal munkára is nevelünk.

Szokja meg a tanuló, hogy az óra minden percében tevékenykedjen, és ne szokja meg a semmittevést. Ne váljon természetesen magatartásával az unatkozás, vagy egyéb dolgokkal való foglalkozás – persze, ez az óravezetés függvénye is.

Szokja meg azt is, hogy munkájának minőségéért – házi feladat, tanulás, fizikai munka – felelősséget kell vállalnia. A megszokáshoz gyakorlati lehetőséget teremtünk.

3. A gondolkodási képesség fejlesztése

Gondolkodni csak megfelelő tényanyag, ismeretanyag birtokában lehet. A gondolkodás fejlesztése abban az esetben lehetséges, ha olyan problémákat oldunk meg, amelyekre a választ nem lehet mechanikusan megadni. Szükségesnek tartjuk, hogy a tanulók a kérdésekben, feladatokban világosan lássák a problémákat. Nem hagyjuk a tanulókat egyedül ebben a kérdésben. A problémamegoldás olyan képesség, amely megfelelő gyakorlással, tudatos nevelői irányítással fejleszthető.

Módot adunk a tanulóknak az egyéni gondolatmenet megbeszélésére. A problémákat, amennyire csak lehet – oldják meg maguk.

4. A képességek fejlesztése a tanítási órákon

A tanulók képességfejlesztését már az első osztályban megkezdjük. A gyakorlatban ez úgy realizálódik, hogy valamennyi tanulóknak lehetőséget biztosítunk az alapképességek kialakításához szükséges tevékenységek gyakorlásához.

A tanítási óra nevelési szempontból csak akkor lehet hatékony, ha az ott létrejött tevékenységben valamennyi tanuló maximálisan érdekelt. Nagyon lényeges az is, hogy ne tegyünk állandóan megjegyzést a gyenge teljesítménnyel kapcsolatban. Inkább inspiráló feladatokat adunk, amelyet képességeiknek megfelelően meg tudnak oldani.

A tanóra gazdaságossága:

A nevelőiskola feladata, hogy a tantervben megjelölt ismeretanyag elsajátításával egy időben megvalósítsa a tanulók képességeinek fejlesztését, személyiségük formálását. A cél érdekében érvényesítjük azt a törvényt, hogy a képességek kialakítása csak megfelelő tevékenységek gyakorlásával valósítható meg. Nem gazdaságos a tanítási óra, ha egyszerűen ismereteket közlünk anélkül, hogy az ismeretekkel kapcsolatos képességfejlesztést, személyiségformálást megvalósítsanak. Nem gazdaságos a tanítási óra akkor sem, ha kevés tanulóknak van alkalmuk tevékenykedni. A felzárkóztatás érdekében a tanulókat aktivizáljuk, maximálisan tevékenykedtetjük az órán. A korszerű óravezetés a tanár irányító szerepét, a tanulók cselekedtetését követeli meg.

Az új anyag tárgyalásánál előfordul, hogy a tanulók különböző mértékben fogják fel a tanári magyarázatot. Nagy hiba, amikor a tanulók azt is tudomásul veszik, amit nem értenek.

Eppen ezért információkat, visszajelzéseket gyűjtünk a tanulók megértésembeli nehézségeiről. A sikertelenség fő oka lehet a megértés hiánya. Ezért szükség van magyarázatra. Fejlesztjük a tanulók alkotó tevékenységét cselekedtető feladatmegoldásokkal. Nem feledkezünk meg a tehetségekről, hiszen a hátrányos helyzetű tanulók között vannak tehetségesek. A képességfejlesztéshez természetesen nélkülözhetetlen a pedagógiai kreativitás. Ehhez a pedagógust szabadabbá kell tenni. Ha sikerül a tanulókat dolgoztatni, tevékenységüket irányítani, jelentős lépést érünk el a munkára nevelésükben.

5. A tanulók motiválása

A tanulói tevékenységet azért motiváljuk, hogy a tanulók az iskolába lépéstől kezdve magukénak érezzék a kitűzött, legalapvetőbb feladatokat. Célunk, hogy a kényszerűséget minél több vonatkozásban az önkéntesség váltsa fel. Ez biztosítja az általános iskola sikeres elvégzését, és alapját képezi a tanulók továbbtanulásának. E tevékenység irányítása, szervezése, tervezése alapozza meg az önálló, kezdeményező, alkotó személyiség nevelését.

Arra törekszünk, hogy képesség szerint tanuljanak a tanulók, erősödjön tanórai aktivitásuk.

Célunk az erőhöz mért munkavégzés. Az eredményeket, a tanulói munkát mindig értékeljük, s ügyeljünk arra, hogy az osztályozásunk mindig reális legyen. Az életkori sajátosságok figyelembevételével a módszerek különböző skáláját alkalmazzuk. Elismerés, plusz feladat, rendszeres számonkérés, a teljesítmény sokoldalú elemzése, értékelése stb. A tanulóknak szintjükhöz mért nehézségű feladatokat adunk, hogy sikerélményhez juttassuk őket.

F o n t o s :

- a problémahelyzet elé állítás;
- a belső indítékok felkeltése;
- a feladat céljának egzakt ismerete.

Lényeges, hogy örömmel, szívesen lássák el a feladatokat, érdeklődésüket felkeltsük bizonyos témák iránt. A nevelői elismerés, dicséret, biztatás, jutalmazás nélkülözhetetlen. Rá kell szoktatnunk a tanulókat, hogy bátran kérdezzenek – ez nem könnyű. Nagyon hatásos a dicséret és a buzdítás. A szülőket a tájékoztató füzetten keresztül értesítjük a fejlődésről. Ez a módszer motivál a továbbhaladásra. A motiválás eszköze a gyűjtés, kutatómunka végeztetése. Ilyenkor megfigyelési feladatokat kapnak, amelyről be kell számolniuk a tanulóknak.

6. A differenciálás – csoportmunka a felzárkóztatás érdekében

Az általános iskola általánossá tétele igen összetett, sokrétű és nehéz feladat. A társadalmi fejlődés egyre magasabb igényt támaszt a felnövekedő nemzedékkel szemben. Erre felkészíteni elsősorban az általános iskola feladata.

A tanulók képessége különböző. Célunk azt biztosítani, hogy az osztály minden tanulója a neki megfelelő szinten tanuljon, ezért képességeiknek megfelelően differenciálunk. Ehhez szükséges csoportosítani a tanulókat és a csoportok szintjéhez méretezni a feladatokat, – ennek alapja a felmérés. Az osztályokban a szélsőséges heterogenitás olyan helyzetet teremt, amely egyesek számára siker, mások számára kudarc. A kudarc gátjává válik a személyiség formálásának. A jó képességű, de a következetesen nem tanulókat beültetjük a jó teljesítményt nyújtók közé. A leggyengébb képességűek önbizalmát úgy növeljük, hogy szintjüknek megfelelő feladatokat adunk. Érzik, hogy nincsenek magukra hagyatva. Ezek a tanulók is sikerélményhez jutnak, tudnak önállóan feladatokat megoldani, náluk is tapasztalható fejlődés.

Az osztály jó tanulóinak differenciáltan plusz feladatokat adunk, olyat, hogy előrehaladásuk biztosított legyen. A követelményeket differenciálni kell: amit a jelesek megoldanak, abba az elégségesek belebuktak volna. A gyenge tanulókkal a törzssanyagot sajátíttatjuk el, az osztályozás a törzssanyagra vonatkozik. Mindenképpen a tanterv követelménye a mérce. A jobbakk szintjükhöz mérten többet haladnak előre a nehéz feladatok elvégzésekor. Követelik a magasabb mércét, kérik a nehezebb feladatokat.

Az igen gyenge tanulók eleinte könnyű feladatokat kapnak, s fokozatosan haladnak a nehezebb felé. A problémákat egyénileg oldjuk meg, a legkritikusabbnál is eredmény mutatható ki. Ha utoléri a többieket, akkor ők is nehezebb feladatokat kapnak.

Elvi jelentőségű az a tény, hogy a fejlődés következtében a tanuló jobb csoportba kerüljön. A csoportváltogatásnak pozitív pedagógiai hatása van. Lényeges szempont az önállóságra nevelés. Kezdetben több segítséget adunk a gyenge, hátránvos helyzetű gyerekeknek, később egyre kevesebbet. Rendkívül pozitív hatása van a dicséretnek. Ha fejlődést látunk valamilyen területen – bármilyen kicsiny is az, dicsérünk. Több gyermeknek ez értelmi képessége lassabban fejlődik. Ez fokozott törődést, tudatos fejlesztő munkát igényel. A legtöbb gondot okozza a lassú munkatempó. Türelmeseknek kell lennünk ezeknél a tanulóknál, amíg a megfelelő képesség ki nem alakul bennük.

A gyengébb képességű, váltakozó szorgalmú gyerekekre nagy mértékben hat a többség jó szemlélete. A jó tanulók szívesen segítenek a lemaradóknak, foglalkoznak velük. Az alsó tagozat felkészítő munkájának meghatározó szerepe van a felső tagozatban. Az elvégzett munkát képeségek szerint értékeljük, s ez újabb biztatás a munkavégzésre.

Az alapképességek fejlesztésére fokozott figyelmet szentelünk munkatervünkben, értekezleteken, személyes beszélgetéseinkben, munkaközösségi foglalkozásokon.

A tudatos tervezés, a mérés, a konkrét feladatmegoldáshoz nagymértvű együttműködés kell. Nevelőtestületünk ennek érdekében a tanítási óra szerves részeként, de azon kívül is pótolja a hiányos alapismereteket.

7. A korrepetálások hatékonysága, helyes értelmezése

A korrepetálás helyes, korszerű értelmezése feltételezi, hogy a pedagógus és a gyerek együttműködésének tekintsük. A cél a hiányzó ismeretek pótlása mellett a gyermek egész személyiségének hatékony fejlesztése. A személyiségfejlesztést azért hangsúlyozzuk, mert a korrepetálás tulajdonképpen kompenzáló nevelés. Képessé teszi a tanulót a tanítási órán folyó nevelőhatások befogadására. Ha így nézzük, bővült gyakorlatunkban a korrepetálás funkciója: az alapismeretek pótlása mellett különböző képességek fejlesztésére irányul. Nemcsak azt a gyermeket korrepetáljuk, aki gyengén tud olvasni, vagy számfogalmi hiányosak, hanem azt is, akinek viselkedésében olyan zavarokat látunk, amelyek gátolják a fejlődésben, a közösségbe való beilleszkedésben.

Korrepetálásokon a tanulók hiányos ismereteit pótoljuk. Ezeken a foglalkozásokon általában 3–4 tanuló vesz részt, tehát egyénre szabott feladatokat tudunk számukra adni. Látjuk: hol van a hiányosság, milyen képességeket kell leginkább fejleszteni. Ennek következtében a tanulók további munkája sikerebb, eredményesebb. Kialakul az önálló munkára való képesség is.

Lényeges, hogy megértessük a tanulókkal a korrepetálások jelentőségét, ne érezzék kényszernek. Gondosan ki kell választani azokat a tanulókat, akiknek szükségük van korrepetálásra, s a nevelőnek tudnia kell, hogy a felzárkóztatás érdekében milyen hiányosságokat kell pótolnia. Ezért már a korrepetálásra való felkészüléskor meg kell terveznie, hogy mit fog tenni, miféle eszközt fog igénybe venni. Ennek során miféle felszerelésre van szükségük a korrepetáláson résztvevőknek: mit fognak csinálni, kinek, milyen mértékben fog segítséget nyújtani, melyik tanuló-nál igényszik maximális önálló tevékenységet elérni.

Figyelembe vesszük a korrepetálás vezetésekor, hogy fáradt gyerekekkel van dolgunk, s azt, hogy a korrepetálás nem tanítási óra.

A tanulók problémáit mindenkor meghallgatjuk, elmagyarázzuk a számukra meg nem értett feladatokat. A korrepetálások tudatosan szervezettek és eredményesek is. A tanórán tanultakat kiegészítik, alkalmat adnak a gyakorlásra, s így a hátrányos helyzetű tanulók valóban elérik a tantervi követelményeket, ennek következtében magasabb osztályba jutnak.

8. Az otthoni tanulás előkészítése

A tanulók egy részének otthoni tanulását a szülők nagymértékű elfoglaltsága, illetve felkészületlensége miatt csaknem teljes egészében az iskolának, az osztályfőnököknek, a szaktanárnak kell motiválni, megszervezni. Odafigyelést kíván a folyamatos, rendszeres tanulásra szoktatás. Több osztályban felmerült problémaként, hogy az otthoni tanulás nem megfelelő, illetve hiányos, vagy el is marad. Éppen ezért a tanulást előkészítjük. Megismertetjük a tanulókkal a helyes tanulás módszerét, a munkafüzetek otthoni használatát. Az órán elkészített jó, rendszerezett vázlat elősegíti a megértést. Pontosan körülhatároljuk, mi a feladat. A szükséges útbaigazítást megadjuk, tudatosítjuk, mit fogunk számonkérni a következő órán.

Differenciáltan adjunk házi feladatot. Ezzel az önálló munkát tesszük lehetővé, és követeljük is meg. Ha a gyenge képességű tanulóknak túlméretezett feladatot adunk, természetes, hogy önállóan nem tudja megoldani. Ezért kell egyénre szabott feladatokat adnunk. Egyéni módszereket dolgozunk ki tantárgyanként, és tanulóinként.³ Meghallgatjuk a tanulók problémáit, és így meg tudjuk, miért nem tud a gyerek elkészíteni bizonyos anyagrészeket.

9. A szülők megnyerése a cél érdekében

A nevelésben az egyik legfontosabb tényező a hátrányos helyzetű tanulók szüleinek megnyerése. A szülői értekezleteken, családlátogatásokon állandó megbeszélési szempontunk, hogyan, mennyit dolgozzon a gyerek otthon. Minden tanulóknak legyen saját feladata. A szülőket, amennyire csak lehet, bevonjuk a pedagógiai munkába. Sajnos, jó részük nem törődik sem a gyermekkel, sem az iskolával. Olyan szülő is van, aki azt sem tudja, ki a gyermekének az osztályfőnöke. Néhányan oldható fel az ilyen szülők közömbössége, egy részük csak alkalmanként foglalkozik a gyermekével, más részük egyáltalán nem.

Éppen ezért következetesen végezzük a családlátogatásokat, s ezzel is szorosabbá fűzzük a család és az iskola kapcsolatát. Szülői értekezleteken fölvilágosító munkát végzünk, minden alkalommal egy-egy aktuális nevelési témát dolgozunk fel. Tudatosítjuk, hogy a gyermekek legfőbb feladata a tanulás. Többben az iskolától várnak el minden oktatási tevékenységet, a szülők egy része azt sem kérdezi meg, mi a feladat? Elkészítették-e? Pedig meg kellene adniuk a segítséget, az ellenőrzést. Néhányan azzal védekeznek, hogy ők nem tudnak segíteni, — ez igaz is lehet, de ellenőrizni mindenképpen tudnak. A szülői segítség igen kevés. (Aki segítenek, azok inkább

a jó tanulók szülei.) Ha megkérdezzük, miért nem segítenek, a válasz az, hogy sok az elfoglaltság.

Minden lehetőséget megragadunk a szülők felvilágosítása érdekében – fogadóóra, szülői értekezlet, egyéni beszélgetés stb. Ismertetjük a nevelési-oktatási terv követelményeit, az iskola házirendjét, elvárásait. Megismertetjük az egyes tantárgyak követelményeit is. Azért, hogy meggyőződjének gyermekük tudásáról, előrehaladásáról, nyílt napokat szervezünk. Ekkor bemennek a tanítási órákra, egyéb foglalkozásokra. Április végén – miután elemezte a tantestület a tanulók tanulmányi eredményét – a bukásra álló tanulók szüleinek tartunk szülői értekezletet. Meglepően sokan jelentek meg ezen az elmúlt évben. Ott elmondjuk, mit tesz az iskola annak érdekében, hogy ezek a tanulók megfeleljenek a minimális követelményeknek, s mi az elvárásunk ennek érdekében a szülőktől. Hogy a szülők is ilyenkor komolyan veszik az itt megbeszéléteket, bizonyíték az, hogy jelentősen csökkent a tanév végére a bukások száma.

Mindenképpen tudatosítjuk a szülőkkel, hogy nevelni, eredményeket elérni csak közös összefogással tudunk, s örömdetes az, hogy egyre többet meg tudunk nyerni a célnak, végeredményben a hátrányos helyzetű tanulók felzárkóztatása érdekében.

BODOLAY GYULA-DR. KÁLMÁN ANDRÁS
Zamárdi-Kaposvár

Az osztályfőnöki munkaközösség tevékenysége, munkájának tervezése

1. Előírások

„Az emberi közösségek természetes velejárója a vezetési tevékenység” (1). Az iskolavezetés – és az általa irányított nevelőtestület – meghatározója a nevelés-oktatás korszerűsítésének, hatékonyságának. Az igazgató a testületében szűkebb körű, együttműködő munkaközösséget hoz létre az eredményesség fokozása érdekében. Napjainkban kiemelt követelménnyé vált ezek célszerű működtetése, amely bizonyos értelemben módosítja „a vezetés szerkezetét, és munkamegosztásának eredményességét segíti elő.” (2) E kisebb közösségek tevékenységének megnőtt jelentőségét az igazgatási munka kiszélesedetten sokrétűvé válása, differenciálódása; a pedagógiai-, lélektani- és szakmai ismeretek követelményeinek szélesedése és növekedése; valamint az elvárások konkrétabbá és szigorúbbá válása indokolja. A megváltozott körülmények ma a vezetés korszerűsítését, átfogóbb szemléletét, kiszélesítését igénylik. A polihisztorok ideje múltban van.

Az alkotó vezetés ehhez meg tudja teremteni az emocionális légkört. „Legfőbb erényévé az összehangolás és az interperszonális kompetencia válik.” (3) E megállapítás érvényes az iskolák igazgatóira és munkaközösségeinek vezetőire egyaránt.

A Rendtartás 6. paragrafusa előírja a munkaközösségek alakításának kötelezettségét, feltételeit és a célját. Az ott leírt célok általában érvényesek valamennyi iskolai munkaközösségre, így az osztályfőnöki munkaközösségre is. (4) „A munkaközösséget az azonos szakterületen működő nevelők csoportja alkotja.” (5) Anélkül, hogy a munkaközösségek között valamiféle hierarchikus sorrendiséget állapítanánk meg, – mely nem lenne helyes, – a tények alapján mégis kimondhatjuk, hogy az osztályfőnöki munkaközösség nevelési szempontból „első az egyenlők között”, s ál-

talános és speciális nevelési feladatok megvalósításában segíti-koordinálja és orientálja a testületet, – együttműködve az iskolavezetéssel. Az iskola igazgatójának – mint egyszemélyi felelős vezetőnek –, és az osztályfőnöki munkaközösség vezetőjének tevékenysége meghatározója az iskolai nevelő-oktató munka hatékonyságának.

Az osztályfőnöki munkaközösség sokrétű tevékenységének célja megegyezik az általános iskola feladataival, azok megvalósításával. Így pl.: ... „a gyermekközösségnek és az egyes tanulók személyiségének fejlődése”-ben; „a kollektíva és az egyén egymáshoz-, valamint a társadalomhoz való helyes viszony megalapozása”-ban; „a tanulók szocialista erkölcsi tulajdonságainak, meggyőződésének formálása”-ban; „a tanulók egyéni és közösségi-közéleti tevékenységének szervezése”-ben; „a munkában, a magán- és közéletben helytálló, tevékeny felnőtté válása”-ban. (6)

E célok megvalósítására az osztályfőnöki munkaközösség vezetője – (tervező-szervező-ellenőrző és értékelő) – munkájában a specifikus jegyeket főleg a következők jelentik: – az osztályfőnökök felkészítése, orientálása; az iskola koncepciójának megfelelő feladatok egyértelmű meghatározása; a külső és belső tapasztalatok átadása; az információk optimális közvetítése; az önképzés céltudatos megszervezése; a követelményrendszer adaptálása; a nevelési eredményvizsgálatok értelmezése és szervezése.

A Rendtartás körvonalazza a kereteket. Pl. „A munkaközösség feladatait az iskola munkaterve irányozza elő.” Majd: „A munkaközösség vezetőjét – az érdekelt pedagógusok javaslatainak meghallgatásával – az igazgató jelöli ki.” Aztán: „Feladata: az iskolai munkaterv alapján összeállítja a munkaközösség éves programját.” Továbbiakban: irányít, szervez, koordinál, segít, javaslatot tesz, képvisel. (7) De a hogyanra nem ad útmutatást, nem foglalkozik a munkaközösségek – így az osztályfőnöki munkaközösség! – tartalmi és módszerbeli kérdéseivel, a munkatervkészítés elveivel. Nem tesz konkrét javaslatot az – osztályfőnöki – munkaközösség vezetőinek bevonására sem a vezetési mechanizmusba. De pedagógiai szakirodalmunk is eléggé elfeledkezik e területről, még osztályfőnöki kézikönyveink is „hallgatnak” e témáról.

II. Mik a gyakorlati tapasztalatok?

A pedagógiai felügyelet az elmúlt évek ellenőrzései, „összegezõ vizsgálatai” alkalmával szerzett sok tapasztalatot. Ezek több részben hasonlóak a Pedagógiai Szemlében, „A” munkaközösségekrõl Zalka György által általában megfogalmazott tényekkel, de részben szemléletbeli változásokat is tükröznek.

Végeredményben az igazgató felelõs az osztályfõi munkaközösség tevékenységéért is, mégis a szakmai konkrét irányítás és módszertani összehangolás a munkaközösségek vezetőinek a joga és kötelessége. E tényt lényegében nem változtatja meg az, hogy a gyakorlatban az iskolaigazgatók (egy része) és a munkaközösség-vezetõk is – elõbb fõleg, de még ma is – e tevékenységet társadalmi munkának tekintik. Az új – és kevés – órakedvezmény csak alig enyhíti a gondokat, megoldani közel sem tudja. Azért, mert nincs arányban az elvart munkákkal, a segítõ jellegû óralátogatásokhoz-, az információ áramlásához minimális mértékben adnak lehetõséget. A vezetõi – helyzetre adaptált – konkrét tervezés, a segítség, a koordinálás így sokszor formális elvárás maradhat, s csak a legjobbak „önégetõ” igyekezete tud igazán eredményt elérni.

Ez a tény, és a kétségtelen nagy megterhelés (szaktárgyi feladatok megnöveke-

dése az új tanterv következtében, túlórák a nevelőhiány miatt, iskolán kívüli társadalmi elfoglaltságok stb.) miatt sok iskolában nem tartozik a legnépszerűbb feladatok közé az osztályfőnöki munkaközösség vezetői megbízatás. Néhol még gondot okoz a feladatok helyes értelmezése, s a kollektív érdekeltség hiánya is.

Mi munkatervet igénylünk – a Rendtartás előírása alapján – osztályfőnöki munkaközösségeink vezetőitől. Ez kezdetben sok gondot okozott, mert túl rövidek, semmitmondóan általánosak, a gyakorlati munkát nem irányítóak voltak. Ezen – általános kérésre – irányelvek közreadásával segítettünk, mely viszonylag gyors és pozitív fejlődést eredményezett. (Erről hátrább lesz szó.) Az optimális tervezőmunkát azonban még ma is nehezíti az, hogy iskoláink egy részében az iskolai középtávú tervek még kevésbé tartalmazzák a helyi nevelési rendszerek megfelelő speciális nevelési feladatokat az osztályfőnöki munkaközösségek számára. (8) A két-három év előtti helyzetet s gondokat így jellemeztük: „Az osztályfőnöki munkaközösségek munkatervei többnyire csak a foglalkozások tervezett témáit és idejét jelölik meg. Ennél többre lenne szükség. Tükröződnie kellene bennük az adott iskola nevelőmunkát igénylő sajátosságainak, hiányainak, feladatainak is. Tartalmaznia kellene az adott közösség – (és vezetője) – tevékenységeinek tartalmát, elveit, módszereit, s a sajátosan helyi elgondolásokat is.” (9) S ehhez még csak annyit, hogy ezek a „Munkaterv”, – melyek távolról sem feleltek meg a munkatervvel szembeni kívánalomnak, – az illetékes igazgatók által jóváhagyást nyertek. Ami azt jelenti, hogy azzal egyetértettek. Láthatóan ezen igazgatók is formális kötelességnek érezték, s a felügyelet „megnyugtatóására” szánták csak, s nem a konkrét munka irányítójának.

III. Milyen okokra vezethetők vissza a problémák?

1. A Rendtartás keretjelenél fogva – a túlszabályozás elkerülése és a helyi adottságokra építés céljából – nem foglalkozik az (osztályfőnöki) munkaközösség tartalmi, módszertani kérdéseivel.

2. A pedagógiai kiadványokban és a szakirodalomban alig található cikk az osztályfőnöki munkaközösségről. Bár biztosan vannak jó tapasztalatok, de ezek közreadása hiányzik, szerénységből talán a „műhelyek” falai közt maradnak.

3. Az okok közt nem kis szerepet játszik az is, hogy a szaktárgyi munkaközösségek tervezőmunkájáról, tevékenységeiről, eredményeiről sem olvashatunk sokat. Úgy tűnik, hogy a szaktárgyi szakfelügyelet is kevésbé összpontosít e témára, mert a vizsgálati dokumentumaik zöme is azt mutatja, hogy a szakmai munkaközösségek tevékenysége kívül esik vizsgálataik látószögén.

4. A régi, mindent előíró gyakorlat beidegződésének maradványaként nevelőink zömében érthető bizonytalanság, tévovázás él az új dokumentumok által biztosított alkotó szabadság alkalmazásáról. Ezért több tanácsot, segítséget, „mintát” igényelnek és várnak. Egyesek biztosan azért, hogy a mintát utánozzák, de a többség alkotó módon felhasználható és adaptálható ajánlást vár. Pl.: Az osztályfőnöki foglalkozási tervek készítéséről szóló cikk a Módszertani Közleményekben. (10)

5. Igazgatóink helyzetéből is adódnak nemcsak szubjektív-, de objektív problémák is. Hatáskörük, munkaterületük növelése és az azokra történő időbeli felkészítés hiányai elveszik idejüket a tartalmi munkától. Így már a vezetői színvonal és hatékonyság szinten tartása is gondot jelent esetenként, mert a munkakör kiszélesítésével egybe esett a tanügyi reform, mely szintén joggal növelte a velük szemben támasztott elvárásokat.

IV. Hogyan tovább?

Az osztályfőnöki munkaközösségek pedagógiai tevékenységének minősége meghatározó a szocialista nevelésközpontú iskolában. Ezért szükségesnek tartjuk az alábbiakat:

1. A társadalmi elvárásokban körvonalazott nevelési célokra való *tudatos törekvést*, és az erre irányuló, jól szervezett közösségi tevékenységet: „*nevelői csapatmunkát*”. Azért, mert a szocialista embertípus eredményei a jól szervezett, közös munkával növelhetők. Ez általában is, de az osztályfőnöki munkaközösségre vonatkozóan is, igaz.

2. Eredményes munkát végezni csak tervszerűen lehet. Ennek alapja a megalkozott, *átgondolt tervező, szervező, ellenőrző és értékelő munka*. Így az osztályfőnöki tevékenység, a munkaközösség munkája a kisebb közösségekben is megkívánja a tervezést, szervezést, ellenőrzést, értékelést.

3. Iskolaigazgatóink zöme ma már felismeri az osztályfőnöki munkaközösségekben levő pedagógiai hatás lehetőségét. Azonban a reális, helyes célok kitűzése, – mely részükről mozgósító erővel bírna –, még nem sikerül mindig. De a szervezet és a cél biztosítása mellett fontos vezetői feladat még a *közösség kohéziójának fejlesztése*, a munkatársi és baráti kapcsolat erősítése. Ezzel együtt fejlődik ugyanis a közös felelősség és munkavégzés érzése is.

4. Mivel *segítheti* az osztályfőnöki munkaközösség az *iskola nevelő-oktató munkájának fokozását*? Azzal, hogy:

- segíti a kezdő nevelők beilleszkedését a kollektív munkába;
- tevékenyen részt vállal az iskola tartalmi munkáinak tervezésében, szervezésében, ellenőrzésében és értékelésében;
- értelmezi, alakítja és megvalósítja az egységes nevelői elvárásokat és gyakorlatukat;
- érvényre juttatja koordináló feladatát;
- érvényt szerez a pedagógiai tevékenység általános elveinek;
- műhelyévé válik az egyéni pedagógiai tapasztalatok átadásának, beleértve a publikációs tevékenységre ösztönzést is.

5. Milyen *tényezőktől függ* az osztályfőnöki munkaközösség céltudatos és eredményes működése?

A) Az igazgató vezetői felkészültségétől, tevékenységétől.

B) A munkaközösség-vezető felkészültségétől, kapcsolataitól az iskolavezetéssel és a nevelőtársakkal.

C) A munkaközösség tagjainak felkészültségétől és hozzáállásától.

D) A nevelőtestület eszmei-politikai, pedagógiai egységétől.

E) Az irányító, ellenőrző személyek (felügyelők) és szervek munkakapcsolatától.

Érdemes ezeket röviden részletezni.

A) Az igazgató

Az igazgatók egyszemélyi felelős vezetésében ma egyre nagyobb jelentőséget kap a munkaközösség, illetve annak vezetője. Ez egyben a demokratizmus kibontakozásának is alapjává válik, a kötelesség és jog dialektikus értelmezésében. E munkamegosztás kiépítése és tudatosítása szükséges, ezért az iskola középtávú tervében rögzíteni kell az iskolatervezés korszerű, új típusú vezetési mechanizmusát és annak működési elveit. Az osztályfőnöki munkaközösség vezetője – igazgatói irányítással! –

illeszkedik be a vezetési szerkezetbe, és tervezési-, szervezési-, ellenőrzési és értékelési feladatok ellátása mellett szaktanácsadói tevékenységgel fokozza a vezetés eredményességét.

B) Az osztályfőnöki munkaközösség-vezető

Az igazgató fő erénye az összehangolás művészete. Alapvető fontosságú, hogy jó szakemberekkel vegye körül magát. „Vezetélméleti alaptétel, hogy az elsőrendű vezető elsőrendű, a másodrendű csak harmadrendű, s a harmadrendű vezető pedig ötödrendű munkatársakat lát szívesen maga körül”. (11)

Az osztályfőnöki munkaközösség-vezető pedagógusok véleményének meghallgatása utáni – kijelölése kérdésében az igazgatónak elvi alapokon kell döntenie, általában a következők szerint:

- a) A munkaközösség vezetője jó pedagógiai, pszichológiai képzettségű nevelő legyen. Gyakorlatból ismerje jól az osztályfőnöki tevékenység minden területét.
- b) A szaktárgyi, módszertani szempontból is élenjáró nevelők közé tartozzon.
- c) Legyen legalább 5 év gyakorlata.
- d) Rendelkezzen vezetői ráteremtéssel, tudjon bánni munkatársaival, tudja „elfogadtatni” magát.
- e) Legyen tisztában saját képességeivel és a testületben elfoglalt helyzetével, s mindezt a közösség érdekében tudja hasznosítani.
- f) Tudjon őszinte tapasztalatcserét szervezni. Adja át maga is tapasztalatait, módszereit. Bemutató órák tartásával is mutasson példát.
- g) Érzékenyen reagáljon az egyének és a közösség problémáira.

C) Hogyan segítse az igazgató az osztályfőnöki munkaközösség vezetőjét?

1. Jó munkaközösségi élet – jó munkaközösség-vezető igényel. Új munkaközösség-vezető megbízása esetén két probléma szokott előfordulni.

a) A kisebb létszámú testületekben az, hogy ott kisebb a választási lehetőség az optimális választásra. Így sokszor olyan személy lesz, aki a feladatok sokaságának ellátásával mutatja, hogy erre is alkalmas. Ez pedig túlterhelést okoz, s az eredmény rovására megy.

b) Nagyobb iskolákban viszont az igazgatóban azért lép fel bizonytalanság, mert nem tudja, hogy a több, kb. azonos képességű nevelő közül kit válasszon.

Mind a két problémára az látszik jó megoldásnak, ha nem várják be a megbízás idejét, hanem tudatos felkészítő munkával nevelik az „utánpótlást”. Fokozatosan vezetési ismeretek birtokába juttatva a kiválasztott személyt, majd lassan feladatokkal megbízni, önképzését is irányítani, s szereplési lehetőségeket is biztosítani számára. Ilyen tudatos és előzetes felkészítés során kiderülhet, hogy alkalmas-e a kiszemelt tisztségre. Ha igen, úgy be lehet iskolázni tanfolyamra. (Osztályfőnöki munkaközösség-vezetőire.)

2. A megbízás utáni időkben is meghatározóan fontos a folyamatos segítség, tördés. Növelni kell a munkaközösség-vezető tekintélyét. Részben a jogok és kötelesek egyértelmű meghatározásával, részben a tevékenységekre, a foglalkozásokra való felkészülés segítségével. Segítse megszervezni azt, hogy a munkaközösség-vezető mellett a tagok is tudják, hogy nekik is készülniük kell a foglalkozásokra. Tudják, hogy oda nekik is vinniük kell valamit, – nem csak a vezetőnek – s érezzék, hogy ott kapnak is mindig valami hasznosat. Ehhez az is szükséges, hogy az igazgató a munkaközösség vezetőjét folyamatosan lássa el azon információkkal, melyeket vezetői beosztásuk megkíván.

3. Tartsa tiszteletben a munkaközösség-vezető jogait, s ezt kívánja meg másoktól is. Tevékenységét kiemelt pótlékkal ismerje el, ezzel is segítse, hogy tisztsége az iskolában jó értelemben vett rangot jelentsen.

4. Vonja be – a témától függően – a vezetői tanácskozásokba. Kérje véleményét döntései előkészítéséhez. Ezzel is segítse az iskolai információs rendszer jó működését.

5. A megbízás hosszabb időre szóljon, legalább az igazgatói megbízási ciklus idejére. Ez ad lehetőséget a helyzet megismeréséhez és a tervek realizálásához, s ez ad biztonságot is.

6. Ügyeljen az igazgató az iskolai és a területi osztályfőnöki munkaközösség helyes munkakapcsolatára is. Miben segítheti a területi munkaközösség az iskolait?

- a) Általános elvi és gyakorlati tapasztalatok összegyűjtésében, azoknak a megoldását kereső megbeszélésében, tapasztalatcserében.
- b) Elméleti továbbképző és orientáló jellegének megvalósításában.
- c) Nevelési eredményvizsgálatok kezdeményezésében és azok módszertani előkészítésében.
- d) A pedagógiai tevékenység általános elveinek jobb megvalósításában.

7. A munkaközösség vezetőjének látogatnia kell kollégái osztályfőnöki óráit, foglalkozásait, hogy ismerje társai munkáját, saját tapasztalatai alapján érzékelje a problémákat. Az igazgató adjon ehhez segítséget (órarend, óracsere), és időnként kísérelje el maga is ez alkalmazni. Az ilyen közös óralátogatások mind a két fél részére hasznosak, s az ellenőrzés egységesítését, az azonos értékelést is szolgálják.

D) Hogyan segítheti a felügyelet az osztályfőnöki munkaközösség munkáját?

a) Somogy megyében működő pedagógiai felügyeleti csoportunk tevékenységének egyik területe az osztályfőnöki munka segítése. Egyfelől a területileg illetékes szakigazgatási szerv segítségével szervezi a *területi osztályfőnöki munkaközösségek vezetőinek* pedagógiai, pszichológiai, módszertani tapasztalatcseréjét, továbbképzési jelleggel. Úgy, hogy:

- az ellenőrzési tapasztalatok általánosításával javaslatot tesz az illetékes művelődésügyi osztálynak a továbbképzés témáira;
- az előkészítésben személyesen részt vesz, és előadóként szerepet is vállal;
- javaslatot tesz a foglalkozások – változó – helyére. Az ottani előkészítést is segíti, a helyi igazgató és munkaközösség-vezetővel való megbeszélésekkel, óralátogatási lehetőség biztosításával.

b) Az *iskolai osztályfőnöki munkaközösségek* felügyelői segítése – többek között – a következőket foglalja magában:

- Általános pedagógiai, lélektani iránymutatásokon túl írásos ajánlásokat is rendelkezésre bocsát, – a SOPI-, vagy az illetékes művelődésügyi osztály segítségével.
- Esetenként részt vesz a helyi továbbképzéseken.
- Iskolalátogatások (összegező, tematikus, tájékoztató) alkalmával osztályfőnöki órákat látogat, ha lehet, az osztályfőnöki munkaközösség vezetőjével együtt. A céllátogatások alkalmával is (értekezleti ellenőrzések) látogatunk órákat. Ezek tapasztalatait közösen elemezzük. Az igazgatóval és a munkaközösség-vezetővel végzett közös látogatás tapasztalatcserére, de a belső önképzésre is jó alkalom.

- Az iskolai nevelési eredményvizsgálatokhoz – kérésre – segítséget ad. Látogatáskor ezek tapasztalatainak megbeszélésével, értékelésével segíti azok gyakorlatát.
- A kezdő osztályfőnöki munkaközösség-vezető munkájában segítséget ad.
- Törődik a munkaközösség-vezetők szervezett továbbképzésre való beiskolázásával.
- Összegező látogatáskor részletesen vizsgálja és elemzi minden osztályfőnök foglalkozási tervét, személyiség-feljegyzéseit, szülői és társadalmi kapcsolataikat és az iskolai nevelési tényezőkkel való munkakapcsolataikat is.
- Az osztályfőnöki munkaközösség-vezetőről alkotott véleményének ismertetésével segíti az igazgatók vezetői munkáját.

V. Az osztályfőnöki munkaközösségi munkaterv készítése

Az osztályfőnöki munkaközösség munkáját, a Rendtartás előírásának megfelelően, az *iskolai munkatervben kell meghatározni*. Ez a munkaközösségi tervezés vezérfonal, de konkretizálásához a saját gondokkal is kiegészített terv a fontos, melyben a *tagok igény szintje lesz a meghatározó az általános és a helyi elvárásoknak figyelembevételével*.

Az osztályfőnöki munkaközösség tervének összeállításakor a központi és iskolai feladatok mellett figyelembe kell venni a helyi munkaközösség gondjait, az előző időszak problémáit, eredményeit, az előrelépés emberi feltételeit. Gondolni kell a feladatok meghatározásánál a feladatokat szívesen vállalókra, az egyéni érdeklődés figyelembevételére, valamint azokra is, akikre a feladatok gátlásként hatnak. *E tény nem jelentheti a kötelesség teljesítésének megtagadását*.

A munkatervet a munkaközösség tagjainak javaslata alapján, az előző időszak eredményeinek számbavétele után az osztályfőnöki munkaközösség vezetője az igazgatóval történt előzetes egyeztetés alapján – iskolai munkaterv – állítja össze. Jó, ha a nagyobb iskolákban e munkába bevonja az adott párhuzamos osztályok egy-egy osztályfőnökét, kik a társaik véleményét képviselik.

Miket tartalmazhat az iskolai osztályfőnöki munkaközösség munkaterve?

Meghatározzák:

1. A helyi iskolai adottságok, szükségletek;
 - a) az iskolai középtávú és éves munkatervekben rögzített feladatok (munkaközösség-vezetőnek, osztályfőnöknek);
 - b) Ha várható új osztályfőnök, annak beilleszkedése a munkaközösségbe.
 - c) az osztályfőnöki munkaközösség saját helyzetelemzéséből adódó feladatok.
2. A központi felsőbb előírások, utasítások, állásfoglalások alapján megvalósításra váró tevékenységek.

Ajánlatos forma az úgynevezett „kettős tervezés”. Ezzel feleslegessé válik a több évre érvényes, évente ismétlődő feladatokat újólág leírni. Ezeket az osztályfőnöki munkaközösség távlati tervében rögzíthetjük.

A) Miket ajánlatos az osztályfőnöki munkaközösség távlati tervében rögzíteni?

1. a) Kik a munkaközösség tagjai?

„Aki alaposan ismeri az osztályfőnöki munka sokirányúságát, főképpen azonban az osztályfőnöki órák tantervi koncepcióját és szerkezetét, azt nem kell külö-

nösen meggyőzni arról, hogy mennyi előnye van az alsós és felsős osztályfőnököket összefogó, egységes osztályfőnöki munkaközösségnek.” (12)

1. b) Ha várható új osztályfőnök, annak beilleszkedése a munkaközösségbe.
2. Melyek a munkaközösség-vezető évente ismétlődő, állandó munkái? (Lásd: Rendtartás 6. paragrafus (4) bek., az igazgató által a helyi nevelési rendszerben levő megbízások, saját határozatok).
3. Melyek az osztályfőnök rendszeres, évente ismétlődő feladatai? (Lásd: Rendtartás 3. paragrafus és 6. paragrafus (3) bek., a helyi elhatározások, hagyományok). Itt ajánlatos meghatározni:
 - a) az osztályfőnöki munka területein érvényes helyi normákat, pl. hospitálások, családlátogatások szempontjait, a foglalkozási terv, (13) vagy a személyiség-lap vezetésének helyi elveit stb.
4. Az adott időszakban, mely területeken kíván az osztályfőnöki munkaközösség nevelési eredményvizsgálatot végezni. Célszerű évenkénti bontásban meghatározni. Jó, ha a nevelési értekezletek témájához is csatlakozik a vizsgálat.
5. Szükséges, hogy a megfigyelések kellő elméleti megalapozással készüljenek. Ezért az önképzés tudatos irányítását a távlati tervben rögzíthetjük.

B) Miket ajánlatos az éves osztályfőnöki munkaközösségi munkatervben tervezni?

1. Helyzetelemzés

Tartalmazza az elmúlt év tapasztalatait; a távlati terv megvalósításának eredményeit, problémáit; az előző évi munkaterv végrehajtásának rövid, érdemi elemzését, az új problémákat.

2. Feladatok

Részben az iskola éves munkatervéből adódóan, részben a helyzetelemzésből fakadóan, de figyelembe véve a felsőbb elvárásokat is (pl. körzeti továbbképzések témái stb.).

a) A munkaközösség-vezető konkrét tennivalói, határidőkkel:

- pl.: – részvétel a körzeti továbbképzésen program szerint;
- igazgatói megbízás egy-egy feladat összegzésére.

b) Nevelési eredményvizsgálat iskolai szintű előkészítése, e folyamatban a feladatok ütemezése:

- pl.: – melyik évfolyam? milyen kérdések?, milyen módszer?, ki értékeli?

c) Az osztályfőnökök éves feladatai, határidőkkel:

- pl.: szülői értekezletek témái, időpontjai stb.

3. Mit tartalmazzon az éves program?

Időrendi sorrendben, a témák, határidők, a felelősök rögzítésével, részletesen az alábbiakat;

Ajánlatos évi 4 foglalkozást tervezni. Foglalkozásonként 2–2 témával. Az első – fő témaként – hasznos, ha a helyi szükséglet szerint választunk témát. Ehhez beiktatjuk a körzeti továbbképzés anyagát, helyileg adaptálva. A területi továbbképzés adaptálását az osztályfőnöki munkaközösség-vezető végezze el, míg az osztályfőnökök korreferátumot készíthetnek.

A foglalkozások második témaként lehet egy-egy osztályfőnöki órát közösen nézni, elemezni, vagy egy-egy osztályfőnök beszámolóját, annak megvitatását tervez-

ni, előre kijelölt témában, amely problémás terület az iskolában vagy az adott osztályban.

Pl.: – a családi házzal való kapcsolatom helyzete,

– az önkormányzat fejlettsége osztályomban, eredmények, problémák

Olyan elméleti kérdéssel is foglalkoznunk kell továbbképzési jelleggel, melyet a munka során felhasználunk.

Pl.: – az osztályfőnöki órák nevelésméleti kérdései,

– a közösségfejlesztés az osztályfőnöki nevelőmunkában,

– koordinálás az osztályfőnöki nevelőmunkában,

– a személyiségfejlesztés elvei és gyakorlati problémái,

– nevelési felmérések módszertani kérdései stb.

A témából minden osztályfőnöknek fel kell készülnie, lehetőleg a saját tapasztalatainak szembesítésével az osztályukra vonatkoztatva. Hozzászólásukkal, eredményeik vagy gondjaik őszinte feltárásával a tapasztalatcserét és a pedagógiai egység formálását segítse elő.

Javasoljuk évi két alkalommal osztályfőnöki bemutató foglalkozás közös megtekintésének tervezését, lehetőleg az elméleti sémával kapcsolatban.

Fontos, hogy minden tapasztalatcserét, előadást, beszámolót, tanítást megbeszélés kövessen. Legyen az őszinte tapasztalat, véleménycsere a nevelési elvek egységes értelmezésének, az eljárások összehangolásának, a problémák tisztázásának színhelye. Ha lehet, a terv előre közölje a szakirodalmat is.

4. Az osztályfőnöki munkaközösség által kezdeményezett felmérés terve (Évfolyam, kérdések, módszer, ki összegez stb.) pl. nevelési értekezlethez adatgyűjtés.

5. Egyéb ajánlás

– Az osztályfőnöki munkaközösség összejövetelén az iskolavezetés vegyen részt.

– A munkaközösség vezetője folyamatosan ellenőrizze a munkaterv megvalósítását. Ez alapja lehet a következő évi helyzetelemzésnek.

– A foglalkozás témájának megfelelően hívják meg a nevelőket, vezetőket.

Pl.: alsó tagozatos munkaközösség-vezetőt, napközis nevelőket, csapatvezetőt, SZM-vezetőt.

Ezen ajánlással az osztályfőnöki munkaközösségek tervező munkájához, tevékenységéhez kívánunk segítséget adni. Megyénkben ez terjed, és eredményesen hasznosítják a nevelő-oktató munka során. Reméljük, hogy nem a séma erejével hat, hanem az alkotó alkalmazás igényével találkozhatunk a mindennapi gyakorlatban.

JEGYZET

1. Dr. Széphalmi Ágnes: Vezetés a pedagógiai közösségben. Korszerű nevelési módszerek az iskolában. Ságvári Könyvkiadó, 1982. Bp. 11. old.
2. Zalka György: Munkaközösségek az általános iskolában. Pedagógiai Szemle. 1982. 7–8. szám. 663. oldal.
3. Z. Pietrasinszki: Alkotó vezetés. Gondolat Kiadó. Bp. 1977. 136. oldal.
4. Rendtartás az általános iskolák számára. O. M. 1976. 18. old.
5. Mezei Gyula–Petró Andrásné: Az igazgató munkája az iskolában. Tankönyvkiadó, Bp. 1982. 257. old.
6. Az általános iskolai nevelés és oktatás terve. O. M. 1978. 15. old.
7. Mint a 4. pont.
8. Kocsis József: Töprengés az iskolák helyi nevelési rendszeréről. Köznevelés, 1980. 39. sz.
9. Németh István: Az általános iskolai osztályfőnöki munka Somogy megyében. Iskolai Szemle, Kaposvár, 1982. 2. szám 10. old.

10. Bodolay Gyula: Az osztályfőnöki foglalkozási tervek. Módszertani Közlemények 1982. 4. szám 242. old.
11. Kerégyártó Imre: Nevelés-siker-sikerélmény. Módszertani Közlemények 1976. 5. szám 261. old.
12. Mint a 2. pont 665. old.
13. Mint a 10. pont.

FELHASZNÁLT IRODALOM:

- [1] A jegyzetben közölt cikkek és dokumentumok.
- [2] Csák Máténé: Iskolai munkaközösségek tapasztalatai. Budapesti Nevelő, 1980. 1. sz.
- [3] Germán Ottó: Tervezés, szervezés a munkaközösségben. Szakmunkásnevelés, 1977. 3. sz.
- [4] Bodolay Gyula: Pedagógiai felügyelői ajánlás az általános iskolai osztályfőnöki munkaközösségek tevékenységének segítése céljából. Siófoki Járási Műv. Oszt. 1982. Körlevél.

SOMFALVI ESZTER-DR. BÓRA FERENC
Kaposvár

A második osztályos kisiskolások tanulmányi eredménye és a felkészülésre fordított idő néhány összefüggése

AZ ÉRTÉKELES ÉS OSZTÁLYOZÁS

Az értékelés viszonyítás, a tanulók megnyilvánulásainak összevetését jelenti a célokkal és követelményekkel. A tanulás eredményeit: ismereteket, jártasságokat, készségeket, teljesítményeket értékeljük. Az értékelés keretében sor kerül az oktatási folyamatban megnyilvánuló személyiségjegyek feltárására is.¹

Az értékelés visszajelentést biztosít a tanulók számára, megerősíti őket a helyes teljesítmény végzésében, feltárja a hibás válaszokat, magatartásjegyeket, a kifogásolható teljesítményeket. Felhívást, ösztönzést, felszólítást jelent a hiányosságok kijavítására.² Az értékelés minősítő funkciót tölt be. Létrehozza a tanulási motivációt, megteremtí az önértékelés feltételeit. A pedagógus következtet saját tevékenysége eredményességére. Az értékelésnek ez a módja a szabályozás.³

„Az osztályozás az iskolai értékelés alapvetően fontos formája: érdemjegyekkel, osztályzatokkal való értékelés. A tantárgyi osztályzat a tantervi követelmények összevetése a tanuló összteljesítményével, rangsorskála segítségével.”⁴ Az osztályozás a becslés szintjén valósul meg. Megbízhatóságát alapvetően a tantervi követelmények kidolgozottsága, az érdemjegyek eléréséhez szükséges teljesítmények pontos körvonalazása határozza meg. Az általános iskolai nevelési és oktatási tervben a minimum és az optimum részletes leírása elősegíti a kettes és az ötös osztályzat megállapítását. A legnagyobb gondot a hármas és a négyes osztályzat reális megállapítása jelenti a pedagógus számára, ezért gyakoriak a két osztályzatban a szubjektív elemek.⁵

Az értékelés és osztályozás azonos fogalmi rendszerbe tartoznak. Az általánosabb fogalom az értékelés, melyben benne foglaltatik az osztályozás. Különbözőség és hasonlóság egyaránt előfordul a két fogalom között, de a leglényegesebb, hogy

„mindenféle értékelés – pozitív, illetve negatív megjegyzés, biztatás-buzdítás a teljesítményre, feladatlapra adott pontszám – leggyakrabban érdemjegy vagy osztályzat formájában jut kifejezésre.”⁶

A GYENGE TANULÁS

A tanulással küszködő gyerekek – kudarcok következtében – közömbösökké válnak. A közömbösség kialakulásában közrejátszik: a környezet érdektelensége az iskolai teljesítményekkel szemben; a tanuló helytelen önértékelése, az ambíció hiánya. Az értékelés ilyen körülmények között nem gyakorol pozitív hatást a gyerek tanulási kedvére.⁷ Ha az iskolai tevékenység első két évét, fejlesztő – egységes és összefüggő – szakasznak tekintjük, minden szellemileg nem fogyatékos gyerek el tudja végezni az első két évet. Helyes a pedagógusoknak az a törekvése, mely szerint a tanórákon és az iskolán kívüli foglalkozásokon a fejlesztő feladatok végzését helyezik előtérbe, s ha ez következetesen megvalósul, az éviméltés megszüntethető. Alapvető a differenciált beiskolázás, s a fejlődésben átmenetileg megrekedt gyerekek a korrekciós, a gyógypedagógiai alanyok a kisegítő iskolákban kezdjék el tanulmányaikat. Az óvoda eredményes előkészítő munkája is fontos előzménye az iskolai tanulás induló szakaszának. A differenciált munka, az 1–2. osztályban a kötelező korrepetálás észszerű megszervezése nélkül a fejlesztő célzatú pedagógiai munka nem vezethet sikerhez.⁸

A TANULÁSI IDŐ

A tanulás eredményességét döntően befolyásolja a ráfordított idő. A gyerekek rendelkezésére álló időben a kitartás alapvetően befolyásolja az önként vállalt és aktív tanulást. Nem minden tanuló hajlandó az eredményes tanuláshoz szükséges időt, tényleges és elmélyült felkészülésre fordítani, ennek csak egy részét használja fel. Vannak olyan gyerekek, akiknek több, másoknak kevesebb időre van szüksége, hogy a tananyagot elsajátítsa. Abban az esetben, ha mindenkinek a fejlettségi szintjéhez mért elegendő idő áll rendelkezésére, minden szellemileg ép gyerek képes elérni a kívánt követelményeket. „Az adottságok különbségeit tehát a tanulási idő különbségeivé válthatjuk át.”⁹

A tanulási tehetség – a gyors vagy lassú tanulás – a memóriától, a koncentrált képességtől, a tanulási módszerektől függ elsősorban. A tanulásban tehetséges – gyorsan tanuló gyerek – nem biztos, hogy tehetséges a munkában, a mindennapi életben.¹⁰ Az iskola az induló különbségeket nem csökkenti, hanem évfolyamról évfolyamra növeli. Az elmaradók egyre nehezebben képesek a tananyagot elsajátítani. Kezdetben még próbálkoznak a felzárkózással, de a sikertelenség következtében kialakul a „nem tanulás állapota.”¹¹ A gyenge felkészültséget még súlyosbítja az a tény, hogy az iskolák erősen építenek az otthoni – tanórán kívüli – tanulásra, melyre éppen a tanulmányaikban elmaradtak fordítanak a legkevesebb időt és energiát.¹²

A gyerekek tanulásra fordított időmennyisége, ebből következően a haladási üteme eltérő egy-egy osztályban. Kevés lehetőség van arra, hogy együtt haladjanak tanulmányaikban. A gyenge tanulók esetében „...hiányzik az együtthaladási kényszer ösztönző ereje, ezért lehetőségeiknél sokkal lassúbb ütemet várnak el önmaguktól.”¹³

A TANULÁS ALAPOZÁSA

Az eredményes általános iskolai tanulás alapvető követelménye, hogy csak iskolaérett gyerekek kerüljenek az 1. osztályba. Az iskolaérettség leglényegesebb összetevői a következők: megfelelő testi fejlettség és egészségi állapot, akaratlagos figyelemre való képesség, alapfokú megfigyelőképesség, megbízható emlékezet, életkornak megfelelő fejlettségű gondolkodás, tanuláshoz szükséges tapasztalatok, alapismeretek és gyakorlati készségek, fejlett szociális magatartás.¹⁴ Az eredményes tanulás megszervezése az általános iskola 1. osztályában azzal kezdődik, hogy a tanító felmérést végez, s megállapítja, hogy a gyerekek milyen előzményekkel, tanulási készenléttel érkeztek az iskolába. A felmérés adatainak, tényeinek ismeretében indul meg nevelő-fejlesztő munka. A sikeres iskoláztatás érdekében a tanítási órákon korszerű pedagógiai munkát kell a pedagógusnak végezni, melyben benne foglaltatik: a tanulói aktivitás lehetőségeinek megteremtése, az önálló tanulói munka megszervezése, differenciált foglalkozások biztosítása, a tanulás megfelelő környezeti feltételeinek megteremtése, a feladatok érzelmi-hangulati motiválása, sikerélmények biztosítása, az első két tanév egy szakaszként való kezelése, a rendszeres iskolába járás megkövetelése, az indokolatlan felmentések felszámolása, a korrepetálás eredményességének növelése.¹⁵

Az általános iskola alsó tagozatában a tanulás alapozó funkciót tölt be, melynek a célratoró, határozott, következetes tanítási stílus felel meg (mely megkívánja a demokratizmus érvényesülését). A tanulás megismerési oldalának eredményes meg-alapozására kerül sor az 1–4. osztályban, s egyben lehetőség teremthető, hogy „a tanulók megismerkedhessenek önmagukkal, lehetőségeikkel és képességeikkel.” A motiváló funkció a tanulás érzelmi-akarat oldalát alapozza meg, melynek a kedves, a kibontakozásra ösztönző tanítási stílus felel meg. A motiválás a gyerekek tanulásához, iskolai élethez, kultúrához való pozitív viszonyát segíti elő. Motiváló hatás játékkal, cselekvéssel, a felfogóképesség fejlesztésével, az érzelmi hatások erősítésével érhető el. A motiváció a tanulás hajtóerejét jelenti, melyek megszűnhetnek, ha a tanulók nem érdekelték saját tanulásukban. Hatásuk viszont évek során az önálló tanulás elsajátításához vezet.¹⁶ A tanulók különböző tudásszintet produkálnak, más-más adottságokkal, képességekkel, készségekkel, jártasságokkal, szokásokkal rendelkeznek. Az eltérő felkészültséggel, tulajdonságokkal rendelkező kisiskolásokat differenciált motiválással és módszerekkel juttathatja el a tanító a helyes és célravezető tanuláshoz.¹⁷ Az önálló és eredményes tanulás csak aktív és individualizált pedagógiai módszerek hatására alakul ki. A tanuló fejlettségi szintje saját tevékenységének eredményeképpen jön létre, ezért a tanulási-tanítási folyamatból ki kell iktatnunk a „szóinflációt”, a bőbeszédű didaktikai verbalizmust.” Vannak ún. „határázónájú” tanulók, akiknek értelmi fejlődése lassú, verbális képességük fejletlen, teljesítményeik változók, tanulási képességeik szerények, érzelmi-motivációs problémákkal küszködnek. Ezeknek a gyerekeknek lelki zavarai jelentősek ugyan, ennek ellenére „... számottevő fejlődési lehetőséggel rendelkeznek, mégis a legtöbb órán a lehetőségek kiaknázatlanok maradnak. Megfelelően egyénített oktatási módszerekkel a határeset fejlődésében és tanulmányi előmenetelében ugrásszerű előrehaladást érhetünk el.”¹⁸

A VIZSGÁLAT CÉLJA, A MEGSZERVEZÉS MÓDJA¹⁹

A vizsgálattal arra a kérdésre szeretnénk választ kapni, hogy milyen az elért tanulmányi eredmény és a diákok tanulása közötti kapcsolat. Milyen összefüggés van a tanulásra fordított idő és a tanulók értékelés során kapott minősítése között? Van-e

jelentősége a tanulmányi eredmények elérésében annak, hogy a tanuló napközi otthonba jár?

A vizsgálat 1982. március 29-től április 4-ig tartott. A tanulók ezen a héten a szülők és a tanítók segítségével kitöltötték egy időmérleg-mérőlapot, melyben a különböző tevékenységi formákra fordított időt kellett beírniuk. Számunkra a következő tevékenységi formák voltak lényegesek: tanulás otthon, tanulás napköziben, korrepetálás, szakköri foglalkozás. A mérésben nyolc Somogy megyei iskola 40 tanulója vett részt. Kiválasztásukkor csak az játszott szerepet, hogy milyen minősítést kaptak a második osztály első félévének értékelésekor. Megállapításaink Somogy megye általános iskoláinak 2. osztályos tanulóira vonatkoznak, más osztályokra, iskolákra nem érvényesek.

A VIZSGÁLAT ADATAINAK ELEMZÉSE

A vizsgálat észrevételei rendkívül széles skálán helyezhetők el. Egyértelmű összefüggés semmiképpen sem mondható a mérés alapján az elért tanulmányi eredmény és a tanulásra fordított idő között. Ez az eltérő adottságokból és képességek-ből adódik. Állításunkat alátámasztja az a tény, hogy a jól megfelelt minősítésű tanulók 70,58%-a, a megfelelt minősítésű tanulók 55,55%-a, a nem felelt meg minősítésű tanulók 40%-a tanul az átlagosnál kevesebbet egy héten. Megállapíthatjuk, hogy a tanulók képességeinek, adottságainak helyzete befolyásolja leginkább a tanulásban elért eredményt. Tehát a jobb képességekkel és adottságokkal rendelkező gyerekeknek kevesebb idő is elég az ugyanolyan tanulmányi eredmény eléréséhez. Természetesen a kevésbé jó képességű tanuló is elérhet jó tanulmányi eredményt, ám ez sokkal több energia befektetésével, s így hosszabb időráfordítással jár.

A jobb képességű, ebből következően jobb minősítésű tanulók között több az olyan gyermek, akinek a tanulás mellett marad ideje szakköri munkára. Illetve kevesebb az olyan tanuló, akinek az adott tanulmányi eredmény eléréséhez korrepetálásra is szüksége van. Vizsgálatunk adatai alapján a következőket tapasztaltuk: a jól megfelelt minősítésű tanulók 17,65%-a, a megfelelt minősítésű tanulók 5,5%-a, a nem felelt meg minősítésű tanulók 0%-a jár különböző szakköri foglalkozásra. Illetve a jól megfelelt minősítést kapott tanulók 29,41%-a, a megfelelt minősítésű tanulók 38,88%-a, a nem felelt meg minősítést kapott tanulók 60%-a részesül korrepetálásban. Felmerül a kérdés, miből adódik a rendkívül nagy eltérés a tanulási képesség terén? Az iskolai siker eléréséhez fontos értelmi képességek társadalmilag is meghatározottak. Eltérően fejlődnek az értelmi képességek a kevésbé iskolázott fizikai munkások családján belül, és az iskolázott (értelmiségi) családokon belül. Ezt bizonyítja a vizsgálatunkban részt vett tanulók szüleinek az iskolázottsági aránya is: a jól megfelelt minősítésű tanulók 58,82%-a, a megfelelt minősítésű tanulók 27,77%-a, a nem felelt meg minősítésű tanulók 0%-a nevelkedik értelmiségi családban. Természetesen ez nem jelenti azt, hogy megfelelő szülői és tanítói pedagógiai törődés esetén az eleve hátránnyal indulás később is fennmaradó különbség lesz a fizikai munkások családjából származó gyermek életében. A felmérés eredménye azt mutatja, hogy a jól megfelelt minősítésű tanulók igen nagy része, 41,18%-a nem értelmiségi család gyermeke.

A vizsgálatban résztvevő tanulók 75%-a jár napközibe. A napközi otthonban tanuló diákok átlagosan 537,55 percet fordítanak tanulásra egy héten, ezzel szemben az otthon tanulók csak 360,5 percet, tehát a napközis tanulók több időt fordítanak tanulásra, mint a nem napközisiek. Ám ez csak részben tükröződik a tanulmányi ered-

ményükben. A napközis tanulók 40%-a jól megfelelt, 50%-a megfelelt, 10%-a nem felelt meg minősítést kapott félévkor. Míg az otthon tanuló diákok 50%-a jól megfelelt, 30%-a megfelelt, 20%-a nem felelt meg minősítésben részesült. Világosan kimutatható, hogy az otthon tanuló gyerekek között nagyobb arányban található a jól megfelelt minősítés, ám több a nem felelt meg minősítésűek száma is. Ezek szerint a napközi otthoni foglalkozás – elég nagy időráfordítás ellenére – csak részben kényszeríti fel a tanulókat a következő napi iskolai munkára. Igaz, hogy a napköziben meghatározott idő áll a tanulók rendelkezésére, ám ez a tanulás nem elég hatékony. Mégpedig azért, mert a második osztályos tanulóknak még nem alakult ki teljesen az önálló tanulás képessége, s a nagy létszámú napközis csoportokban a nevelőknek nincs módjuk arra, hogy minden egyes diákkal külön foglalkozzanak. Inkább csak az igen gyenge tanulmányi eredményt elért tanulókra figyelnek. A százalékos arányokból arra lehet következtetni, hogy az otthon tanuló diákok szüleiktől változó hatását segítséget kapnak. Ebből következően magasabb az otthon tanuló gyerekek között – a napköziben tanulókhöz viszonyítva – a „nem felelt meg” minősítésűek százaléka, ugyanakkor a tanulóknak pontosan a fele a „jól megfelelt” minősítést kapta. Tehát egyik gyerekek intenzíven tudnak, a másiknak egyáltalán nem képesek a szülők az otthoni tanulásban segíteni.

Jelentős azoknak a szülőknek a száma, akik egyáltalán nem segítenek gyermeküknek a tanulásban.

Miért nem tükröződik egyértelműen a napközibe járó gyerekeknél a tanulásra, korrepetálásra fordított jelentős időmennyiség a tanulmányi eredményekben? A vizsgálat kimutatta, hogy a napközis tanulók legtöbbször: 76,66%-a minden nap otthon is tanul. Ez megemeli ugyan a tanulás időtartamát, de ez a tanulás nem igazán eredményes, hiszen késő délután vagy este kerül rá sor, s ilyenkor a gyerek már fáradt – nem tud figyelni –, a szülő pedig türelmetlen, segítsége formális.

NÉHÁNY MEGÁLLAPÍTÁS ÉS JAVASLAT

Az azonos követelmények támasztása – minden gyermekkel szemben – teljesíthetetlen feladat elé állíthat egyes tanulókat. Az észlelt fejlődési eltérés csökkentése – nem azonos tanulási feladatok útján – elengedhetetlen pedagógiai feladat. Bizonyított tény, hogy megfelelő pedagógiai beavatkozással a pszichikai fejlődés befolyásolása, üteme, irányultsága, szintje módosítható. Tehát az adottságoktól és az egyéni fejlődés körülményeitől meghatározott tényezők befolyásolják azt a módot, ahogyan a gyermek az információt felveszi, tárolja, megtartja, felidézi, hasznosítja. Vagyis hogyan tanul, és azt mennyire tudja alkalmazni a tanuló. Ebben van a probléma kulcsa, a pedagógusok nagyfokú felelőssége. Ugyanis a pedagógusnak lehetősége van arra, hogy előzetes tájékozódás útján tiszta képet alkosson az egyes tanulók megismerőképességéről, fogalmi gondolkodásának szintjéről, tapasztalatainak állományáról. A tanuló egyéni fejlettségéhez igazodva kell megszervezni a tanulásukat, főleg a kezdeti szakaszban, első és második osztályban.

A napköziben a foglalkozások jobb szervezésével, az önálló tanulás képességének hangsúlyozottabb kialakításával lehetne segíteni a jobb tanulmányi eredmény elérését. Azonban kimondottan napközis nevelői képzés nincs a pedagógusképző intézményekben, holott a napközi otthoni foglalkozások megszervezése, irányítása más módszereket, más dolgokra való odafigyelést is kíván. Talán szakkollégiumi rendszerrel külön napközis nevelői képzést lehetne indítani a tanítóképző főiskolákon, a mostani fél éves tantárgyi oktatás helyett.

Úgy tűnik, hogy a korrepetálás időelosztása, hatékonysága nem eredményezi a kívánt tanulmányi eredményt. Fáradt gyerekekkel, kevésbé türelmes tanítók foglalkoznak a tanórai munka befejezése után. Valószínű mindennapos tanórai differenciált foglalkozással a gyenge – lassan tanuló – gyerekek fokozatosan felzárkóztathatók lennének. A korrepetálásra szoruló gyerekekkel való 8–10 perces foglalkozásra akkor kerülhetne sor, amikor társaik önálló egyéni, vagy csoportos keretben dolgoznak. A tanórába „ékel” korrepetálásokon így biztosítani lehetne a tevékeny és aktív részvételt, a tanítási órák utáni rövid foglalkozásokon a feladatok ellenőrzését, a megoldás módját beszélhetné meg a pedagógus tanítványaival. Minden tanuló számára elengedhetetlen követelmény, hogy tanuljanak meg tanulni. A szülőket az iskola készítse fel gyermekeik otthoni tanulásának segítésére. Tisztázni kellene: mikor, hol, hogyan tanuljanak otthon az 1–2. osztályosok, miként történjen az ellenőrzés, hogyan motiválják gyermekeik tanulását a szülők; mikor és hogyan dicsérjenek, jutalmazzanak, büntessenek, melyik gyereknek milyen tantárgyból mennyit és milyen „technikával” kell tanulnia. A pedagógus és a szülő folyamatos – a gyerek tanulására összpontosított együttműködését probléma esetén konkrét és összehangolt segítségnyújtást (az időben történő kompenzálást) kellene megszervezni. Ha a szülő nem képes az iskola követelményei szerinti közreműködésre, a gyerek érdekében külön foglalkozások szervezhetők, melyek a tanulmányi haladást elősegítik és biztosítják.

JEGYZET

1. Nagy Sándor: Az oktatásméлет alapkérdései. Tankönyvkiadó, Bp., 1981. 277. l.
2. Veszprémi László: Az értékelés és osztályozás korszerűsítésének kérdései. Akadémiai Kiadó, Bp., 1981. 11–12. l.
3. Báthory Zoltán: A pedagógiai értékelés és annak tantervi alkalmazása = Magyar Pedagógia 1978/2. sz. 198. l.
4. Veszprémi L. i. m. 12. l.
5. Nagy S. i. m. 280. l.
6. Veszprémi L. i. m. 11. l.
7. Fejlődéslélektan és pedagógiai pszichológia. (Szerkesztette: dr. Salamon Jenő és dr. Voksán József) (Jegyzet), Kossuth Könyvkiadó, Bp. 318. l.
8. Faragó László–dr. Fábián Zoltán–Fábiánné dr. Kocsis Lenke: A sikeres iskoláztatás biztosítása. Osztályfőnöki kézikönyv (Az általános iskola 1–4. osztálya számára). Tankönyvkiadó, Bp., 1982. (2. kiadás). (Szerkesztette: Majzik Lászlóné dr.) 77–80. l.
9. Csapó Benő: A „mastery learning” elmélete és gyakorlata = Magyar Pedagógia 1978/1. sz. 64–67. l.
10. Nagy József: A megtanítási stratégia elméleti alapjai. A megtanítás stratégiája (Kézirat). (Szerkesztette: Nagy József) JATE Pedagógiai Tanszéke, Szeged, 1981. 10. l.
11. Nagy József: Az iskolaelőkészítő kompenzálás szükségessége és lehetőségei. Iskolaelőkészítő kompenzálás. (Szerkesztette: Nagy József). Tankönyvkiadó, Bp., 1982. 21–22. l.
12. Uo. 22. l.
13. Nagy J.: A megtanítási stratégia elméleti alapjai i. m. 14. l.
14. Horváth Miklósné: Pedagógiai törekvések a bukások csökkentése érdekében = Budapesti Nevelő 1973. sz. 53–58. l.
15. Faragó László–dr. Fábián Zoltán–Fábiánné dr. Kocsis Lenke: i. m. 75–80. l.
16. Báthory Zoltán–Zentay Kornélia: Javaslatok a tantárgyi rendszer módosítására = Köznevelés, 1983/22. sz. 6. l.
17. Rethy Endréné: A differenciált tanulási motiválás lehetőségei = Pedagógiai Szemle 1979/2. sz. 144. l.
18. Kulcsár Tibor: Az iskolai teljesítmény pszichológiai tényezői. Tankönyvkiadó, Bp., 1982. 120–121. l.
19. A vizsgálatot Bálint Imre szervezte meg és végezte el. Neki és a közreműködő pedagógusoknak ezúttal mondunk köszönetet.

CZEGLÉDY ISTVÁN-DR. HAJDU SÁNDOR
Nyíregyháza

A tárgyi tevékenység szerepe a matematikai készségek, képességek fejlesztésében

Az általános iskolai matematikatanítás korszerűsítésének – a tartalmi változtatások mellett – legszembetűnőbb törekvése az, hogy *a tanulók ne készen kapják a matematikai ismereteket, hanem kísérletekből, tárgyi tevékenységből kiindulva, mintegy felfedezték azokat.* Ez a törekvés pszichológiailag megalapozott, de tantárgypedagógiai vonatkozásai még nem kellően kidolgozottak, s így kedvezőtlenül befolyásolják az új tanterv célkitűzéseinek megvalósítását:

– Hiányoznak azok a feladatrendszerek, módszertani útmutatások, amelyek segítenék a tanárt abban, hogy a tárgyi tevékenységtől a „tényleges” matematikai tevékenységig eljuttassa a tanulókat. Ezért sokan úgy érzik, hogy a „játék” elveszi az időt a „tanulástól”, s mivel hasznát nem látják, értelmetlennek is tartják azt.

– A „hosszú érlelés” fogalmilag nem teljesen tisztázott, ezért a pedagógiai gyakorlatban sem töltheti be optimálisan a szerepét. Nem váltak be azok a remények, amelyek hallgatólagosan azt feltételezték, hogy a „hosszú érlelés” automatikusan elvezet a fogalomrendszerek kialakulásához és megszilárdulásához, a készségek és képességek kifejlődéséhez. Éppen ellenkezőleg! A nem kellően tervezett „hosszú érlelés” sokszor ezen folyamat akadályozója.

– A tartalmi koncentrációt és fejlesztési koncepciót nélkülöző tanmenet- és óratervezés óhatatlanul azt okozza, hogy sokan áttekinthetetlennek és begyakorolhatatlannak érzik a tananyagot.

Tanulmányunkban olyan tantárgy-pszichológiai, illetve szakdidaktikai modellt kívánunk bemutatni a tanulási folyamat megszervezésére, amely segíthet a fenti gondok kiküszöbölésében.

A TÁRGYI TEVÉKENYSÉGRE ÉPÜLŐ MATEMATIKAI TEVÉKENYSÉG TANTÁRGY-PSZICHOLÓGIAI MODELLJE

Piaget kutatásai nyomán a pszichológiai kísérletek és megfigyelések egyértelműen bizonyították a következő alapelvet: *A gondolkodás tartalmát nem lehet statikus visszatükröződéseknek tekintenünk, hanem olyan aktív, értelmi műveleti sémáknak kell felfognunk, amelyek a tárgyi tevékenység során alakulnak ki, fokozatosan belsővé válnak, a tevékenység többszöri megismétlődésével generalizálódnak, differenciálódnak, működésük optimalizálódik, kifinomul, újabb és újabb tartalmakra terjed ki.*

Piaget szerint a „külső” és a „belső” tevékenység viszonya alapján különböző gondolkodási szinteket határozhatunk el. A gyermek csak akkor képes a rá jellemző

szintről egy magasabb szintre emelkedni, ha az annak megfelelő gondolkodási struktúrák már fokozatosan kiépültek. Ez rendszeres műveletvégzést és az idegrendszer érését feltételezi, ezért ez a folyamat éveket vesz igénybe. Végeredményben az egyes gondolkodási szintek életkori szakaszokhoz kapcsolhatók.

Más vizsgálati eredmények viszont arra figyelmeztetnek, hogy ezeket az életkori szakaszokat nem szabad abszolútnak tekintenünk. Nehezebb problémahelyzetben a tanuló „visszaeshet” alacsonyabb gondolkodási szintre; optimális esetben viszont, már képes a „legközelebbi fejlődési zónában” is tevékenykedni. Vagyis *a matematikai tevékenységben minden korosztálynál megjelennek a különböző gondolkodási szintek*, csupán a tartalmuk más és más korosztályonként. Melyek ezek a szintek?

1. *Kísérletező szakasz:* A tanuló viszonylag konkrét tárgyakkal tevékenykedik a logikai rendezés és általánosítás igénye nélkül. A tevékenység eredménye bizonyos élmények, tapasztalatok felhalmozódása, elemi műveletek belsővé válásának megindulása.

2. *Az indukció megjelenésének szintje:* A kísérletezés során a viszonylag konkrét jelenségekhez, tárgyakhoz erősen kötődő, de már az általánosítás irányába mutató következtetéseket is képes levonni. Esetenként a konkrét tárgyakat képes általánosabb, de még materiális jellegű modellel helyettesíteni.

3. *Az indukció teljessé válásának és a dedukció megjelenésének szintje:* Támaszkodik a tárgyi tevékenység során nyert tapasztalatokra, de az értelmi cselekvés már megelőzi, irányítja a tevékenység egészét. A logikai rendezés teljessé, az általánosítás döntővé válik. A tevékenység tárgyait elsősorban az absztrakt elemek képezik, de ezek még a konkrét dolgok megjelenítései.

4. *A dedukció szintje:* A tanuló úgy is képes dolgozni a viszonylag absztrakt elemekkel, hogy már nincs szüksége a konkrét élmények felelevenítésére. Képes az egyedi problémákat az általános felől megközelíteni és megoldani, ily módon olyan fogalmakhoz, összefüggésekhez, eljárásokhoz stb. is eljuthat, amelyek már nem vezethetők le a közvetlen szemléletből, manipulációból. Ezen összefüggéseket, eljárásokat képes (életkori és képzettségi sajátosságainak megfelelő szinten) logikailag igazolni.

AZ EGÉSZ SZÁMOK TANÍTÁSÁNAK SZAKDIDAKTIKAI MODELLJE

Ebben a részben nem új eljárásokat kívánunk bemutatni, hanem a már alkalmazott, gyakorlatilag bevált „fogásokat” akarjuk szembesíteni a fenti pszichológiai modellel, azaz e pszichológiai elveket fogjuk adaptálni az egész számok tanulásának folyamatára. Ennek a hosszú folyamatnak néhány csomópontját kívánjuk érzékeltetni a pszichológiai modell tükrében. A cikk keretei nem teszik lehetővé, hogy a kérdéses tananyag tartalmát teljesen átfogjuk, példáink elsősorban a didaktikai mozzanatokat szemléltetik.

1. A megalapozás, az előkészítés szakasza

Ebben a szakaszban a tanulók többféle „eszközzel” kísérleteket hajtanak végre egyénenként, vagy tanuló páronként. Amíg a modell ismeretlen számukra, addig a tanár demonstrációját követik. A kísérlet eredményeit rajzban, írásban regisztrálják.

a) feladatsorozat: Kísérletezés a hőmérőmodellel

A gyerekek A/3-as formátumú rajzlapból készítik az 1. ábrán látható hőmérőmodellt. A higanyszálat színes kartoncsík helyettesíti:



1. ábra

Utasítások, kérdések:

- Mutasson a hőmérő $+5$ fokot, -7 fokot, 0 fokot stb.
- A hőmérő $+3$ fokot mutatott. $+2$, $+9$ fokkal nőtt a hőmérséklet. Mennyit mutat ezekben az esetekben a hőmérő?
- A hőmérő -6 fokot mutatott. $+4$, $+6$, $+10$, 0 fokkal nőtt a hőmérséklet. Mennyit mutat így a hőmérő?
- A hőmérő $+10$ fokot mutat. Csökkenjen a hőmérséklet 0 , $+6$, $+10$, $+20$ fokkal. Mit mutat ekkor a hőmérő?
- A hőmérő -3 fokot mutat. Hogyan kell változnia a hőmérsékletnek ahhoz, hogy 0 , -8 , $+10$ fokot mutasson a hőmérő?

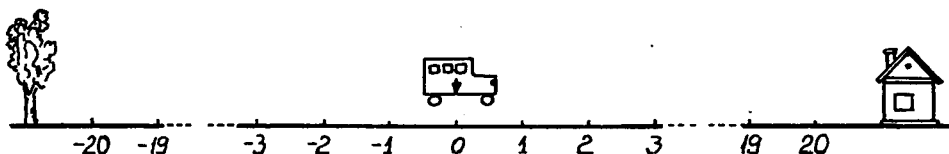
b) feladatsorozat: Kísérletezés a „kisautó” modellel

Színes kartonból kisautót vágunk ki, amelyik rajzlapból kivágott 10×40 cm-es csikra rajzolt számegyenes mentén mozog. A tanulók a kisautók mozgását a füzetükben színes nyilakkal ábrázolják számegyenes mentén. Mégpedig, ha a kisautó a ház felé néz, azt piros, ha a fa felé, azt zöld nyíl jelzi. A nyíl iránya azonos az elmozdulás irányával.

Utasítások, kérdések:

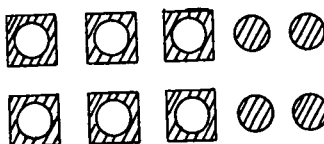
Hová jut a kisautó, ha a 0 -tól indul...

- a ház felé néz, és előrehalad 5 , majd 6 egységet?
- a ház felé néz, előrehalad 8 egységet, majd tolat 8 egységet?
- a ház felé néz, előrehalad 6 egységet, majd tolat 9 egységet?
- a ház felé néz, előrehalad 6 egységet, majd a fa felé fordul, és ismét előrehalad 10 egységet?
- a fa felé néz és tolat 5 egységet?
- a fa felé néz, előrehalad 7 egységet, majd tolat 8 egységet?
- a ház felé néz és $3-3$ egységet halad előre 4 -szer egymás után?
- a ház felé néz és $2-2$ egységet tolat 5 -ször egymás után?
- a fa felé néz és $3-3$ egységet tolat 4 -szer egymás után?



2. ábra

c) feladatsorozat: Kísérletezés a „lyuk-korong” modellel



3. ábra

Az eszközzel való megismerkedés során a tanulókkal elfogadtatjuk, hogy a korong $+1$ -et, a lyuk -1 -et, a lyukra helyezett korong nullát jelenít meg.

Néhány kérdés a feladatrendszerből:

- Rakd ki a $+3$ -at, 0 -t, -5 -öt többféleképp!
- Adj 3 koronghoz 5 lyukat: végy el 2 lyukból 3 korongot; végy el 3 lyukból 5 lyukat! Mit kapsz eredményül?
- Tégy az asztalra 4 korongot háromszor egymás után! Végy el az asztalról 5 lyukat 4-szer egymás után! (Kiindulásul elegendő „nulla” áll rendelkezésre.) Mit kapsz eredményül?

d) *feladatsorozat: Kísérletezés az adósságcedula-készpénz modellel:* (Lásd 5. osztályos tankönyv 11–23. lapja.)

A gyerek az előzőekhez hasonló feladatsorozatokban tevékenykedik az eszközzel, az eredményeket rajzban rögzíti.

Ezt a tanulási szakaszt tekinthetjük a hosszú érlelés első fázisának. Itt a matematikai tartalom általában még globálisan, komplex módon jelentkezik. Minél tovább tart ez a szakasz és minél többféle modellel ismerkedik meg a tanuló, annál valószínűbb, hogy a mechanikus tanulás helyett az értelmes tanulás kerül előtérbe.

2. A tapasztalatok, a sejtések összegyűjtése, megfogalmazása

A hosszú előkészítés után viszonylag rövidebb tanulási szakasz következik, amelynek elsődleges didaktikai célja a korábbi tapasztalatok tudatosítása. Továbbra is a megismert eszközökkel dolgoznak, de ezeket kapcsolatba hozzák egymással, illetve újabb (általánosabban használható) eszközökkel. Olyan kérdéseket, feladatokat adunk, amelyekkel a különböző modellekben rejlő azonos matematikai tartalmat kidomboríthatjuk. A tanulók tapasztalatait, sejtéseit szóban, írásban, rajzban megfogalmaztatjuk, matematikai jelekkel rögzítetjük. Kíváncsi a heterogén csoportmunka alkalmazása, mert az biztosítja a kollektív viszonyból származó speciális többletet: a gondolkodási műveletek összekapcsolódásának legkülönbözőbb variációit, az ötletek szabad áramlását, egymás gondolatmenetének követését, saját gondolat megfogalmazását stb.

a) *Feladatsorozat:* (heterogén csoportmunkához, 4–5 fős csoportokkal). A csoportvezető ossza el a munkát! Végezzétek el eszközzel, írjátok le a matematika nyelvén, ábrázoljátok számegyenesen nyilakkal!

- Jóska vagyona 5 Ft, amely készpénzből és adósságcedulából áll. Édesapja átvesz tőle 7 adósságcedulát. Mennyi vagyona lesz így Jóskának?
- A kisautó a 0-ról indult, 5 egységet ment előre a ház felé, majd megfordult és tolatott 7 egységet. Hova jutott?
- Rakj az asztalra korongokat és lyukakat úgy, hogy elvégezhesd! Végy el 5 korongból 7 lyukat! Mennyi marad?

Hasonlítsátok össze az eredményeket! Ellenőriztétek megoldásokat számológéppel!

b) *Feladatsorozat:* (Egy-egy típusra 4–4 feladatot adunk, amelyekben az eszközök és a számok különböznek. A csoportvezető osztja szét a munkát.)

Írjátok le a matematika nyelvén, hasonlítsátok össze az összekapcsolt feladatok eredményeit! Ábrázoljátok számegyenesen nyilakkal! A kisautó a 0-ról indul,

- a ház felé néz, 8 egységet megy előre, majd 3 egységet megy előre. Hova jut?
- a ház felé néz, 8 egységet megy előre, a fa felé fordul, majd 3 egységet tolat. Hova jut?
- Jóska vagyona 10 Ft volt. Ekkor apja átvállalta 5 adósságceduláját. Mennyi a vagyona most?
- Pista vagyona 10 Ft volt. Ekkor még kapott 5 Ft-ot. Mennyi a vagyona most?

Mi a közös a feladatokban? Sejtéseket fogalmazzatok meg!

c) Feladatsorozat:

- Végezzétek el különböző eszközökkel, (a csoport minden tagja más eszközzel dolgozzon) az alábbi műveleteket. Hasonlítsátok össze a végeredményeket!

$$\begin{array}{ll} +5 + -3 = & ; \quad -3 + +5 = ; \\ +5 + +8 = & ; \quad +8 + +5 = ; \\ -11 + -8 = & ; \quad -8 + -11 = . \end{array}$$

Beszélgétek meg tapasztalataitokat!

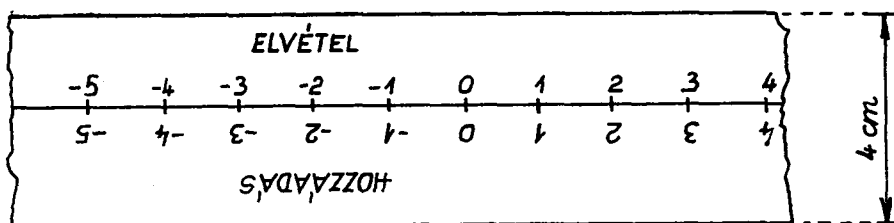
- Cseréljétek eszközt!

$$\begin{array}{ll} +5 - +8 = & ; \quad +8 - +5 = ; \\ +5 - -3 = & ; \quad -3 - +5 = ; \\ -8 - -4 = & ; \quad -4 - -8 = . \end{array}$$

Beszélgétek meg tapasztalataitokat! Cseréljétek eszközt!

A csoportmunkában szerzett tapasztalatokat – minden csoport bevonásával – dolgozzuk fel frontális munkában is! Ezáltal a sejtéseket tudatosítjuk, és induktív úton, konkrét esetekhez kapcsolódva „igazoltatjuk”.

Megjegyezzük, hogy a számológép a hőmérő modelljéből alakítható át úgy, hogy a hőmérő színes nyelvét az ábrán látható skálázott nyelvvel helyettesítjük.



4. ábra

Ebben a szakaszban – mint ezek a feladatsorozatok is mutatják – már az előző globális megközelítésen túllépve, elkülönülten is jelentkeznek az egyes matematikai fogalmak, összefüggések, eljárások.

3. A tapasztalatok általánosításának és logikai rendezésének szakasza

Az ismeretsajátítási folyamat előző fázisaiban a gyerekek képzettsége várhatóan egyenlőtlenül fejlődik, ezért erősen differenciálódik. Így a tanulók különböző időben és különböző szinten lépnek be ebbe a szakaszba. Előtérbe kell, hogy kerüljön a differenciáltan tervezett egyéni munka, vagy a homogén csoportmunka. (A csoportokat közel azonos képességű, képzettségű tanulók alkotják.) Olyan feladatrendszereket kell terveznünk, amelyek a tanulókat fokozatosan elszakítják az eszközök használatától, és általánosításra, absztrahálásra készítik őket.

A felfedezettő tanulási folyamatban a tanulók már eljutnak egyszerűbb tételek, összefüggések kimondásához, és – az eddigi ismeretrendszerük szintjének megfelelő – logikai igazolásához. Ám semmiképpen sem lehet az a célunk, hogy a tanulók a megtanult szabály alapján végezzék el a matematikai műveleteket, hanem éppen fordítva, a matematikai eljárások „felfedezése” és belsővé válása alapján legyenek képesek megfogalmazni a szabályokat. Hasonlóképpen, a fogalmak definícióit is már a fogalom kialakulása után önállóan fogalmazzák meg a tanulók.

a) *Feladatsorozat:*

(Egyéni munkára tervezett, fokozatosan nehezedő feladatokból álló feladatsorozat.) Próbáld meg eszköz nélkül megoldani! (Ha sikerül, használhatsz eszközt.) Készíts rajzot!

- A kisautó a ház felé néz, előrehalad 8 egységet, majd a fa felé fordul, és tolat 15 egységet. Hová jut? Írd le a matematika nyelvén!
- Fejezd be a mondatot!
 $+8$ -ból -15 -öt elvéve ugyanazt az eredményt kapjuk, mint ha...
- Borinak 423 Ft vagyona van, amely készpénzből és adósságcédulákból áll. Mikor lesz nagyobb vagyona, ha édesapja átvállalja 128 Ft adósságát, vagy ha kap édesapjától 128 Ft készpénzt? Mennyi lesz így a vagyona? Írd le a matematika nyelvén is!
- Írd be a $\square$ -be a hiányzó műveleti, illetve előjeleket, add meg az eredményt!

$$\begin{aligned} +18 - -9 &= +18 \square +9 = \\ -9 - -36 &= -9 \square +36 = \\ -8 - -17 &= \square 8 + \square 17 = \\ +258 - -642 &= +258 \square +642 = \\ -359 - -418 &= -359 \square +418 = \\ +89 - -56 &= \square 89 + \square 56 = \end{aligned}$$

- Fejezd be a mondatot!
Negatív szám kivonását elvégezhetjük úgy is, hogy...
- A kis $\square$ -ekbe írd előjeleket úgy, hogy mindig igaz legyen az állítás! Hányféle megoldást találsz!

$$+a + \square b = +a - \square b$$

A műveleti algoritmusok egyéb mozzanataira is tervezhetők hasonló feladatsorozatok.

b) *Feladatsorozat:*

(A kialakult fogalmakat, eljárásokat az általánosság szintjén alkalmazó, de a szemlélethez jól kapcsolódó feladatok – belső és külső koncentráció.)

- Időszámításunk kezdete után, 36-ban 65. születésnapját ünnepli egy ember. Mikor született? (Vigyázat! 0. év nincs.)
- Egy tengerből kiálló hegy legmagasabb pontja 4531 m-re van a tengerszinttől. A hegy teljes magassága (a hegy lábától a hegy csúcsáig) 5682 m. Mekkora a hegy lábának a tengerszinttől mért magassága?

Ezen a szinten válik igazán lehetővé s egyben szükségessé a már kiépült matematikai ismeretrendszerek (Pl.: összeg, különbség, szorzat, hányados változásai; a nyitott mondatok; a függvények stb.) bevonása a tanulási folyamatba. Ez egyben azt is eredményezi, hogy a tanuló deduktív úton képes magyarázatot találni bizonyos matematikai összefüggésekre, jelenségekre.

Ilyen tárgyalásmóddal találkozunk a 6. osztályos tankönyv Műveletek az egész számokkal című fejezetében.

4. Az ismeretrendszer kiépülésének és működőképessé válásának szintje

Az előző fázis feladatainak megoldása során a tanuló egyre több területen jut el az általánosságig; új ismereteit mindinkább képes rendszerezni, azaz logikailag kapcsolni egymáshoz, illetve a korábban kialakult ismeretrendszerekhez. Ha a tanuló tevékenységét döntően ez jellemzi, akkor mondhatjuk, hogy eljutott a tanulási folyamat befejező szintjére. De ezen a szinten folyó tanulás ezzel a mozzanattal csak elkezdődött. A 4. szinten is folytatnunk kell a „bosszú érlelést”: bővítenünk kell az ismeretrendszert, meg kell szilárdítanunk a fogalmakat, ki kell alakítanunk a készségeket, és ezeket be kell építenünk a meglevő képességekbe, új képességeket kell kifejleszteniünk. A kialakult fogalmakkal úgy képes manipulálni a tanuló, mint korábban a konkrét tárgyakkal, eszközökkel. Így ez a fázis egyúttal egy vagy több újabb, magasabbrendű általánosítási folyamat 1. fázisának is tekinthető.

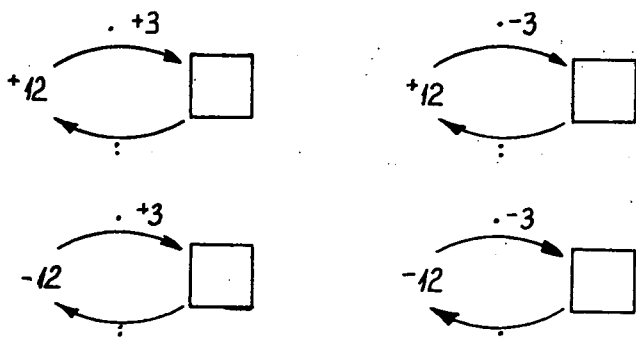
Pl.: az előző tanulási folyamatban az egészek – „végtermékként” – mint gondolati absztrakciók jelentkeztek. Ezen a szinten már konkrét elemekként jelennek meg a tanuló tudatában, és ezekkel manipulálva általánosabb algebrai összefüggésekhez juthat el egy következő tanulási folyamatban.

a) *Feladatsorozat:* A szerzett ismeretek logikai rendezése.

- Dönts el, melyik állítás igaz, melyik hamis!
Írj példákat is!
- Két negatív szám közül az a nagyobb, amelyik abszolút értéke kisebb ... Pl.: ...
- Két egész szám összege sohasem lehet nulla. ... Pl.: ...
- Találhatnak két olyan negatív számot, amelynek összege pozitív ... Pl.: ...
- Pozitív számok különbsége mindig pozitív. Pl.:

b) *Feladatsorozat:* (Új ismeretek integrálása.)

- Írd a keretekbe a megfelelő számokat!



- Töltsd ki a táblázatot, ha tudod, hogy $a \times b = c$ (Ha szorzatok megegyeznek, a két oszlopot különböző módon töltsd ki!)

a	+2	+4	-5		-3			
b	+5	-4	-4	+3				
c				+6	+6	+8	-8	-8

- Ha $+54 \times b = c$, akkor $b = \dots$
- Ha $-17 \times b = c$, akkor $b = \dots$
- Ha $a \times b = c$, akkor fejezd ki „b”-t „a” és „c” segítségével.
- A „pozitív”, „negatív”, „nulla” szavak közül a megfelelőt írd be a táblázat üres helyeire, hogy igaz állítást kapj!

	a	b	c
	a = ...	b = ...	c = $a \times b$
1.	pozitív	pozitív	
2.	negatív		pozitív
3.		negatív	
4.			negatív
5.			pozitív
6.	nulla		pozitív

Az egész számok osztásának szabályait a feladatsorozat megoldása után frontális munka keretében foglalmazzák meg a tanulók, a megfogalmazott összefüggéseket indokolják.

c) Feladatok:

(A tanulók megszerzett ismereteket általánosítják a racionális számkörre, és alkalmazzák más ismeretrendszerekben.)

$$-\left(\frac{5}{6}\right) + -\left(\frac{3}{4}\right) = \dots ; \quad -\left(\frac{6}{5}\right) \cdot -\left(\frac{15}{4}\right) = \dots ; \quad \text{stb.}$$

- Ábrázold számegyenesen az alábbi nyitott mondat igazsághalmazát, ha az alaphalmaz

a) a természetes számok halmaza

b) az egész számok halmaza

c) a számegyenes pontjainak halmaza.

$$3 < 5 + \quad < 8$$

- Hányféleképpen zárőjelezheted?

Számítsd ki minden esetben az eredményt is!

$$+53 - -17 - +42 - -26 =$$

- A tíz tagból álló sorozat három eleme ismert. Add meg a sorozat többi elemét!

Szabály: A harmadik elemtől kezdve a soron következő elem az előző két elem összegénél 5-tel több.

$$\dots; \dots; \dots; \dots; 5; 10; 20; \dots; \dots$$

Fogalmaz meg más szabályokat is, és ezek segítségével is határozd meg a hiányzó elemeket!

Mint a feladatokból kiderül, nem direkt módon „sulykoltatjuk be” az egész számokkal való műveleteket, hanem a felfedezettő tanulás során problémaszituációkban, a legkülönbözőbb matematikai és nem matematikai tartalomhoz kapcsolva alkalmazhatjuk azokat. Így a *készségek kialakulása és a gondolkodásra nevelés nem egymással szemben álló, hanem éppen egymástól elválaszthatatlan, egymást segítő feladatként jelentkezik*. A különböző matematikai tartalmak koncentrációjával pedig elérhetjük, hogy egy-egy feladatsorozattal egyidejűleg a legkülönbözőbb didaktikai feladatokat oldhatjuk meg. Így módon a tanulási folyamat hatékonyabb lesz, ezáltal a tantervi célkitűzések reálisabbnak tűnnek, elérhetőbbekké válnak.

Mivel magyarázhatjuk a bemutatott didaktikai modell hatékonyságát? Ha a matematikai ismereteket, a képzettségi szintjüknél magasabb rendű fogalmakat készen találjuk a tanulóknak, magyarázatainkhoz nem képesek érdemben kapcsolódni, ezért kényszermegoldásként a szabályok bevézésére törekcszenek, és alkalmazásukra csak úgy képesek, hogy először felidézik azokat. Így tevékenységük nemcsak nehézkes és bizonytalan lesz, hanem merev, csak szűk körben alkalmazható. Új területeken új szabályokra van szükségük.

Ha a tanuló a pillanatnyi fejlettségi szintjének megfelelő feladatok feldolgozásával önállóan jut el az ismeretekhez, akkor ezek az ismeretek az értelmi műveletekkel dinamikus egységet alkotnak, rendszerre szerveződnek, ezért beépülésük sokkal könnyebb és szilárdabb, az ismeretrendszerből a gondolkodási műveletek segítségével bármikor rekonstruálhatók, a szabályok mechanikus felidézése nélkül alkalmazhatók. Ez nemcsak azt eredményezi, hogy a tanuló sokkal nagyobb valószínűséggel jut el a begyakorlottság szintjére, hanem azt is, hogy ismereteit lényegesen szélesebb körben a matematika legkülönbözőbb ágaiban képes alkotó módon alkalmazni.

JAVASOLT IRODALOM

1. Czeglédy István–Dr. Hajdu Sándor: Az oktatási-képzési folyamat tervezése. A Matematika tanítása, 1982/5.
2. Czeglédy István–Dr. Hajdu Sándor–Kovács Csongorné–Sztrókayné Földvári Vera: Matematikai feladatrendszerek. Általános iskola 5. osztály. OPI, 1983.
3. Dienes Zoltán: Az absztrakcióról és az általánosításról. Magyar Pszichológiai Szemle, 1961. 318–329. lap.
4. Dr. Hajdu Sándor: Az értelmi cselekvés elemzésének egy modellje a matematikaoktatásban. A Matematika Tanítása, 1982/3.
5. Szederkényi Antalné–Tuske Magdolna: A racionális számok kivonásának tanításáról. Módszertani Közlemények, 1981/3.

Eltelt 64 óra

EGY 4. OSZTÁLYBAN VÉGZETT OROSZ NYELVI FELMÉRÉS TAPASZTALATAIBÓL

Mint közismert, az 1982/83-as tanévtől hazánk valamennyi általános iskolájának 4. osztályában megkezdődött az orosz nyelv tanítása-tanulása. Történt ez pedig olyan időszakban, amikor egyre többen sürgetik az idegennyelvtudás szükségességét. Ettől az intézkedéstől, a nyelvoktatás vertikális növelésétől is a jobb nyelvtudást várják, várjuk.

A legfontosabb dokumentum, „Az általános iskolai nevelés és oktatás terve” korszerű cél- és feladatmegjelölést tartalmaz, és e szellemet tükrözi a 4. osztályosok számára készült Első oroszkönyvem is. Az első év elteltével – amely bizonyos szempontból próbálgatás volt mindenki számára – a tanév végén szerettem volna képet kapni tanulóim orosznyelv-tudásáról. Ezért egy felmérést készítettem, amelynek eredményeiről az alábbiakban számolok be.

Mindenekelőtt szeretném azt megállapítani, hogy ez a felmérés csak *egy a lehetőségek közül*. Nem terjed ki a tanulók egész ismerethalmazára, hanem csak annak egy részére, másrészt – főleg technikai okok miatt – nem állt módomban az egyik legfontosabb terület, a tanulók *valódi kommunikációs képességeinek* mérésére.

A méréshez a feladatlapos módszert választottam, mégpedig azért, hogy könnyen sokszorosítható legyen, egyszerre sok tanuló dolgozhasson, s az értékelés is viszonylag egyszerű legyen. A felméréshez megszerkesztett feladatsort megvitattuk kollégáimmal, a Kaposvári Tanítóképző Főiskola Gyakorlóiskolájának 4. osztályban tanító orosz szakosaival, majd ezután került sor a feladatlapok sokszorosítására. A vizsgálatot iskolánknak mind a négy negyedik osztályában elvégeztük, de részletesen csak egy tanulócsoporthat teljesítményével kívánok foglalkozni. (Az oroszoktatás nálunk *csoportokban* folyik; a csoportbontás teljesen véletlenszerű: a névsor egyik fele az egyik, a másik a másik csoport.) Nem láttuk szükségesnek, hogy A és B feladatsort szerkesszünk, mivel egy osztályban csak 12–14 tanuló foglalt helyet, ezzel kizárható volt az összedolgozás vagy egymásról másolás lehetősége. A felmérés elkészítésére 30 percet szántunk, hogy a tanulók ne fáradjanak el túlságosan. Ez az idő elegendőnek is bizonyult, de akinek nem sikerült befejeznie a munkát, azt még hagytuk dolgozni.

A felmérést az utolsó előtti tanítási héten, június 10-én végeztem el, külön nem „készültünk” rá. Az általam irányított csoport 13 fős, átlagos képességű, változó szorgalmú. Különösen a második félévben – nemcsak oroszból – eléggé elhanyagolták kötelezettségeiket. A nyelvhez és a tantárgyhoz való viszonyuk jó. Oktatásukban – mint a gyakorlóiskolákban mindenütt – részt vettek a főiskolai hallgatók is.

A továbbiakban részletezem a feladatokat és a megoldásokat.

Az első feladatban – követve a kommunikáció-központúság elvét – a tanulók hallás utáni megértését vizsgáltam. A tényleges kommunikáció (a kommunikációt itt csak a nyelvi információcserére korlátozom) ugyanis nem valósulhat meg a kapott információ dekódolása nélkül, ami jelen esetben az idegen nyelven elhangzó szöveg megértését jelenti. Feladatom az volt, hogy kellő biztonsággal, mérhető módon megállapíthassam a megértés vagy a nem-megértés tényét. A feladat így hangzott: „Ivanuska szeret füllenteni. Hallgassátok meg, hogy mit mond, majd írjátok le, mi az a két dolog, ami nem lehet igaz.” Ezután egy rövid szöveget olvastam fel oroszul, kétszer egymás után, először 2–3 másodpercnyi szünetekkel az egyes mondatok között, majd

tolyamatosan, közepes beszédtempóban: „Бабушка живёт в деревне. Она работает в школе. Там живёт зелёный кот, Вася. Он пьёт булочку. В школе на столе стоит ваза.” E kis szöveg

valamennyi szava ismert a tanulók számára, és ismert a szöveget elmondó személy beszéde is. (Ez utóbbit azért fontos megjegyezni, mert egy idegen nyelvet jól beszélőt is zavarhat kezdetben a számára ismeretlen kijtéssel rendelkező személy beszédének appericiálása.) A feladatlapra tehát csak a két hamis állítást kellett a tanulóknak leírniuk. Ezt természetesen magyarul is megtehették, néhányan azonban megpróbálkoztak az orosz nyelvű szövegezéssel is. (Ez esetben a helyesírási hibáktól eltekintettem.) A 13. tanuló közül ketten teljesen hibátlanul oldották meg a feladatot, 7-en csak az egyik hamis állítást fedezték fel, három pedig nem oldották meg. Egy tanuló teljesítménye 75%-osnak ítéltető, mivel az egyik hibát felfedezte, a másikat részben: „szendvicset iszik”. Így az összteljesítmény egy-egy tanulóra nézve nem egészen 50%-os (48,07%). Többen találták meg a „zsemlet iszik” helytelen szerkezetet, mint a „zöld macská”-t. Ez bizonyára azért van, mert az előbbi szavak a tananyagban korábban szerepelnek, mint a „zöld” szó, így a bevésésük is alaposabb, mélyebb.

A második feladat tollbamondás volt. Nehézségük és az együtthaladás szükségessége miatt tettem ezeket a feladatokat előre, hogy aztán később ki-ki egyéni tempója szerint dolgozhasson. A tollbamondás közepes nehézségű volt. Igyekeztem úgy összeállítani, hogy legyen benne példa hangsúlytalan helyzetekre, lágyágjelző magánhangzóra, előljárósós kapcsolatra, tipikus, a magyartól eltérő vonalelemzéseket tartalmazó grafémákra, mindkét írásmódban meglevő, de más hangértékkel bíró betűkre, jellegzetes kötésre. A rövid, 42 betűs szöveg az alábbi volt: „Это дом. В доме живут Зоя. Она хорошо рисует. Вот жираф!” A tollbamondást is a feladatlapra írták a tanulók, pontozott vonalra, segédvonalak nélkül. Az elemzéskor minden egyes tanuló minden betűjét külön-külön megvizsgáltam, így a maximális hibaszám 42. Kihagyott szó annyi hiba, ahány betűből áll. Mind írástechnikai, mind helyesírási szempontból hibátlan teljesítményt nyújtott 1 tanuló. A legmagasabb hibával (19) egy tanuló dolgozott, őt ketten követik 16-16 hibával. Egy tanuló 10, egy 7, kettő 6-6, három 4-4, kettő pedig 2-2 hibával oldotta meg a tollbamondást. Mint látható, elég nagy a szóródás. Összesen 94 hibát ejtettek, +2 tanuló a különírással ellen vétett, így tanulónként 7,38 hiba esik. A hibázás szempontjából legterheltebbek a живѐт, Зоя, она dőlt betűi, mindegyiket 8-8 tanuló írta rosszul. Bár sok gondot fordítottam év közben a fonetikára, úgy tűnik, a lágyágjelző magánhangzók és a redukáltak helyesírása nagy gond magyar anyanyelvűek számára. Nehéz megértetni kis tanítványainkkal, hogy a „ja”, „jo” stb. betűk csak bizonyos esetekben jelölnek két hangot. A tollbamondásokból kiderül, hogy – a hibázók között is – néhányan emlékezhetek valamire a „v” hang lágyágával kapcsolatban, s ezt valahogy megpróbálták az írásban is érvényre juttatni, pl. lágyággal + ó-val. Egy tanuló y+o-val(!) próbálta áthidalni a problémát (a „Zója” szó esetében is) – bizonyára eszébe jutottak a t-ty, n-ny mássalhangzó párok. (Ez a betű utó valószínűleg nem a cirill „u”-t jelenti!) Kettő a „ju”-t keverik a „jo” betűvel, azt írták helyette. A „Zója” szó leírásakor egyaránt előfordul a „j”+„a” és a „ja”+„a” alak is. (Tipikus tévesztések később is.) A nőnőm „ő” első betűjének helytelen írása ugyancsak gyakran előfordul a felsőbb osztályokban is, annak ellenére, hogy a szó grafikus képe számtalanszor megjelent már a tanulók előtt. Úgy tűnik, a hallási ingerek erősebbek az írásosnál.

A „Zója” szó első és a „рисует” negyedik betűjét 6-6 tanuló tévesztette el, ez várható is volt. (Különösen ez az utóbbi időnként még főiskolások írásában is előfordul!) Öten ugyancsak a „рисует” szóban hibáztak, az utolsó előtti betűben, pontosabban közülük ketten kihagyták a betűt. E szó problematikus volta talán azzal indokolható, hogy viszonylag friss a tanulók szókincsében, tehát nem volt még elegendő számú előfordulása a bevéséshez. A hibák sorában a хорошо és az это következik, 4-4 tanuló tévesztette el a dőlt betűket. Az előbbi szóban 1 gyerek kihagyta az első betűt, három pedig kis cirill н-et írtak helyette. A szó első hangja felidézti a „h” hangot, annak nagy latinbetűs alakja pedig hasonlít a fenti kis cirillre. Az это szót három „Е”-vel írták, egy tanuló pedig a helyes graféma tükörképét. A hibák sorát az alábbiak zárják (3-3 tanuló követte el őket): Зоя, рисует, вот, жираф. Senki nem vétett az alábbi betűk írása és kötése ellen: это, дом, в доме, хорошо.

Bevallom, a legnagyobb kudarcra a tollbamondás területén számítottam, de úgy érzem, az átlagos 82,43%-os teljesítmény (ha 100%-nak a 42 helyesen leírt betűt vesszük) tanulónkénti átlagban ugyancsak nem tekinthető rossznak. Nagyon elgondolkodtató azonban, hogy olyan tanuló is akadt, akinek a megoldása alig haladja meg az 50%-ot: megfelel ő a tantervi követelményeknek?

A negyedik osztályos oroszoktatás egyik feladata, hogy olyan grammatikai kategóriák alapjait teremtsék meg, amelyek nélkül elképzelhetetlen a további sikeres nyelvtanulás. Ide tartozik többek között a természetes és a nyelvtani nem kategóriája is. A harmadik feladat ilyen jellegű volt: „Az alábbi főnevek mellé írd 1-t, 2-t vagy X-et annak megfelelően, hogy a szó ОН, ОНА, vagy ОНО-val helyettesíthető!”

Пéрдáул: мальчик: 1
 мама: 2
 окно: X

дедушка: ... калач: ...
 лиса: ... какао: ...
 метро: ... доска: ...
 мишка: ... зоопарк: ...
 класс: ... Серёжа: ...

A tanév során igen gyakran oldottunk meg ilyen feladatokat, sok-sok játékos eljárást alkalmazva. A tanulók megfigyeléseikről időnként szabályokat is megfogalmaztak. E helyen tehát 10 szóhoz kellett hozzárendelni a megfelelő személyes névmásokat. Ha feltételezzük, hogy nem vaktában írogatták be a gyerekek az egyes jeleket a pontozott vonalra, akkor a nyelvtani jellegű gyakorlat mellett olvasási feladatot is meg kellett oldaniuk: előbb elolvasták némán a szavakat, és azokat meg kellett érteniük a sikeres megoldáshoz. Minden helyes megoldást 10⁰/₀-nak tekintve az átlagos tanulói teljesítmény 63,84⁰/₀; egy 100⁰/₀-os, egy 90⁰/₀-os, egy 80⁰/₀-os, kettő 70⁰/₀-os, négy 60⁰/₀-os, kettő 50⁰/₀-os és kettő 40⁰/₀-os van köztük. Ez az eredmény a várakozáson aluli. A tévesztés az alábbiak szerint történt (a szavak után zárójelben álló szám azt jelenti, hányan tévedtek): класс (10); калач, зоопарк (9); Серёжа (6); дедушка доска (3); метро, мишка, какао (2); лиса (1). Különösen az „osztály” szó nemének tévesztése lepett meg: nyolcan semlegesneműnek ítélték. Nem várt volt a tévesztés mértéke a „kalács” szóban sem; az „állatkert” viszonylag keveset gyakorolt lexika volt (legalábbis a nemét illetően). A „Szerjózsa” szó nőneműnek ítélese tipikus hibának számít: a természetes nem figyelmen kívül hagyásával csak a végződésre koncentráltak a tanulók. Hogy a „nagypapa” és a „maci” szavak nemét néhányan eltévesztették, még valahogy csak indokolható (az előbbi szó jelentését még később is keverik a „nagymamá”-val; a „maci” pedig a „kivételek” közé tartozik), a sok gyakorlás után azonban a többi négy szóban senkinek sem lett volna szabad tévednie („tábla”, „metró”, „kakaó”, „róka”). Úgy tűnik, a jövőben még több gondot kell fordítani e nyelvtani anyag gyakorlására, mivel nagyon sok múlik a nemek pontos ismeretén.

A negyedik feladat a tanulók olvasás utáni megértését volt hivatott ellenőrizni, beleépve egy kis nyelvtant is. „Húzd alá a zárójelben lévő szavak közül azt, amellyel belyes mondatot kapsz!”

- (форточку).
 1. Зайчик ест (зарядку).
 (репку и капусту). (Володя).
 2. В классе учительница говорит (по-русски).
 (рисует).
 (на жирафе).
 3. Мама работает (открывает).
 (на почте).
 (в лесу).
 4. Красная лиса живёт (на улице).
 (в школе).
 (был)
 5. Фёдор Иванович, вчера вы (была) на концерте?
 (были)

Ha itt ugyancsak 100⁰/₀-nak tekintjük a hibátlan megoldást, akkor azt tapasztaljuk, hogy ilyen eredményt a 13-ból 3 tanuló produkált. Mint az várható is volt, az 5. mondatot tizen hibázták el az első szó aláhúzásával. Ezt a 4. mondat követi (5 tanuló rontotta el), a többi mondatnál 1–1, ill. 2 tanuló hibázott. Átlagos teljesítményük 70,76⁰/₀ tanulónként. (Ha az ötödik mondatot nem tekintjük, akkor majdnem 82⁰/₀!) Hogy eléggé megnyugtatónak ítélessük ezt a képet, szintén fel kell tételeznünk, hogy nem vaktában dolgoztak a növendékek.

Bár jelenlegi nyelvtanításunkban a fordítás eléggé háttérbe szorult, a feladatlapra egy ilyen jellegű feladat is került. Az 5. így hangzik: „Írd le az alábbi kifejezések magyar megfelelőit!”

1. моет руки:
2. ситаает чтихи:
3. небо красное:
4. делает зарядку:
5. тетрадь на столе:

Ezzel kíváncsi voltam arra, hogy a szövegkörnyezetükből kiragadott szó szerkezetek tudatosultak-e a tanulók nyelvhasználatában, illetve hogy az ún. „minuszstruktúrák” (névelő hiánya, a létige jelen ideje stb.) nem rontják-e a gyerekek anyanyelvi nyelvérzékét. Az eredmények az alábbiak: két tanuló dolgozott hibátlanul, egy 90%-os, öt 80%-os, egy 60%-os és négy 20%-os megoldás született. Soknak tartom, hogy négyen mindössze *egyetlen* szó szerkezetet tudtak magyarálni visszaadni! A tévesztés így alakul (zárójelben a tévesztők száma): 2. szó szerkezet (8); 4. szó szerkezet (7); 5. szó szerkezet (4); 1. szó szerkezet (3); 3. szó szerkezet (2 fő). Feltűnő, hogy többen üresen hagyták a pontozott vonalakat – hozzá sem fogtak egyes szerkezetekhez, eleve reménytelennek ítélve tudásukat. Bár év közben gyakran használtuk ezeket a kifejezéseket, úgy tűnik, az elsajátítás mértéke nem elégséges, illetőleg baj van a tudatossággal, s ezen a jövőben feltétlenül változtatni kell. Az átlagos tanulói teljesítmény egyébként 63,84%-os.

Mintegy levezető, könnyű – ugyanakkor nagyon fontos – feladatnak szántam a *batodikat*: „Húzd alá mindegyik szóban a hangsúlyos szótagot!”
Például: *машина, какой, девочка, какао, молоко, бабушка, читает, лиса, вчера, хорошо, спрашивает. желтая, пишу, колбаса, рисует, снегурочка, поёт, мальчик.*

Mint már fentebb említettem, igen nagy jelentőséget tulajdonítok a kezdő fokon történő idegennyelv-oktatásban a fonetika kérdéseinek. Az itt megengedett, előírt „fonetikai minimum” (amelyet néha komoly cikkek, tanulmányok is emlegetnek) olyan hiba, amely később már alig, vagy igen nehezen korrigálható. Az első szótól kezdve meg kell követelnünk a gyerektől, hogy kiejtése minél jobban közelítse meg az adott nyelv anyanyelvi mintáját! Sok-sok artikulációs és intonációs gyakorlatot iktattunk be hát a tanév folyamán az órák anyagába, folytattunk ritmikai és egyéb gyakorlatokat. E feladat – hogy ti. jelöljék aláhúzással a hangsúlyos szótagot – nem a legalkalmasabb fonetikai tudnivalók mérésére (annál is inkább, mert a gyerekeknek nem „tudnia”, hanem „alkalmazni tudnia” kell a helyes kiejtés szabályait). Mégis, valamiféle csekély képet kaphattam e területről is.

Az elemzéskor tanulónként vizsgáltam meg minden szót. Két hibátlan megoldás született. A 15 szó között egyetlen volt csupán, amelynek hangsúlyát valamennyien hibátlanul jelölték („nagymama”). A hibák között volt várt és váratlan is. 9-9 tanuló tudta rosszul a „tegnap” és a „kolbász” szavak hangsúlyát, de ezek elhangzó beszédükben is gyakoriak. Azt gyanítom, hogy az előbbi szó a magyar „csíra” szóval való rímelés miatt, az utóbbi pedig a magyar szó második, hosszú szótagjára való asszociálás következtében. Sokan (8-an) az orosz „énekelt” szót „pójet”-nek is ejtették korábban is: valaki egyszer elültette a rosszat, s a „fogékonyabbakból” sehogy sem sikerült „kivernem” a hibás alakot. (Valószínűleg a „mójet” – mos, mossa orosz szó is hozzásegített ehhez.) Számomra érthetetlen módon az orosz „róka” szóban hatan az első szótagra helyezték a hangsúlyt (élőbeszédben is gyakori hibájuk), és a „jól, jól van” hangsúlyát is hatan elvétették. Öt-öt tanuló jelölte rosszul a „sárga” és „írok”: 4-4 a „tej”, „olvas”, „fiú”; 3-3 a „rajzol” és „Hópolyhecske”; 2 a „kérdés”; s a „kakaó” szavak hangsúlyát. A „kakaó” szó ilyen „előkelő” helyezése azt mutatja, hogy – szívós munkával ugyan, de – leküzdhető az ún. differenciális gátlás. Csodálkozom azonban a 4-4 tanuló által rontott „tej”, „olvas”, „fiú” szavakon. Rengeteget gyakoroltuk ezeket, a „fiú” szónál meg egyenesen a magyar hangsúly szabálya érvényesül. Az egyes tanulók teljesítményéről mindössze annyit, hogy volt egy tanuló, aki mindössze három szó hangsúlyát jelölte helyesen (!). Az átlagos hibázás tanulónként 5,30, ez 35,30%. Soknak találok!

Mint azt már előljáróban említettem, magam is tisztában vagyok azzal, hogy ez a felmérés csak *egy bizonyos fajta képet ad* a negyedik osztályt elvégzett tanulók orosztudásáról. Feltétlenül vizsgálni kellett volna még szóismeretüket (szókincsüket), olvasásukat, szituatív beszédüket (igazi kommunikációs feladat elé állítva őket), kiejtésüket, intonációjukat. A produktumok behatóbb elemzéséhez, a hibák feltárásá-

hoz bizonyára nem lett volna haszontalan összehasonlításokat végezni más tantárgyakkal (elsősorban az anyanyelvvel, matematikával, ének-zenével). Érdekes lett volna attitűdvizsgálatot is készíteni. Végül jó lett volna, ha nemcsak ennek a 13 tanulónak az eredményét mutathatom be, hanem iskolánk valamennyi negyedikesét is. (Tápasztalataink összegezésére, az összes feladatlap elemzésére természetesen házon belül sort kerítünk.) Mégis úgy érzem, vállalkozásom nem volt hiábavaló. Hasznos észrevételeket fogalmaztam meg a magam számára, s talán más kollégákban is sikerült gondolatokat ébresztenem.

DR. MOLNÁR JÁNOS
Baja

A technika tantárgy B változata kísérletének néhány tapasztalata

Baja város általános iskoláiban 1979. szeptember 1-től kísérletként megkezdték a technika tantárgy B változatának oktatását. Az országos kísérletbe való bekapcsolódás azzal járt, hogy valamennyi osztály – 5. osztállyal kezdve – részt vett a B változat tankönyvkísérletében,

- a megvalósítás egy, a helyi viszonyokat figyelembe vevő oktatásszervezési kísérlettel párosult,
- az itt szerzett tapasztalatok közkinccsé tétele érdekében az MM és az OPI közreműködésével országos tantárgypedagógiai tanácskozást tartottak – több ízben – Baján.

Felvetődhet a kérdés, hogy miért Baján került sor a kísérlet bevezetésére és végigvitelére. A választ a teljesség igényével nehéz lenne ehelyütt megadni.

A számtalan tényező közül azokra utalunk, amelyek talán bizonyos közérdeklődésre számíthatnak.

1. A próbálkozásnak egyik leglényegesebb tényezője az volt, hogy Baján 1972 óta sem az óvodában, sem az általános iskolákban nem dolgozott képcsítés nélküli pedagógus. A jó személyi feltételek, a javuló dologi-tárgyi adottságok, a korszerű oktató-nevelő munka iránti érdeklődés lehetőséget kínált a munka jobbítására, arra, hogy a tanulóifjúság felkészültebben kísérelje meg beilleszkedését a társadalmi gyakorlatba.
2. A város és környékének gazdasági viszonyai is hatottak az oktatástervezők munkájára. Az iparos város, a fejlett mezőgazdaság tágabb környezete növelte az érdeklődést a technikai képzés és nevelés iránt. Az a vélemény alakult ki a szaktanárokbán, szülőkben, oktatásirányítókban egyaránt, hogy a 6-14 éves tanulók olyan technikai képzését és nevelését kell biztosítani, amelyben meghatározott arányokban kap helyet az ipar és a mezőgazdaság.
3. A tudományos-technikai forradalom jelenléte s a jövőre gyakorolt hatása arra biztatott, hogy fel kell készíteni a tanulóifjúságot annak megismerésére, s a szerzett ismeretek birtokában képessé tenni őket további kibontakoztatására,

továbbfejlesztésére. Az volt az általános vélemény, hogy a gyakorlati foglalkozás tantárgy már e feladatok megvalósítására nem képes.

4. Mindezekkel együtt a munkára nevelés intenzívebbé tétele is szerepet játszott a kísérletbe való bekapcsolódáskor. Az a vélemény alakult ki, hogy növelni kell a szellemi és a fizikai munka becsületét minden tanulóban. A felnövekvő nemzedék személyiségének formálásával olyan technikai-szellemi és manuális készségeket alakítanak ki, amelyeknek birtokában a munkálkodó ember válik gazdagabbá, s ezáltal kap lehetőséget egy kreatív magatartásra, szemléletre, gyakorlatra.

A célok megvalósítására adottá vált az egységes és a feladatok megvalósítását vállaló szaktanári közösség. A technikai képzést is szolgáló központi műhely megszervezése volt a következő lépés. (A több éves tapasztalat birtokában, biztonságosan fogalmazhatjuk meg, hogy megyénként 1-2 ilyen objektum elegendő a területi feladatok ellátására.)

Valamennyi általános iskolában technikai nevelést és oktatást szolgáló szaktantermet alakítottak ki. Ezek létesítését indokolták:

- az iskolák eszközökben és felszereltségben azonos adottságokkal rendelkeznek;
- ugyanakkor majdan szolgálják a fakultációs foglalkozásokat;
- szakmai és esztétikai körülményeik ilyen módon is épüljenek be az általános iskola egységes nevelési rendszerébe.

A technikai nevelés mezőgazdasági területének biztosítására a városban két, úgynevezett központi gyakorlókertet hoztak létre. Megvalósításukban fontos szempont volt, hogy mindkettő nagyüzemi környezetben üzemeljen.

A gyakorlókerteknek iskoláktól való távolsága egy új oktatásszervezet bevezetését is megkövetelte. Ennek az a lényege, hogy az általános iskolák tantervi feladatok megvalósítását szolgáló órarend szerint autóbusszokkal utaznak a gyakorlókertekbe. Hangsúlyozni szeretném, hogy a bajai megoldás nem valamiféle extra tett. Valamennyi magyar általános iskolában bevezethető.

Ez a már több éve sikeresen működő modell konkrét bizonyíték arra, hogyan lehet és kell az itt lehetséges és meglevő belső tartalékokat feltárni. Bizonyított, hogy az anyagi és a szellemi értékek értelmes koncentrációja jól szolgálja oktatáspolitikai céljaink megvalósítását.

Milyen mérhető, értékelhető eredmények mutathatók ki a bajai kísérlet nyomán túl a fél évtizeden, nem kevés szervezési munkán, komoly anyagi ráfordításokon?

Talán az elsők között kell megfogalmazni, hogy a tanulóifjúság megszerette az új tárgyat. Szívesen munkálkodnak mind az iskolai szaktantermekben, mind a gyakorlókert munkáiban. A tárgy megszeretését visszaigazolták a szülők is. Mind többen fogalmazták meg, hogy gyermekeik értőn vesznek részt a ház körüli, hobby kertek munkálataiban, a családi barkácsolásokban. Nagy értéke a tárgynak, hogy a különböző adottságú tanulók – fiúk és lányok egyaránt – képességeiknek megfelelően, azokat továbbfejlesztve dolgoznak az órákon. A manuális készségekkel jobban „megáldott” tanulók segítői az elméletben jártasabb tanuló társaiknak. Az utóbbi években bizonyíthatóan javult a tanulók törekvése egy kulturáltabb környezet kialakítására, annak megóvására. Értékesek a tárgyból adódó lehetőségek egy egységes életmódra, életfelfogásra való nevelésnek. A tanulók „fedett” és „fedetlen” munkahelyei előre jelzik a leendő valós életet. A városi gyermekekben is valós asszociációk

jelennek meg a munkáról, a mezőgazdasági munkáról. A tanulók rádöbbenek arra, hogy a mában s a jövőben méginkább nem elég a fizikai erő jelenléte.

A tárgy beépülése az általános iskola tantervének rendszerébe a felsoroltakon kívül még számos egyéb eredményt is hozott. A továbbiakban még egy kérdést célszerű áttekinteni. Mérhető-e a technika tantárgy „B” változatának bevezetése a pályaválasztás területén? Mivel Baján egy nyolcadikos korosztály már ezt a tárgyat négy éven keresztül tanulva választott pályát, egy nem teljes körű – de jelzés értékű – vizsgálatot végeztünk. Egybehangzó vélemény alakult ki, a szaktanárok és a nevelőtestületek többségénél, hogy a tárgy színesítette a tanulók körében a pályairányultságot. Mások úgy vélekedtek, hogy „sok ötletet adott a tanulóknak” a pályaválasztáskor. Néhány iskola továbbtanulói statisztikáját áttanulmányozva, a számok és arányok sokat sejtetők.

Amíg a gyakorlati foglalkozást tanult nyolcadikos községi tanulók mezőgazdasági pályára való továbbtanulási szándéka nulla volt az 1981/82. tanév végén, addig az egyik bajai iskola azonos korú tanulóinak 8%-a jelentkezett mezőgazdasági szakközépiskolába. Megvizsgáltuk, hogy pályaválasztásukban a tanult tantárgyaknak milyen súllyal van szerepük. Azokban az iskolákban, ahol a technika tárgyat tanították, a tanulók 35–50%-a a technika tárgyat az elsők között jelölte meg. A hagyományos gyakorlati foglalkozás tárgyat tanult tanulók közül csak 20%-a jelölte meg a gyakorlati foglalkozást mint motiváló tényezőt.

A technika tárgy pályaválasztásra gyakorolt szerepét a közepes és jó rendű tanulók fogalmazták meg legérzékeltetőbben.

Gondolom, a technika tantárgy általános bevezetéséhez az iskolák, szaktanárok, iskolafenntartók sok segítséget, útbaigazítást kaptak, kapnak. Ez a kis írás a bajai kísérlet vázlatos bemutatása mellett azt is szeretné szolgáltatni, hogy minden érdekelt figyelmét felkeltsse a már meglévő tapasztalatok tanulmányozására, s az alkalmazhatók átvételére. A már „kitalált jót” ne keressük, hanem vegyük át, alkalmazzuk.

GÖNCZY TIBORNÉ-ILLÉS ANDRÁS
Nyíregyháza

Egy tanítási óra a Kodály-centenárium jegyében

Ki tudná pontosan felmérni, hogy Kodály Zoltán a magyar nép számára milyen „szerepkörben” volt nagyobb? Mint zeneszerző, népdalgyűjtő és népzene-tudós, avagy zenepedagógus? Külön-külön már sokszor felmérték géniuszát az egyes területek szak-tudósai, kiváló elméleti, gyakorlati szakemberei, de pontosan lemérni e területek súlyát lehetetlen. Csak úgy fejezhetjük ki azok értékét, hogy mindhárom területen – egy emberi életszakaszt figyelembe véve – a legteljesebbet alkotta meg. A centená-rium pedig jó alkalom volt arra, hogy még tovább pontosítsuk a kodályi életművet.

Először azt szeretnénk bemutatni, hogy egy műve kapcsán milyen világosan raj-zolódnak ki munkásságának részterületei, és hogy a tiszta kontúrok érzékelése mel-lett is folyamatszerűen fonódnak össze azok. Munkásságának komplex célja volt, hogy összegyűjtse a népzene kincseit és rendszerbe foglalja, maradandóvá tegye a különböző művészi alkotásokban, valamint velük megalapozzon, kialakítson egy egy-séges zenei anyanyelvet.

Nem mi vagyunk az első, akik erről szólnak. A mi szándékunk az volt, hogy a hálás emlékezés után is tovább segítsük a kodályi koncepcióban rejlő erők felsza-badítását. Újabb és újabb pontokat kössünk össze a részterületek összefüggésrend-szerében.

Tehát essen szó bővebben Kodály zenepedagógiájáról és annak is csak egy ta-nítási óra anyagához kapcsolódó vonatkozásairól, valamint Szabolcs-Szatmár me-gye és a kodályi életmű egy érintkezési pontjáról.

Kodály eljutott szinte minden helyre, ahol csak egy parányi jel adta hírül a népzene kincseinek lelőhelyeit, virágzását. E kis ország viszonylatában egyik legna-gyobb távolságot képviseli Budapest és Szabolcs-Szatmár megye, pontosabban Buda-pest és Nagykálló. A felhívó jel egy tánc volt. Ez a jel nem utalt egyértelműen a számára még ismeretlen népzenei értékre. Ő mégis odafigyelt rá, elutazott érte Nagy-kállóba, hogy fényt derítsen a feltételezett zenei értékre. Az eredmény nem maradt el: rátalált, lejegyezte, feldolgozta, közkinccsé tette, és hagyatékai közé besorolta a népzene egyik gyöngyszemét: a Kállai kettős-t.

Úgy gondoljuk, hogy nekünk, e megye gyakorló pedagógusainak kötelességünk a helyi vonatkozások teljes ismeretében egészen közel vinni a tanulókhöz az innen származó népi értékeket, hogy ezzel egy életmű bemutatása a legteljesebb mérték-ben valósuljon meg, és amelynek alapja a népművészethez tapadó őszinte tisztelet meggyőződése legyen.

A zenemű gyökereit itt tapinthatja a tanuló megyén belül. Keletkezéséről több-féle módon értesülhet: személyes elbeszélések, megyei hírforrások formájában. Saját-jának érezheti azon az alapon, hogy ennek a szűkebb hazának és emberi közösségnek

ő is tagja. Büszke lehet rá, és ilyen értelemben másképpen viszonyul hozzá. Ezt az őszinte ragaszkodást és megkülönböztetett figyelmet kell nekünk felhasználnunk a kodályi életmű becsülésére, az értékes zene szeretetére, a tanulói személyiség sokoldalú fejlesztésére.

Az új tanterv az 5. osztály törzsanyagába helyezi a művet. Az 5. osztály zenehallgatását tartalmazó lemezen a Magyar táncok (VI. blokk) címszó alatt szerepel. Ehhez az anyaghoz megjelent egy Tanszerismertető Útmutató Tarcai Zoltán összeállításában. Érdekes ebből a segédanyagból idézni azt a mondatot, amely summásan rögzíti e mű tartalmát és formáját: „Kodály: Kállai kettőse 4 dallamot, fokozódó tempóban fűz csokorba, a három szakaszos csárdás mintáját követi: csendes, csárdás, ugró.”

Egy érzelmileg maximálisan „felfűtött” pedagógiai ráhatást szeretnénk tükröztetni e tunitási vázlatban, amelynek elkészítésében, a tanítási óra megvalósításában a szakvezető tanárt igen jól vezették a bevezetőben exponált gondolatok, a Kodály centenáriumi szelleme.

TANÍTÁSI VÁZLAT

Tantárgy:

Téma:

Tananyag:

Nevelési feladatok:

Didaktikai feladatok:

Szemléltetés:

Szemléltető- és munkaeszközök:

ének-zene az 5. osztályban

Kodály Zoltán – népdalfeldolgozások

Kodály Zoltán: Kállai kettős

– Ápoljuk és őrizzük népi hagyományainkat!

– A mű elemző zenehallgatása.

– A zenei elemző- és megfigyelőképesség fejlesztése.

alkalmazó rögzítés, ismeretszerzés és értékelés.

Kodály, Ecseri lakodalmas: I. Kállai kettős, fényképek (a fonográfól és a „Gyöngyösbokrétáról”).

dallamkártyák, írásvetítő, epizskóp, magnetofon, lemezjátszó.

Az óra folyamata:

Énekes köszönés: d' s s f m f s – d' s s f m r d
kérdés felelet

– Milyen formában hangzott el a köszönésünk? (Kérdés – felelet, zenei párbeszéd.)

I. *Alkalmazó rögzítés:*

a) A dudanóta előkészítése:

Az 5. osztályos dalok között is van olyan, amelyet kérdés-feleletre bonthatunk.

En kérdezek a dal első sorával: d' s s f m f s s

– Keressétek ki a választ a táblán-kirakott kártyák közül!



A következő kérdést lázom. (m f m r d m s s)

– Válaszd ki a feleletet! (s m f r d d d)

– A kártyákat a dallamsorok sorrendjében szolmizáljuk!

– Mi a dal címe? (Aki dudás akar lenni)

– Énekeljük el szöveggel és dudakisérettel!

1. cs. tartott tartothang (dó), 2. cs. osztinato (d-s), 3. cs. a dallamot éneкли szöveggel.

– Milyen típusú dalt énekeltünk? (dudanótát)

A dudanóta jellemzői.

– Milyen ritmusban szólal meg a dudanóta? (>)

b) Most pedig énekeljük a mi megyénkbeli való népdalt!

„Felülről fúj az őszi szél...”

– Hol hallható ez a dallam naponként? (A nyíregyházi rádió szignáljának dallama.)

A népi zenekarról tanultak felelevenítése.

A népi zenekar hangszerei: vonósok (hegedű, brácsa, cselló, nagybőgő) klarinét, cimbalom.

II. Ismeretszerzés:

1. Tartalmi-hangulati előkészítés és célkitűzés.

a) Ez a dallam egy megyénkhez fűződő népi hagyomány, egy nagykállói népi tánc kísérő dallama.

A részlet Kodály Zoltán Kállai kettős c. művéből való.

Célkitűzés: Ma ezzel a művel ismerkedünk meg!

b) Beszámoló a kiállításon látottakról:

– Kodály Zoltán tevékenysége,

– Kodály Zoltán és megyénk kapcsolata.

c) A Kállai kettős eredete:

– Keletkezésének történetét nem én mondom el, hiszen megnéztünk együtt egy kiállítást, és ott feljegyzést készítettetek. – Kérdéseimre ezek segítségével válaszoljatok! (A Kállai kettős egy páros tánc. Eredetileg Nagykállóban táncolta egy fiú és egy lány.)

– Melyik évből való az első feljegyzés erről a táncról? (1895 – Farkas Lajos.)

– Kodály Zoltán mikor látta először ezt a táncot? (1926-ban Nyíregyházán járt. Hallott a híres táncról és ezt kísérő szép népdalokról. Elment Nagykállóba, megnézte a táncot, amit ekkor már nem egy pár táncolt, hanem egy kisebb csoport. A táncot Balázs Ferke cigányprímás kísérte. Kodálynak tetszett a tánc is, de még jobban a népdal anyaga. 1928-ban fonográfra vette fel egyik tanítványa.

1934-ben ismét népszerűvé vált megyénk táncja a „Gyöngyösbokréta” révén. (Ez az együttes a különböző magyar tájak népművészetét mutatta be.)

(Epizskópon a fonográf és a „Gyöngyösbokréta” szemléltetése.)

1950-ben Kodály Zoltán a felvett dallamokból egy vegyeskari kórusművet írt népi zenekari kísérettel: Kállai kettős címmel.

Ezt a művet az Állami Népi Együttes mutatta be 1951-ben bemutatkozó műsorában, az Ecseri lakodalmában.

– Hallgassuk meg az Ecseri lakodalmas I. részét, a Kállai kettős-t!

2. Élménynyújtás (tényanyagnyújtás).

A mű meghallgatása hanglemezzel.

Az első benyomások, észrevételek számonkérése.

3. Esztétikai elemzés. (A mű elemző zenehallgatása.)

– Hallgassuk meg részleteiben is a művet!

a) Zenekari bevezető.

– Milyen előadásban hallod? – Milyen jellegű? Mit jelez?

(Népi zenekari előadásban és kibővített formában:

3 klarinét, 2 cimbalom. Táncos karakterű, amely egyben jelzi a tánc tempóját is.)

A mű három részből áll.

b) I. rész zenehallgatása.

Táncballada: eseményt mond el táncban, dalban, párbeszédes formában.

Megfigyelési szempontok csoportonként:

1. cs. Melyik népdalt hallottad?

2. cs. Milyen a tempója?

3. cs. Hogyan fejezi ki a zeneszerző a párbeszédet?

Válaszok: 1. cs. Felülről fúj...

2. cs. Lassú tánc.

3. cs. Női és férfi szölamok felelgetnek egymásnak.

Esemény: A lány és fiú összetalálkozik a bálban, s tánc közben a lány számon kéri a fiútól, hogy miért nem volt nála már két este? Ezen elvitatkoznak, de végül is kibékülnek, hisz szeretik egymást.

– Hallgassuk meg az I. rész utolsó versszakait!

– A versszakok közötti zenekari játék, az „apraja”, a tánc melyik mozzanatát fejezi ki? (A bokázót.)

– Figyeld meg az I. rész lezárását!

(Egy magas, tartott hang és zenekari akkord.)

c) A II. rész zenehallgatása.

Ebben a részben 4 versszakos dallamot hallunk.

Dudanóta.

- Hogyan változik a tempó az I. részhez viszonyítva?
(Gyorsabb tánc.)
- A dudanóta jellegzetes ritmusát figyeld meg!
- Milyen dallam szólal meg a kísérethez? (d-s.)

Zenehallgatás:

Jó bort árul Sirjainé...

(Zenehallgatás közben a szöveget írásvetítőn ki-
vetítve olvashatják a tanulók.)

Kerek az én szűrőm...

- A következő versszak dallamát hasonlítsd össze az előzővel!

(Írásvetítőn a betűjeles dallam.)

(Dallamvariáns: 3. sortól eltér a dallam.)

Zöld pázsit...

Az utolsó versszakban a régi dallam tér vissza.

- Figyeld meg a rész lezárását!

Sirjainé egy icce bort...

Befejezés: Magas hangon megszólaló „haj”.

d) A III. rész zenehallgatása.

E részben két dallamot hallunk:

Kincsem komámasszony...

Nem vagyok én...

- Mit tudsz mondani a dalok tempójáról, hangulatáról?

- Figyeld meg a befejezést!

(Fokozódik a hangulat „játékos” és a hangerő. A befejezésben emelkedik a dallam és a zenekar lezárja.)

4. Élményelmélyítés. (A tényanyag rögzítése.)

(Esztétikai szintézis.)

Az esztétikai elemzőmunka során tett megállapítások összefoglalása táblai vázlat alapján.

A TÁBLA KÉPE:

Kodály Zoltán: *Kállai kettős*.

(Vegyeskari kórusmű, népi zenekar kíséretével.)

Zenekari bevezető.

I. rész táncballada:

Felülről fúj az őszi szél... (Lassú tánc.)

II. rész dudanóta:

Jó bort árul...

(Gyorsabb tánc):

Kerek az én szűrőm alja...

(Dallamvariáns):

Zöld a pázsit...

Sirjainé egy icce bort...

III. rész „friss”:

Kincsem komámasszony! (játékos).

Nem vagyok én senkinek sem adósa.

Zárás:

Az utolsó sor ismétlésével és zenekari akkorddal.

- Hallgassuk meg ismét egészében a művet!

- Figyeljétek meg, hogyan változik a dalok hangulata és a hangerő! (Egyre vidámabb. A hangerő p. ff.)

III. Értékelés.

Az osztály és az egyes tanulók órai munkájának, fegyelmének értékelése.

A továbbiakban ismertetjük röviden a tanítási óra tapasztalatait, amelyet megelőzőt egy népdalverseny, valamint egy kiállítás megtekintése.

A Kodály gyűjtésű népdalok körében megvalósult éneklési verseny szervezése a zenei világnap (október 1.) időpontjával indult. Nevezhettek egyének, csoportok, osztályok egy kötelezően énekelt népdallal, valamint szabadon választott dalokból összeállított dalcsokokkal. A kötelező dalok voltak: alsó tagozatosok számára a Kocsi szekér... c. népdal, a felső tagozatos tanulóknak pedig a Madárka, madárka c. népdal. Az egyéni győztes jutalma Eösz László Forr a világ c. könyve volt. Igen nagy létszámú tanulói részvétellel (150 fő) rendezett és sikeres verseny volt. Jól segítette a soron következő Kodály-ünnepségek hangulati-gondolati előkészítését.

A tanítás célja és anyagának feldolgozása valójában két órában valósult meg. A tanítási órát megelőző ének-zene órán a szaktanár és a tanulók meglátogatták a Kodály centenáriumi ünnepséghez szervezett kiállítást. Ez a kiállítás a nagy magyar ze-

neszerző tevékenységét és megyénk – Szabolcs-Szatmár – kapcsolatát demonstrálta különböző dokumentumokkal, korabeli fényképekkel (stb.). A látogatás legfőbb célja a 100 éve született Kodály Zoltánra való emlékezés, de az irányított megfigyelést segítő beszélgetésben már ott bujkált az a terv is, hogy a következő óra teszi teljessé a látottakat a művészi-esztétikai nevelés legfőbb „eszközével”, a kapcsolódó műalkotással. Ezért a vizuális anyag szelektálását, megőrzését, az egyes képek mondani-valójának szilárdabb rögzítését elősegítette a pedagógus. Pl. a fonográf fényképénél nyilván tovább időztek a tanulók, miközben a tanár kiegészítő magyarázata, elbeszélése tette szemléletesebbé a látottakat. De éppen ez történt a Kállói „Gyöngyösbokréta” alapító tagjait ábrázoló fénykép szemlélődése közben is. Ezeket a fényképeket az episzóp segítségével a tanítási órán újra láhtatták kivetítve, felnagyítva a vásznon, és megjelenésükhöz már kapcsolódott a kiállítás látogatásának élménye és a megyei vonatkozású ismeretanyaga. A további rögzítést pedig az szolgálta, hogy a tanulók saját elbeszélése alapján idéződött fel a szükséges ismeretanyag, amely feltétlenül pozitívan motiválta figvelmüket, a további érdeklődésüket.

Úgy gondoljuk, hogy nem szükséges azt hosszan bizonygatni, hogy a gyerekek milyen örömmel adtak számot a tanári kérdésekre, továbbá, hogy milyen haszonnal merítettünk e színes maradandó élményanyagból. Az óra megvalósulása után már valóban – a szó legteljesebb értelmében – ünnepeltek az iskolai Kodály-ünnepségen a tanulók. A művek hallatán átadhatták teljes énjüket a hálás és szeretetteljes emlékezésnek, a zenei műelményeknek, a kodályi szellem ragyogásának, mert már életkoruknak megfelelő mértékben ismerték életművét, annak népi gyökereit, a megye és a zeneszerző kapcsolatát.

Az óra legfőbb tanulsága az, hogy a tanítás anyagához kapcsolódó kiállítások, tárlatok, ünnepélyek látogatásának megszervezése és annak megvalósulása felbecsülhetetlen haszonnal térül meg a tanítás-tanulás folyamatában. Feltétlenül használjuk fel ezeket az alkalmakat, akár a tanítási óraszám terhére is, mert mindenképpen teljesebbé teszik az aktuális ismeretanyagot, illetve jelentősen emelik a társult élmények szintjét.

A tanítás anyaga Kodály Zoltán című témakörhöz tartozik, mégpedig azon belül is a népdalfeldolgozások körét bővíti. A Kodály témakör az általános iskola 1. osztályától „élhet” egészen a 8. osztályig. Az 1–2. osztályban indul a Gyermek- és nőikarok egyes szemelvényeinek zenehallgatásával, amely anyag a 3. osztályban bővül a Biciniumok-ból választottakkal és a Hány János mű részleteivel. A 4. osztályban a Vegyeskarok gyűjteménye és a Hány János daljáték nyújt válogatási lehetőséget. A felső tagozatban, az 5. osztályban a Gyermek- és nőikarok kórusművei mellett tantervi anyag a Kállai kettős. 6. osztályban a Mátrai képek, 7. osztályban a Vegyeskarok szemelvényeit egészíti ki a Székelyfonó, 8. osztályban a Férfikarok műalkotásai bővítik a témakört.

Tehát nyolcéves időtartamú a Kodály életét, munkásságát, művészetét bemutató zenei „nevelési terv”. Így jól tesszük, ha e nagy témakörön belül utalunk arra is, hogy a tervezett ismeretanyag, e gazdag zeneszerzői tevékenység mely területéről való. Pl. kórusirodalom, színpadi művei, népdalfeldolgozásai (stb.).

Az új tantervi anyag felső tagozatba való teljes beépülése után és optimális szakmai körülmények között – ahol tehát az alsó tagozatban ének-zene szakkolégiumi képzésben részesült „kisszakos” tanítják az éneket, és a felső tagozatban tanári diplomával rendelkező nevelő dolgozik – feltétlenül javasoljuk valamennyi fontos és nagy terjedelmű, az általános iskolai osztályokat végigkövető témakörök ismeret- és élményanyagának folyamatos lejegyzését, nyilvántartását. Így kapna minden elmenő nyolcadik osztályos maradandó képet a legnagyobb magyar zeneszerzőről.

Az órát a szakvezető úgy tervezte meg, hogy az valóban egy tanítási folyamat legyen, és annak minden kisebb és nagyobb óramozzanata (óraleme) és órafázisa a kitűzött célokat szolgálja.

Az óra elejére tervezett alkalmazó rögzítés fő funkciója a rögzítés volt, de szemlényanyaga (Aki dudás akar lenni, és a Felülről fúj az őszi szél c. népdalok), valamint annak különböző módon való felidézése az új ismeretet készítette elő hangulatban és tartalomban egyaránt. A Kodály-kiállítás látogatásáról már korábban szó esett. Ezzel kapcsolatban most csak arra szeretnénk a figyelmet irányítani, hogy az élmények felelevenítése mikor és hogyan épül be a tanítási folyamatba. Az látszott a legjobb megoldásnak, hogy a célkitűzés után, a tényanyag nyújtása előtt illeszkedjék az órába, hogy később az ismeretszerzés menetét ne lassítsa le, vagyis az esztétikai élményanyag elemzése és annak elmélyítése sima, gördülékeny és időben ne hosszan elnyújtott legyen. A technika segítségével, vagyis írásvetítővel az órai vázlat is gyorsan a tanulók elé kerülhetett, amelyet az ismeretszerzés fázisának lezárása után másoltak le.

A nevelési cél sem egy röpke és hangzatos mondatban jutott kifejezésre. Ennek szintén folyamata volt. A Kodály-kiállítás alapgondolatához kapcsolódás – Kodály és megénk kapcsolata – és az ott elhangzó tanári szóbeli kiegészítés céljai között valósult meg elsősorban a fontos célkitűzés: „Ápoljuk és őrizzük népi hagyományainkat!”

A képzési cél, a zenei megfigyelő- és elemzőképesség fejlesztése is – megítélésünk szerint – átgondolt volt. A zenei tartalom kibontása során az önálló részek bemutatásával a formára igyekezett rámutatni a szaktanár.

A tartalom és forma pontos megmutatása igényli a legtöbb szakértelmet, jó művészi-esztétikai ízlést és pedagógiai kultúrát. Megfelelő mértéktartással behatolni a művek elemeibe, rátapintani az alkotó szándékra úgy, hogy a művek varázsa, esztétikai hatása, a befogadó szubjektum és a műalkotás között keletkezett sajátos kontaktus ne semmisüljön meg: ez igen komoly része az elemzést irányító pedagógusi munkának. Az elemző, értékelő tevékenység irányításában mindennemű „túlforszírozás”, mértéktelenség, a tartalmak agyonmagyarázgatása, körmönfont fogalmazgatása, a szerényebb fogalmazású, de őszinte hangú vélemények elutasítása, meg nem értése, igen káros lehet a műalkotások befogadásában.

Még érdemes lenne érinteni a didaktikai szempontú ismeretszerzés folyamatát abból az irányból, hogy az a zenei nevelésben milyen mértékben válhat rugalmasná, valamint szót ejteni az audio- és vizuális eszközök használatáról, alkalmazásuk színvonaláról, az általuk biztosított élmények hatásfokáról. A publikálás azonban határt szab a bővebb elemzésnek. A legfontosabb dolgokról, az órához szorosan kapcsolódó szakmai, pedagógiai és szakdidaktikai problémákról szoltunk.

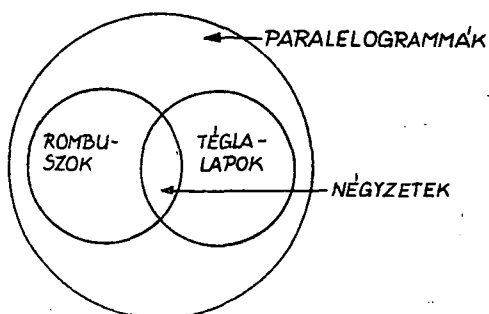
KASZA FERENCNÉ
Szeged

A paralelogrammák tulajdonságainak rendszerezése az általános iskola 6. osztályában

Az általános iskola tantervi követelményei között minimumkövetelményként szerepel a következő: „A tanulók tudják eldönteni, hogy egy négyszög trapéz, paralelogramma, rombusz, téglalap, négyzet-e.”

Ahhoz, hogy e tantervi követelménynek eleget tehesünk, célszerű egy olyan rendszerező óra megtartása, amely a tulajdonságok összegyűjtésén túlmenően a felsorolt négyszögek közül a paralelogrammák tulajdonságai közötti összefüggéseket is feltárja. Igaż, ilyen jellegű – az oldalak hosszúságára, helyzetére vonatkozó – rendszerező óra már az ötödik osztályban is volt, de ha az átlók és szögek vizsgálatával tovább akarunk lépni a tulajdonságok összegyűjtése terén, az előbb említetteket fel kell eleveníteni. A korábbi ismeretek felidézése kapcsán célszerűnek látszik az immár kibővített tulajdonságok rendszerezése.

A paralelogrammák halmazábrával történő rendszerezése már az ötödik osztályban megtörtént, az 5. osztályos tankönyvben is megtalálható halmazábra segítségével, mely a következő:

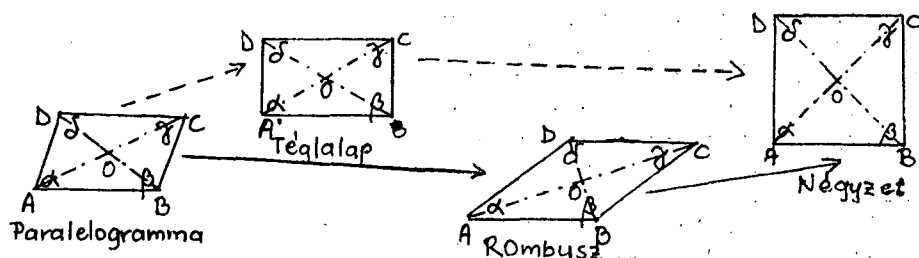


Ez az elrendezés valóban jól tükrözi a paralelogrammák közötti kapcsolatot. Nem alkalmas azonban arra, hogy a kapcsolatot tükröző, tulajdonságokat is tartalmazó lejegyzési formát hozzákapcsoljuk.

Ez a tény, illetve az, hogy a tankönyvben még az egyes paralelogrammafajták tulajdonságai sem találhatók meg megtanulható módon leírva, ösztönözhet bennünket arra, hogy egy, a tanulók számára mérésre, összefüggések felfedezésére, tanulásra is alkalmas, gyorsan elkészíthető tanórai vázlatot tervezzünk. Olyat, amely az említett négyszögek területszámítására vonatkozó összefüggések megállapítására is alkalmas és ezen összefüggésekkel is bővíthető.

Ez a tanórai vázlat lehet a következő is:

A paralelogrammák tulajdonságai



Mérési adatok:

AB=	AO=	AB=	AO=	AB=	AO=	AB=	AO=
CD=	OC=	CD=	OC=	CD=	OC=	CD=	OC=
BC=	BO=	BC=	BO=	BC=	BO=	BC=	BO=
AD=	OD=	AD=	OD=	AD=	OD=	AD=	OD=
AC ⊥ BD	AC=	AC ⊥ BD	AC=	AC ⊥ BD	AC=	AC ⊥ BD	AC=
	BD=		BD=		BD=		BD=
α =	γ =	α =	γ =	α =	γ =	α =	γ =
β =	δ =	β =	δ =	β =	δ =	β =	δ =

Oldalaik:

AB || CD

AD || BC

AB = CD

AD = BC

Átlók:

AO = OC

BO = OD

Szögek:

α = γ

β = δ

α + β + γ + δ = 180°

α + β + γ + δ = 360°

és AD = AB

BC = CD

tehát

AB = BC = CD = AD

és AC = BD

és AC ⊥ BD

és α = β

γ = δ

tehát α = β = γ = δ = 90°

Ezt a táblázatot az elfordított füzet méreteinek figyelembevételével készítettük úgy, hogy a megfelelő paralelogramma alá írassuk a megfelelő tulajdonságokat. Az ábrákat fóliáról kivetítjük.

A nyilak és az elrendezés is arra utalnak, hogy milyen tulajdonságok milyen speciális paralelogrammák felé vihetők tovább.

A tanulók a rajzokat lemásolják. A táblát négy részre osztjuk és az egyes sávok fölé már csak az egyes négyszögek nevét írjuk fel, melyet előzőleg a tanulókkal alapítottunk meg. A fóliára elkészített táblázatból csak mindig annyit vetítünk ki, amennyi a kijelölt feladat megoldásához szükséges.

Az osztályt négy részre osztva egy csoport méri a paralelogramma, egy a téglalap, egy a rombusz, egy a négyzet oldalainak, átlóinak hosszát, vizsgálja átlóinak helyzetét merőlegesség szempontjából, méri az oldalak által bezárt szögeket. Rögzítik a mérési adatokat.

A mérések leggyakrabban előforduló adatait mi is felírjuk a táblára, a kivetített ábrának megfelelő elrendezésben. Felhívjuk a figyelmet a mérési pontatlanságokra, s

a táblázatba csak a tulajdonságokat tükröző adatokat írjuk be. Utasítást kapnak a tanulók arra, hogy a hiányzó adatokkal táblázatukat egészítsék ki a táblai írásmódnak megfelelően.

Ezek után feleleveníthetjük az $=$, $\parallel$, $\perp$ jelek jelentését, és következhet az általánosítás. Kezdjük a paralelogramma oldalaival, megállapodva abban, hogy a szomszédos oldalak helyzetére vonatkozó megállapításainkat majd a belső szögek vizsgálatánál rögzítjük.

Amennyiben a soron következő négyszög oldalaira – például a téglalap oldalaira – vonatkozóan újabb tulajdonságot nem találunk, csak nyíllal jelezzük az előbbi érvényességét. Ahol, mint például a rombusznál, újabb tulajdonságot fedezhetünk fel, ott egy „és” szó hozzákapcsolásával írjuk le a tapasztalatot:

Végigmegyünk ezen az úton az átlók és a szögek esetében is. Most már az ábra és az írásban rögzített tulajdonságok alapján jól látszik, hogy a négyszög az, amelyik rendelkezik minden megelőző négyszög tulajdonságával. Külön hangsúlyt kap, hogy a téglalap és a rombusz közös tulajdonságai csak a paralelogramma tulajdonságai. Házi feladat: a tulajdonságok megtanulása.

Oktatási szempontból hatékonynak tartom e rendszerező órát, nemcsak a rendszerezés áttekinthetősége miatt, hanem a geometriai jelrendszer használatának gyakorlása miatt is. Jó alapot szolgáltat az írásmód a hetedik osztályban követelményként jelentkező bizonyítások leírásához.

Nevelési és képzési szempontból is hatékony. Fejleszti a tanulók emlékezőképességét a korábbi ismeretek felidézése kapcsán. Fejleszti a tanulókat a megértés területén a paralelogrammák közötti összefüggések felismerése, az irányított gondolatmenet követése során. Fejleszti a konstrukciós képességet az adott feltételeknek megfelelő négyszögek kikeresése, az adott tulajdonságú paralelogrammák megkeresése, az általánosítás, specializálás kapcsán. Fejleszti az ítélőképességet az egyes paralelogrammákra vonatkozó állítások igazságértékének eldöntése kapcsán. Fejleszti a rendszerezőképességet a tulajdonságok rendszerezett összegyűjtése kapcsán. Az esztétikus szemléltetés, a lendületes, logikus óravezetés a matematika iránti érdeklődést motiválja.

Fejleszti a mérésben szerzett készségeket a mérések elvégzése kapcsán, az önellenőrzésre nevelést szolgálja a mérési adatok összevetésekor, és ezek önálló megvalósítása hozzájárul az önálló munkára neveléshez. Amennyiben minden feltett kérdésre kizárólag csak a szabatosan megfogalmazott válaszokat fogadjuk el, úgy hatékonyan hozzájárul a matematika terminológiájának pontos elsajátításához. A frontális osztálymunka biztosítja az együttműködésre és a közösségi szellem erősítésére irányuló nevelési alapelveket.

PUSZTASZERI MIKLÓSNE
Szeged

Életszerű helyzetek teremtésének fontossága, lehetőségei az idegennyelv tanításában

– 4. osztály –

A Pedagógusok Lapja 1982. szeptember havi számának egyik cikkében a szerző igyekszik kisimítani a ráncokat, eltüntetni üres foltokat, amelyet idegennyelv-oktatásunk mindennapos gyakorlatában észlelt:

1. A nagycsoportos oktatással járó gondok nehezítik a helyzetet, különösen, ha összevetjük a magánnyelvi órák hatékonyságával.
2. Nem lehet figyelmen kívül hagyni az anyanyelvi tudás szintjét sem. Azok a tanulók, akik a felső tagozatban az idegennyelv alapjainak elsajátítását még a legelemibb szinten sem képesek megoldani, azok talán már az alsó tagozatban anyanyelvünkől is elégtelenre vizsgáztak.
3. Érdemes azon is elgondolkozni, hogy mint minden tárgy, az idegen nyelv tanulása különösen érzékeny bizonyos emocionális kapcsolódásra. Kezdeti sikertelenség, gátlás, teljesen elszakíthat még esetleg meglévő pozitív érzelmi szálakat is, amelyek a tanulót a tanárhoz, a nyelvhez fűzték.

Ezért rendkívül fontos a kezdet. Igen felelősségteljes feladat áll előttünk, felbresztetni az orosz nyelv iránti érdeklődést, szeretetet.

A cél megvalósításának záloga a MIT? és HOGYAN? helyes, gondos megválasztása. A korábbi években joggal érte a vád nyelvtanításunkat (még ma is aktuális), hogy 8, 10 évi orosz tanulás után „még egy pohár vizet” sem tudnak kérni tanítványaink.

Ezért a tananyagnak lehetőséget kell adnia arra, hogy a tanulók a nyelvet a *kommunikáció eszközeként használni tudják*.

Természetesen a nyelvi anyag tematikája, nehézségi szintje feleljen meg a tanulók életkori sajátosságainak. Csak érdekes, gondolkodásukhoz igazodó tananyaggal biztosíthatjuk a tanulók aktivitását.

A nyelv a kommunikáció eszköze, ebből az alaptételből kiindulva a szituációteremtésnek az egész oktatási folyamatban döntő jelentősége van, hisz a cél az, hogy a tanulók a mindennapi életben leggyakrabban előforduló szituációkban használni tudják a nyelvet.

Ehhez különféle lehetőségeket kell biztosítani, hogy a tanuló alkalmazza, gyakorolja- automatizálja a nyelvi fordulatokat. Hogy ebbe bele tudja élni magát, be kell népesíteni az osztályt (bábokkal, gyermekrajzokkal stb.), biztosítani kell az életszerűséget.

A tanulók erre a feladatra nagyon szívesen vállalkoznak, óriási csomagolópapírra erdőt, utcarészletet, játszóteret festenek. Ily módon varázsolják az osztályba a színhe-lyeket. Ilyen keretek között öröm, élvezet, kitüntetés a szereplés.

A stimulusként felhasználható *szituációs rajzok* sokat segítenek a beleélésbe. Nagyon fontos a *tanár személyisége*, akinek nem szabad visszariadnia a sokszor színészi képességet megkívánó őszinte „játéktól”.

Sokat segít a megértésben az *intonáció*. Emocionális tartalommal tölti meg az egyszerű nyelvi formákat. (Öröm, felháborodás.)

Még nagyon fontos elem, szinte alapvető, a nyelvi órán a *változatosság*. Arra kell törekedni, hogy az óra több mozzanatból álljon. Az újabb és újabb hatások ébren tartják a tanulók figyelmét.

Fokozatosan el kell érni, hogy a szituációk ismertetése is orosz nyelven történjék. Különböző tárgyak, rajzok (telefon, labda, táska, könyv) segítik a tanulókat annak megértésében, hogy a tanár melyik élethelyzetet akarja a tanulók előadásában meg-hallgatni. Ennek illusztrálására bemutatok egy példát.

Az óra menete:

Didaktikai feladatok	Feladatsor.	Módszerek
Gyakorlás	I. <i>Kártyajáték.</i> Az igék I. sz. 1., 2., 3. sz. alakjaival. Személyes névmások kiosztása. Szókártyák, képkártyák kiosztása. Megfelelő párok keressék egymást!	Munkaformák. Rávezető gyakorlat.
Problémamegoldás	II. Igékkel válaszolni. Csak orosz nyelven.	II. Pantomimjáték.
Mozgás által felidézett szóképkeresés	III. — Кот, что ты делаешь? — Я пью молоко. — Ты играешь? — Да, я — Ты читаешь? — Нет, я	III. Bábok vagy képek jelzik a cselekvést.
Analóg feladat megoldás.	IV. Вот телефон. Папа работает. Он звонит по телефону Наташе. Папа спрашивает, кто что делает дома. Где мама, Катя...?	IV. Szituációk teremtése, kellékek segítségével (telefon, báb stb.).
A tanultak alkotó módon való alkalmazása.	— Алло! — Слушаю. — Это ты Наташа? Это говорит папа. — Привет папа! — Наташа, что ты делаешь? — Играю, [пишу, читаю, смотрю телевизор] — Мама дома? — Нет, она в магазине. — А Катя где? — Она ещё в школе. — А где Шарик? — Он и Вова в парке. — А ты папа где? — Я на работе. Пока Наташа! — Пока папа!	

A feladat akkor lesz bonyolultabb, amikor a tanulók már csak az alapszituációt ismerik, (kép segítségével motiválni) s nekik kell az ismert nyelvi anyagból kiválasztani a legmegfelelőbb, legodaillóbb mondatmodelleket. Ez már találékonyságot, fantáziát követel. A *tanártól* viszont a tehetséges tanulókkal való differenciált munka megszervezését. A fent ismertetett munkafolyamat lépései tehát a következők:

I. lépés: A dialógus elemeinek reprodukív úton való elsajátítása.

II. lépés: Az elsajátított elemeket felhasználva, a tanuló önálló szituációalkotása.

III. lépés: cél az önálló beszélgetésre való törekvés!

IRODALOM

Dezső László: A nyelvtudomány szerepe az idegennyelv-oktatás komplex megközelítésében.

Horgosi Ödön: Az alsó tagozatos orosz nyelvoktatás módszertana.

Nádudvari Lídia: A gyermekek idegennyelvi oktatásának pedagógiai, lélektani alapjai.

Szilágyi Erzsébet: Kevés szóval oroszul.

Dr. Lengyel Zsolt: Gyermeeknyelv.

Csoportközi foglalkoztatás a napköziben

Amikor a napközi otthonban folyó nevelő-oktató tevékenység tartalmi és formai megújításának többféle lehetőségét vizsgáljuk, akkor a ma korszerű iskolájának a változó igényekhez való rugalmas alkalmazkodása szellemében járunk el. Azokban az iskolákban, ahol már bevezették a tanórán kívüli foglalkozás címben említett módját, ott rövid idő alatt méltán vált népszerűvé mind a pedagógusok, mind a napközis gyerekek körében.

A napközis csoport a napközis pedagógus által elkészített munkaterv alapján dolgozik. Az ötnapos munkahét bevezetésével az iskolák helyi gyakorlata, jól bevált módszere, ill. tapasztalata alapján a napköziben egymást váltják a hét különböző napjain az otthongyűlés, a kulturális, a munkafoglalkozás, a séta-célséta, a játék- és a sporttevékenység. Így a hét minden napjára esik egyféle napközis foglalkozás, melyet a napközis pedagógus vezet, s azon napközis csoportjának tanulói vesznek részt. A csoportközi foglalkozás a hét egy bizonyos napjára, valamely, a fentebb említett foglalkozások helyett iktatódik be.

A szemléletesség kedvéért ezt egy négy alsós napközis csoportú iskolán mutatom be. A napközis pedagógusok, akik egy munkaközösségben dolgoznak, egyéni ambíciójuk, vonzalmuk, tehetségük, kedvük alapján felosztják egymás között a foglalkozási területeket.

Az a napközis pedagógus, aki szeret énekelni, szépen énekel, és valamilyen hangszeren is játszik, az a kulturális foglalkozás ének-zenei területén bizonyára otthonosan mozog. A jó adottsághoz párosuló ének-zene szeretete biztos záloga lehet annak, hogy sok gyermekdalra, énekes gyermekjátékra, népdalra tanítja meg a gyerekeket, akik a hétnek ezen a napján mind a négy napközis csoportból az ő foglalkozásán vesznek részt.

Az a napközis pedagógus, aki a rajzolás-festés területét műveli nagy kedvvel és átlagon felüli tudással, az megalakíthatja az ifjú képzőművészek társaságát a hétnek erre a napjára. A mind a négy példának felhozott csoportból ide jönnek a rajzolás-festés kedvelői, akik megismerkedhetnek a legkülönbözőbb technikák alkalmazásával (amelyekre a tanítási órán nincs mód és lehetőség), de találkozhatnak meghívott művészekkel (szobrásszal, festővel, grafikussal, textiltervezővel stb.). Tervezhet a pedagógus a foglalkozások elejére tíz-tizenöt perc erejéig a 6–10 éves gyermek szintjén érthető és élvezhető elméleti bevezetőt, magyarázatot a képzőművészet egyes területeiről, annak céljából, hogy ennek segítségével elősegítse a könnyebb érthetőséget, a kör tagjai számára.

S van olyan napközis pedagógus, aki ügyeskező, mert ambíciója és ötletgazdagsága eredményeként minden hulladékként kezelt anyagból irányításával a munkafoglalkozásokon valami „kincs” lesz, féltve őrzött „érték”, név-, születés-, nő-, anyák-napi, húsvéti, karácsonyi stb. ajándék szülőknak, nagynak, testvéreknek.

Ez a pedagógus makraméhoz, anyaghoz, filchez, apró termésekhez, tobozhoz és flakonhoz úgy nyúl, hogy abból valami csuda dolog kerekedik, és mindenki késztetést érez, hogy megcsinálja.

Ha a pedagógus a gyermek- és sportjátékoknak kifogyhatatlan ismerője, akkor e területen hirdeti meg az általa vezetett foglalkozást.

Ezzel koránt sincs felsorolva az összes lehetőség. Csupán azt szándékoztam ér-

zékeltetni, hogy a csoportközi foglalkozás a napközis pedagógusok vállalkozó kedvére és az egyes területek elmélyültebb ismeretére épül.

Miután a pedagógusok közösen eldöntötték, hogy ki milyen foglalkozást vezet, elkészítik a foglalkozás munkatervét és egy kimutatást az anyagszükségletről. Lehet egy féléves ciklusra tervezni, és félév után váltás van, a gyerekek más foglalkozást választhatnak, de ha az elmélyültebb munka mellett döntöttünk, akkor egy egész tanévre tervezzünk. Mindkétféle időbeni tervezésnek kb. egyenlő mennyiségű előnyét lehetne felsorolni, így szerencsés ezt egy bizonyos tapasztalati idő után minden iskolában helyben eldönteni.

Jelentkeztetés a csoportközi foglalkoztatásra:

Úgy tartjuk helyesnek, ha a napközis gyerekek szabad választására bízunk, melyik foglalkozás munkájában kívánnak részt venni. Pedagógiaiilag úgy megfelelő, ha a gyerekeknek kb. egyformán vonzónak mutatjuk be a választható lehetőségeket. A 6–10 éves gyermekek életkori sajátosságából következik, hogy könnyen motiválhatóak a látványosabban bemutatott foglalkozásokra, így könnyen bekövetkezik a nem kívánt túljelentkezés.

Nem nélkülözhetjük a pedagógus tapintatos, közvetett irányító hatását, amivel a gyerekeket orientálja a helyes választásra. Tanácsoljuk, hogy semmiképpen se hatalmi szóval jelöljük ki a gyerekeket az egyes foglalkozásokra, mert úgy sokat veszít vonzásából ez az újszerűségével igen ható kezdeményezés.

Miért ajánljuk a csoportközi foglalkoztatások szélesebb körű bevezetését?

A csoportközi foglalkoztatás előnyeiből csak néhányat szeretnénk megemlíteni:

1. Mást és másképpen kínál a tanórán kívüli nevelésben résztvevő gyerekeknek, mint a hagyományos szabadidős tevékenységi formák. A megszokottól tartalmilag és formailag is eltérő foglalkozás az újszerűség élményével hat, üde színfoltot hozhat a napközis életébe.
2. Ha egy tevékenységet a pedagógusok aktivitással kínálnak, kezdeményeznek, az a gyerekek részéről is aktivitást vált ki, aktivitást eredményez. A jól és helyesen motivált csoport munkája eredményében is többet mutat majd, mint a hagyományos, sokszor, sajnos, még ma is frontális napközis foglalkozás.
3. Kiválóan alkalmas a tehetséges tanulókkal való kiemelt foglalkozásra, de a szérelyebb képességű tanulók felzárkóztatására is. Az előbbieket ugyanis a differenciált nehézségi fokú tevékenységek közül a képességeik továbbfejlesztését szolgáló nehezebb megoldást választhatják, míg a képességeik kialakulását igénylő tanulók az egyszerűbb megoldással próbálkozhatnak.
4. Jó hatással lehet a napközis gyerekekre, ha időnként változik a csoport személyi összetétele, amelyben tevékenykednek. Ha hetente vagy kéthetente a csoportközi foglalkozás idejére más gyerekek társaságába kerülnek, mint akiket az osztályban és a napköziben megszoktak, akkor új lehetőség nyílik a másoktól való tanulásra, más szokások megismerésére. Az új csoportban újból megmérítik mindenki, és a napköziben peremhelyzetű gyermek is részesülhet a csoportközi foglalkozás során olyan pozitív élményben, mely által erősödik önbizalma, változik önértékelése, mélyül érdeklődése valami hasznos tevékenység iránt.

A fentebb leírt tapasztalatok bizonyára érzékeltetik azt a meggyőződésünket, hogy a csoportközi foglalkoztatás kivítva létjogosultságát a napközi otthoni nevelőmunkánkban. Szeretnénk megjegyezni, hogy napközis csoportközi foglalkozás csak egy a hasznos és értékes változtatási lehetőségek sorából, mert ha a megújulás igénye napjaink iskolájában jelen van, akkor ezt az egyet számos más követheti vagy válthatja fel.

Az iskola mint a helyi művelődés központja

Dunakeszi a fővárost övező agglomerációs övezet gyorsan fejlődő része. Állandó lakóinak száma 25 ezer, az ideiglenesen Dunakeszin lakóké 4500. Dunakeszit 1977-ben nyilvánították várossá.

Hagyományos közművelődési intézményei: a József Attila Művelődési Ház, amely színházteremmel és egy 80 m² alapterületű könyvtárteremmel rendelkezik, s az úgynevezett „városi könyvtár” (20 ezer kötettel). Dunakeszin egy filmszínház van, emellett a művelődési házban vetítenek rendszeresen filmeket. A közoktatási intézmények száma hat, 4 általános iskola, gimnázium és szakmunkásképző intézet működik a városban.

A település több – jellegében eltérő és különböző korban kialakult – szerkezeti egységből nőtt össze anélkül, hogy ezek között szerves kapcsolat jött volna létre. A másutt hagyományosan a centrumban épült közintézmények, szolgáltató és – ami a mi szempontunkból fontos – a kulturális központok Dunakeszin szétszórtnak találhatók. Ezért is nagy a jelentősége a közoktatási és közművelődési intézmények együttműködésének. Az együttműködő intézmények tevékenységét a városi tanács művelődésügyi osztálya koordinálja. Az érintett intézmények vezetői, munkatársai egy évben három alkalommal tartanak munkaértekezletet, amelyen sor kerül ajánlásokra, programmegyeztetésekre és az együttműködéssel kapcsolatos egyéb kérdések megbeszélésére. Ilyen szélesebb körű tanácskozássorozatra az idén harmadszor került sor. Bizonyos, hogy a koordinációs értekezletek a városban folyó közművelődési tevékenység színvonalának emelkedéséhez is hozzájárulnak. Vitathatatlan tény az is, hogy a művelődést szolgáló tényezők rendszerré szerveződése egyfajta válasz is a mindennapjaink gyakorlata által felvetett kérdések egy részére.

A Dunakeszi 4. sz. Általános Iskola 1978 őszén épült fel a város új lakótelepén. E terület kulturális szempontból ellátatlan volt, hiszen a művelődési ház kissé távol esik a lakóteleptől. Az iskola nagyon jó tárgyi feltételekkel rendelkezik. Ezek közül a legfontosabb a nagyméretű aula. Jó tárgyi feltételeinkre építve dolgoztuk ki tanóráink kívüli nevelési programunkat. E programban több olyan rendezvény is szerepel, amely teljesen nyilvános, felnőtteknek is szól. A közművelődési program megvalósítását a Pest megyei Tanács V. B. Művelődésügyi Osztálya kezdettől fogva anyagilag is támogatja. E támogatást a József Attila Művelődési Központon keresztül vesszük igénybe. Már kezdettől fogva nagy hangsúlyt helyeztünk propagandamunkánk hatékonyságára. E tevékenységünket segítette egy budapesti nyomdával kötött megállapodás. A színvonalas plakátokon túl rendezvényeink időpontját napilapokban, folyóiratokban is közzétesszük. Nem hagytuk ki azt a lehetőséget sem, hogy a gyerekeken keresztül értesítsük a szülőket. Ennek köszönhetően rendezvényeink nagyon látogatottak.

Bekapcsolódtunk az úgynevezett „iskolagaléria mozgalomba”. Megyei, országos jelentőségű képzőművészeti kiállításokat rendezünk, amelyeken neves festők, grafikusok, ipar- és fotóművészek alkotásait mutatjuk be. Néhány kiállító művészt név szerint is megemlítenék: Szuppán Irén iparművész, Pataki Ferenc festőművész, Szabó Imre szobrászművész, Würtz Ádám grafikus, Csikszentmihályi Róbert szobrászművész. A képzőművészeti kiállítások mellett rendeztünk még tematikus bélyeg-, helytörténeti és tanulói, szakköri munkákból készült kiállításokat is.

A tanulók művelődési szokásainak kialakításában fontos szerepet szántunk a képzőművészeti alkotások mellett az élő szónak és a könyvnek is. Író-olvasó találkozókn

járt nálunk Horgas Béla költő, Hegedűs Géza író, Lázár Ervin író, Levendel Júlia író, rendhagyó irodalomórákat tartott Sellei Zoltán, Dévai Nagy Kamilla, Kiss Tőse Ildikó Nagyváradról. Táncszakkörünk szervezését a Kalamajka együttes aulánkban tartott műsora előzte meg. Mellettük hangversenyt adott a Tolcsvay és Kaláka együttes is. A nyilvános, kölcsönzést felnőttek számára is bonyolító könyvtárunkban több ismeretterjesztő sorozatot szerveztünk. Ennek keretében fordultak meg nálunk a Kincskereső, a Búvár folyóiratok szerkesztői, az állatkert egyik főmunkatársa, csillagászok, biológusok. Évente négy alkalommal komolyzenei hangverseny színtere is aulánk. Rendezvényeink, legyen az előadás, kiállítás vagy hangverseny – népszerűek.

A gyakorlati tevékenység során tapasztaltuk, hogy járatlan útra tértünk. Rendezvényeink sok szervező, előkészítő munkával járnak. Eleinte gondot okozott a felügyelet megszervezése, valamint az amúgy is leterhelt pedagógusok további feladatokkal való ellátása. Nagy segítséget jelentett számunkra az, hogy közművelődési programunk végrehajtásához önálló könyvtárosi státuszt kaptunk.

Ha fölvetődik a kérdés, hogy az iskola által vállalt, az előzőekben elmondott újszerű funkció vállalásának fontossága miben áll, akkor az alábbi válaszokat adhatjuk:

- Magyarországon a lakótelepek egész sora épült fel, nemcsak a kulturális élet, de a nyilvánosság és a közösségi élet centrumai nélkül is. Az iskola tehát nyilvános programjain keresztül esetleg ilyen lakótelepi közösségi központtá válhat. (A lakóbizottsági ülések is itt zajlanak, emellett szombatonként sportolási lehetőség is nyílik számukra az iskolában.)
- Nagyszerű lehetőséget látunk abban, hogy közművelődési programjainkra tanulóink szüleikkel együtt jöhetnek el. Így nemcsak az ő tudatukat formálhatják e rendezvények, nemcsak művelődési szokásaikat formálhatjuk, hanem a lakótelepi felnőttek életminőségét is javítjuk.
- Gazdasági szempontból is célszerű és hasznos olyan iskolák építése, amelyek használati értéke az ilyen típusú rendezvényekkel megnőne.

DR. BERECKZI SÁNDOR
Szeged

Veres Péter gondolatai nevelésről, közösségről, hazaszeretetről

A magyar neveléstörténeti kutatások zöme még mindig a régebbi korokkal foglalkozik, s nagyon elhanyagolja a közvetlen múlt, az 1945 utáni időszak feldolgozását. Pedig a mai problémák megoldásához és megértéséhez azok adhatnának több segítséget, akik jelen voltak és részt vettek napi feladataink megoldásában és az előttünk álló feladatok megtervezésében. Veres Péter ehhez a csoporthoz tartozik s talán személyes életének is, a magyar társadalomnak is nagy kára volt és van abból, hogy ő, akinek olyan fontos megállapításai voltak a nevelés, a közoktatás, a népművelés, a művelődésügy kérdéseiről, egész életében nem kapott szerepet e területek irányításában.

Olvasgatva Veres Péter tanulmányait a közoktatás egyes kérdéseiről, észrevehetjük, hogy mindig mennyire az adott időszak lényeges, aktuális problémái foglalkoztatták, s véleménye mennyire reális, ésszerű. Írásai alapján hiánytalanul össze lehetne állítani mind a Horthy-korszak, mind pedig a felszabadulás utáni időszak magyar közoktatásügyének fejlődését, mivel nem volt olyan kérdés, amelyről Veres Péter ne mondta volna el észrevételeit, javaslatait. S ezek a vélemények mindig helytállóak voltak, tükrözték egy bölcs ember egyéni gondolkodását, élettapasztalatát, jóllehet Veres Péter nem mint pedagógiai szakember, hanem mint író nyilatkozott. Meggyőződésem, hogy erre az egyéni felfogásra, szemléletmódra sem életében, sem halála óta nem figyeltünk fel kellően, és nem hasznosították a nevelés és oktatás egyes kérdéseiben.

Veres Péter – akárcsak Németh László s több nagy magyar gondolkodó – a pedagógia, valamint a magyar közoktatás súlyponti kérdéseként az oktatást, a művelődést s ennek eredményeképpen a műveltséget tekintette. A nevelést ezzel a művelődési folyamattal kapcsolta össze. Németh Lászlóval szemben azonban Veres Péter az oktatás és a közművelődés feladatait még nagyobb társadalmi összefüggésben helyezte el, az „országban, népben-nemzetben” gondolkodva vizsgálta a problémákat.

Veres Péter pedagógiai vonatkozású írásait elemezve két lényeges gondolatot látnunk következetesen érvényesülni: a közösség nevelését és a hazaszeretet nevelését. E két gondolatot össze is kapcsolhatjuk – mint ahogyan Veres Péter is e kettőt elválaszthatatlanul szemlélte – a nemzeti közösség nevelését.

Mielőtt e két nevelési területtel kapcsolatban megvizsgálánk Veres Péter gondolatait, érdemes röviden érinteni a pedagógiával, a neveléssel és az emberesszempénnyel összefüggésben kifejtett nézeteit. Erre azért is sort kell kerítenünk, mivel e kérdésekkel kapcsolatos véleménye adja meg a többi probléma általános keretét.

A neveléstudományról Veres Péter több helyen is elmondta a véleményét. Legteljesebben az 1940-ben megjelent kötetében „Mit ér az ember, ha magyar” címen. E kötet „A nép neveléséről” című fejezetében nagyon érdekes neveléstörténeti áttekintés keretében mutatja be azt, hogy a neveléstudomány mindig eszköz volt csak a közösségek életében s így „nem lehet úrrá a közösségi élet természetes dinamizmusán, mozgásirányán”. Véleménye szerint: „...a neveléstudomány legelső feladata

volna: megkeresni a saját helyét az emberiség fejlődésében.” Fontosnak látja, hogy a neveléstudomány rendezze viszonyát a lélektannal, a biológiával, a szociológiával és a történelemmel. Az emberiség történetének ellentétes példáin (Spárta–Athén) mutatja be a különböző nevelési eljárások sikerét és kudarcat. E nevelési rendszerek összehasonlításakor is az az alapvető nézőpontja, hogy melyik szolgálta jobban az adott nép érdekét. Megállapítja: „A túlzott egyéni nevelés éppúgy ártalmas a közösségre, mint a gépies tömegnevelés.”

Ez a nemzeti-közösségi szempont vezeti akkor is, amikor az embereszmény kérdésével foglalkozik. Így foglal állást: „Éppúgy nem mondhatunk le a személyesített embereszményünkről, mint a szocialista társadalomeszményről. Ez a kettő egyébként is dialektikus kölcsönhatás összefüggésében van egymással. (Silány „emberanyagból” nem lehet egészséges társadalom.)” Majd így folytatja: „Hiszen ha lemondanánk, akkor minek volt az egész forradalom, és mire az egész szocializmust építő buzgólkodás? Csak azért, hogy más emberek, alulról jöttek kerüljenek a társadalom élére, minden vezető pozícióba?” A nevelés feladatát éppen ezért így fogalmazza meg: „Az embert, úgy is mint egyént, úgy is mint közösséget, az általunk felismert jobb, hasznosabb és egyben nemesebb gondolkodás és életforma irányában neveljük, formáljuk.” Az a véleménye, hogy „a munkálkodó és egyben szocialista-kollektivista közgondolkodás kialakításához az iskolának, illetve a pedagógiának is meg kell tennie a magáét.” A nemzeti közgondolkodást kialakító és fejlesztő nevelés lényegét így fogalmazza meg: „En a leghelyesebb, mert valóban realista, nevelésnek a szintetikus nevelést tartanám. Vagyis azt, hogy a szülői szeretet, családi élet, aztán a közösségi (óvoda, iskola, üzem) és társadalmi (utca, „korszellem”) hatások mind érvényesülhetnek s mind-mind a legmegfelelőbb helyen, korban, arányban és határfokon.”

Már ezekből az észrevételekből is felfigyelhettünk arra, hogy Veres Péter minden neveléssel kapcsolatos véleményét a szocialista társadalom építésének közös ügyével hoz kapcsolatba. Ebben a nagy nemzeti és társadalmi célban keresi a nevelés és oktatás egyes részfeladatait is.

Mindenekelőtt nagyon lényegesnek tekinti a nép művelődésének és műveltségének ügyét. Sajnálattal állapítja meg 1968-ban „A szocialista műveltségről” című cikkében: „... a munkásosztály nemzeti műveltsége nemhogy irodalmi, de történelmi és szociológiai értelemben sem olyan gazdag és árnyaltos ma még, mint amilyenre szükség volna.” Ugyanakkor megállapítja: „A munkásosztálynak a maga egészében sokkal több természettudományi, technikai, sőt közgazdasági ismeretet kell felszednie, iskolában és a munkában, mint eddig bármikor.” Figyeljük meg, hogy Veres Péter hogyan körvonalazza ennek a műveltségnek nemzeti jellegét és tartalmát: „A munkáságnak mint a folyó történelem lényeges vezető osztályának, most már nemcsak a társadalom osztályszerkezetét kell megismernie és megértenie, hanem – hogy vezetni jobban tudjon – a saját országunk és nemzetünk egész történelmét (nemcsak a forradalmakét!) ismernie kell. Hozzá a saját népünk karakterét, erényeit, hibáit, bölcsességeit és balgaságait, mert ezek mind politikai tényezők, mihelyst az egész nemzet vezetéséről, kormányzásáról, neveléséről van szó. Ennek eszközeként említi a szocialista irodalmat, mivel a „kollektivista cselekvés–izlés–magatartás meggyökereztetéséhez az iskola, a diplomaszerezés vagy akár az iskolán kívüli ismeretterjesztés” nem elegendő. Veres Péter meggyőződésében ez a műveltség nem lehet öncélú, mivel „egészséges népi-nemzeti kultúrának csak azt tekinthetjük, amelyik kohéziós-elemző, értékelő, válogató, beolvasztó erővé tud válni.”

Veres Péter pedagógiai nézeteinek szintézisét kétségtelenül a közösségi nevelésről írottak adják meg. Milyen mulasztása a közösségi nevelés kérdéseivel foglalkozó pedagógiai szakirodalmunknak, hogy Veres Péter gondolatait nem vettük figyelembe.

Nincs egyetlen pedagógiai vonatkozású írása sem, ahol ezt a kérdést ne érintené, sőt a legtöbb esetben ne ezt elemezné a legrészletesebben. Már utaltam rá, hogy ő ezt a kollektivitást sohasem csupán iskolai vonatkozásban szemlélte, hanem mindig „népi-nemzeti közösségről” ír. A nemzet sorsát, fejlődését attól tette függővé, hogy a munkásság-parasztság régi közösségi formái, hagyományai mennyire maradnak meg az új társadalmi feltételek között is, illetve ezek mennyire tudnak egységes népi-nemzeti közösségformáló erővé válni. A népi-nemzeti közösség nála politikai tartalmában demokratikus, érzelmi telítettségében pedig hazaszeretettől átitatott. E két lényeges jegy adja meg számára a közösségi nevelés konkrét feladatait is. Túlzás nélkül állapíthatjuk meg Veres Péter írásai alapján, hogy az elmúlt évtizedek magyar írói közül senki sem foglalkozott olyan intenzíven és sokoldalúan a közösségi nevelés magyar feladataival, mint ő. Külön tanulmány tárgya lehetne azt vizsgálni, hogy milyen sokféle összefüggésben, milyen sokszor eltérő társadalmi, politikai, pedagógiai kérdéssel kapcsolatban kanyarodik vissza újra meg újra a közösségi nevelés megoldatlan kérdéseihez, s keresi a megoldást a különböző közösségek megreformálásában, kialakításában.

E gazdag gondolatrendszerből valóban csak néhány bemutatására van szükség ahhoz, hogy igazoljuk Veres Péter állásfoglalását a szocialista pedagógia e fontos kérdéséről. Teljességre és szigorú rendszerre sem törekedhetünk, mivel e probléma sokféle összefüggésben vetődik fel nála. 1966-ban jelent meg egy – már címében is – vonzó tanulmánya: „A nagyapa gondoljaiból.” Ebben megállapítja: „...szocializmus nem lehet kollektívizmus nélkül, kollektívizmus nem lehet »vérré-vált« mindennapi gondolkozássá, ízléssé, magatartássá nemesedett demokratizmus nélkül.” Egy másik tanulmányában – 1965-ben – ennek a kollektívizmusnak nemzeti jellegét még teljesebben fogalmazza meg: „...minden felelős, gondolkodó ember dolga, aki embeerekkel bánik, az elromlott közgondolkodás és közérzület átformálása volna: szocialistává, kollektivistává, és én hozzátenném: népivé, nemzetivé, mert nem lehet az ember igazi kollektivista, se világpolgár-humanista, ha a népi közössége iránti felelősség és szeretet, lelkiismeret ébren tartó erejét nem érzi.” Érdemes felfigyelnünk arra is, hogy Veres Péter a társadalomban jelentkező problémák megoldását elsősorban nem gazdasági tényezőkben kereste: „A megoldás a nagy társadalmon belüli kis közösségek igazi társaséletében rejtőzik. A győzelmes társadalmi forradalomhoz lelki-szellemi-erkölcsi forradalom kell! A társadaloméletten törvényei erre is érvényesek.”

Hogy Veres Péter mennyire következetesen vallotta a kollektív nevelés szerepét az új magyar társadalom életében, azt két, időben 20 év eltéréssel megjelent, tanulmányával is bizonyíthatjuk. Még ma sem lehet minden tanulság nélkül olvasni az 1945-ben megjelent előadását „Demokrácia és nevelés” címen. A nevelőknek tartott előadásában így fogalmaz: „A követelmény kettős. Demokráciára nevelni és magyarságra nevelni. Ezt ki is egészítem mindjárt egy harmadik követelménnyel: realizmusra kell nevelni. A magyar valóság helyes és általános ismeretére is kell nevelni. E nélkül sem a demokratikus nevelés társadalmi téren, sem a magyarságra való nevelés szellemi, művészeti téren nem vezethet sikerre.” Ennek a kiindulásnak ismeretében még jobban megérthetjük azt, hogy 1965-ben milyen aggódással kénytelen megállapítani: „A mi, szocializmust építő társadalmunkban ez idő szerint még éppen a kollektívizmust jelentő alapközösségek nem alakultak ki kellő arányokban. A falu mint termelőközösség, az üzem vagy üzemrész mint termelőközösség, a szakma mint szakmai közösség, a tantestület és a diákság mint tanító és tanulóközösség és így tovább. De: igazi közösségek nem formálódhatnak ki funkcionális belső demokrácia nélkül. Egy sereg együtt dolgozó ember még nem okvetlen közösség. Azzá csak a szellem, a lélek, a gondolkodás és az ízlés, együttvéve az „erkölcsi kohézió” teszi.

Most – 43 év után – újra olvasom az 1940-ben megjelent Veres Péter könyvet: „Mit ér az ember, ha magyar.” S eszembe jut, hogy nekünk – akkori tizenéveseknek – milyen nagy jelentőségű volt ez a könyv, milyen izgalommal olvastuk, s milyen nagy mértékben formálta gondolkodásunkat. Azt is mondhatjuk, hogy ez a könyv jelentette számunkra a hazaszeretetre nevelés iskoláját, tudatunk és érzésvilágunk formálását. Ez a könyv adta meg számunkra az eligazodást a kor bonyolult és sok területen veszélyes irányzataiban. Milyen élénk viták, szenvedélyes állásfoglalások bontakoztak ki a könyv megjelenése után. S elgondolkozom azon, hogy most a huszonéveseknek miért nem jelenti ugyanezt a szellemi izgalmat, élményt? Nagyrésztük bizonyára nem is ismeri ezt a művet, s így nem is tudja, hogy mit kellene elolvasnia a hazaszeretetre formálásának egyik alapvető forrásaként. Igaz, jelenlegi társadalmi és politikai, gazdasági viszonyainkat nem lehet összehasonlítani az 1940-es évek állápotával, de korszerűtlenné váltak-e Veres Péter gondolatai? Úgy gondolom, hogy nem. S tulajdonképpen most találtam magyarázatot arra, hogy a mi hazaszeretetre nevelésünkben miért játszott olyan nagy szerepet ez a könyv. Veres Péter a hazaszeretetre nevelésben a hangsúlyt elsősorban nem az érzelmekre helyezte – bár ezt sem hanyagolta el –, hanem a nemzeti tudat, önismeret, önbecsülés, önrizet formálására. Ezért vizsgálta következetesen, hogy mi adhatja meg ennek a nemzeti, magyar önismeretnek a tartalmát, valamint azt, hogy milyen módon lehet ezt a tartalmat a felnövekvő és felnőtt nemzedék számára közvetíteni. Nagy gondot fordított arra, hogy állandóan figyelmeztessen a hamis nemzeti tudat veszélyeire, káros következményeire. 1945-ben így vélekedik: „A magyar élet bárhol jelentkező társadalmi különöségeit, történelmi tényezőit tudomásul kell venni és tanítani kell; és lényegében meg kell ismertetni a magyarnak mint olyannak, a többi néphez való viszonyát. Lássuk meg önmagunkat nemcsak a saját magyar szemléletünkön keresztül, hanem a valóságnak megfelelően, más népeknek rólunk való véleményén keresztül is.” És másutt: „Most keresztül mentünk ezen a katasztrófán, de magyarságra nevelésünk most már ne csak romantikus legyen, hanem a magyar önmagához térjen és helyt tudjon állni mindenhol.” A nevelők számára 1945-ben tartott előadásában nagyon sokat vár attól, hogy ők milyen módon végzik a gyermekek hazaszeretetre nevelését. Ezt mondja: „A nevelő számára a magyarság ne csupán tárgy legyen, hanem átmelegedéssel, lelki közösséggel tudja tanítani a magyar szellemi, történelmi, irodalmi, népművészeti, népzenei kincseket. Ha erre a lelki átmelegedésre képes, akkor feltétlenül lesz hatása.” Saját maga hazaszeretetről így ír: „Hogy mi a magyar, én nem tudom pontosan, de érzem. Bizonyos szituációkban én csak így, vagy úgy tudok cselekedni, és csak így tudok gondolkodni.”

A helyes nemzeti önismeret kérdése Veres Pétert állandóan foglalkoztatta. 1955-ben is ezért mond bírálatot az akkori nevelés hiányosságairól: „A hazafias nevelés más tényezői: történelemismeret, népköltészet, népművészet, népzene felhasználása az ifjúság nevelésében mennyire esetleges, sőt zavaros”. Annak ellenére, hogy a hazafias nevelés területén már túljutottunk az 1950-es évek hibáin, bizonyos vonatkozásokban még ma is érvényesek Veres Péter megállapításai, ha másban nem is, de abban feltétlenül, hogy az általa megjelölt, s a nemzeti öntudat tartalmát adó ismereteket még mindig nem tudjuk kellő érvénnyel hasznosítani.

A hazaszeretetre ars poeticáját Veres Péter nagyon szép versében fogalmazza meg „Én nem mehetek el innen” címmel. E versében kifejti a hazaszeretetre teljes tartalmát, s megfogalmazza a hazaszeretetre általa legfontosabb elemét: a helytállást, a hűséget, a hazáért végzett tetteket, s a földet:

„Ez a föld az, amelyen élünk:
a sziklás puszták, a ragadós televény, a
szaladó homok
és a zöldellő dombok földje – Magyarország,
s a tízmillió magyar, aki benne él.”

Tanárok XIV. Nyári Akadémiája a Juhász Gyula Tanárképző Főiskolán

Szegeden 1984. június 25–29. között kerül megrendezésre a Tanárok XIV. Nyári Akadémiája történelem és rajz tagozaton. A Juhász Gyula Tanárképző Főiskola a Művelődési Minisztérium hozzájárulásával Bács-Kiskun, Békés, Csongrád, Pest, Szolnok megyék és Szeged Városi Tanács V. B. Művelődésügyi Osztálya és a megyei pedagógus továbbképzési intézetekkel együttműködve 14. alkalommal szervez továbbképzést az általános iskolák felső tagozatában működő tanárok számára.

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

A nyári akadémiák célja, hogy az iskola tevékenységi tartalmának fejlesztésére irányuló feladatok ellátásában segítse a működő pedagógusokat az egyes tudományterületeken elért, az általános iskolai oktatás szempontjából jelentős, legújabb szakmai és módszertani eredmények bemutatásával. Az előadók a témakörök feldolgozása során elsősorban a változó elemekre hívják fel a figyelmet, kiemelve azt az igényt, hogy napjainkban a szilárd alapismeretek birtoklása mellett növekszik a tendenciák, az összefüggések felismerésének szükségessége, a készségek, a képességek – ezen belül a problémamegoldó, rugalmas gondolkodás – fejlesztésének igénye, erősödik a világnézeti-politikai nevelés szerepe is. A továbbképzés során biztosítani kívánjuk azt, hogy eleven kapcsolat legyen a korszerű pedagógiai kultúra és a szakmai ismeretek között, a témák tartalmukban és módszereikben a pedagógusok valóságos munkaproblémáiból induljon ki, továbbá építeni kívánunk a szakirodalomra és a résztvevők tapasztalataira. A megyei továbbképzési intézetek javaslatai biztosítják a szükséges nyitottságot, problémaérzékenységet, közoktatáspolitikánk igényeire való gyors reagálást, a társadalmi igényekkel való állandó szinkront. A legfontosabbnak ítélt konkrét ismeretek nyújtásán túl szeretnénk a kollégák érdeklődését további témakörök iránt felkelteni, irodalom megjelölésével irányítani önképzésüket, kiemelve az oktatástechnológiai eredmények felhasználásának lehetőségeit is. Az új tárgyi ismeretek mennyisége helyett elsősorban a korszerű szemlélet, a tudományos szemléletmód formálását tekintjük a legfontosabb feladatnak, továbbá azt, hogy alkalmazáskész állapotban tartsuk a művelődési anyag korábban elsajátított stabil elemeit, összegezzük, rendszerezzük a tapasztalatokat.

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

Néhány téma a történelem tagozat programjából:

- pogányság és kereszténység a X–XI. században Magyarországon;
- a feudális államszervezet fejlődése az anarchiától az abszolutizmusig Európa egyes országaiban;
- európai nemzeti mozgalmak a XIX. században;

- a kapitalizmusból a szocializmusba való átmenet történeti kérdései Magyarországon;
- az általános iskolai történelem – állampolgári ismeretek tanmenetei elkészítésének elméleti és gyakorlati problémái;
- az oktatócsomagok felhasználásának lehetőségei az általános iskolai történelemtanításban;
- a tanulók teljesítményének értékelése, osztályozása.

Néhány téma a rajz tagozat programjából:

- a környezetkultúra szerepe az általános iskolai rajzoktatásban és vizuális nevelésben (az érvényben levő tantervhez kapcsolódó gyakorlati és módszertani problémák és tematikák legfontosabb témaköreinek feldolgozásával);
- a képzőművészeti szakkörök helye és szerepe az általános iskolában (évközi és szüneti munkaformák, tartalmi és módszertani jellemzői).

A foglalkozások elméleti előadásokból és gyakorlati munkákból állnak. A gyakorlati munkák elvégzésére a tanszék műtermében és műhelyeiben kerül sor.

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

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

A jelentkezés lehetőségeiről a nyári akadémia igazgatósága ad felvilágosítást.

Címe: Nyári Akadémia Igazgatósága, Szeged, Április 4 útja 6. 6701)

Jelentkezési határidő: 1984. május 30.

Minden érdeklődőt szeretettel vár a nyári akadémia igazgatósága!

Dr. Siposné dr. Kedves Éva

DR. SZILÁGYI FERENC
Debrecen

Kis Nyelvművelő

Nem rovatcím: egy „folyóirat” címe; igen, ez áll pontosan a címlapján: „Kis Nyelvművelő. (Nyelvművelő folyóirat az általános iskolák felső tagozatos tanulói számára) I. évfolyam. 3. szám. 1982. március. Kiadja a TIT Tatabányai Városi Szervezete.” Sajnos, nekem csak ez a 3. s. az 1982. májusi 4. szám jutott kezembe, kivételes véletlen folytán. Megilletődve forgatom a sokszorosított („stenciles”) oldalakat, a folyóiratszámok mindössze 8-8 gépelt oldalát. De ilyen gazdag nyolc oldal el!

Az első két oldalt az előző, a 2. szám rejtvényeinek helyes megfejtése foglalja el:

„Kedves Gyerekek!

Örömmel tapasztaltuk, hogy rejtvényfejtő kedvetek nem csökkent: a 2. szám feladatait több mint 120 tanuló oldotta meg. Nőtt azok száma, akik szépen, pontosan dolgoztak: teljes értékű megoldást is találtunk. Ötletes és ügyes rajzokkal ábrázoltatok a szóláshasonlatokban, szólásokban rejlő nyelvi képeket.” Kiderül a gyerekekhez szóló üzenetből az is, hogy maguk a diákok is küldenek be rejtvényeket, s hogy nem egy, újságokból kipécézett, nevetséges sajtóhibát, „leírterjakab”-ot is beküldtek.

Arról pedig, hogy milyen rejtvények is szerepelhettek az előző számban, a helyes megfejtésből alkothattunk fogalmat, pl.: „2. A finnugor nyelvek a birtokviszony jelölésére birtokos személyragot, míg a más nyelvcsaládba tartozók birtokos névmást használnak.”

Aztán egy kis nyelvtörténet következik, ezzel a címmel: „Nyelvünk a honfoglalás korában”, s tájékoztatást ad a vezérekről elnevezett (Tarján, Keszi, Jenő stb. elemű) helynevekről, majd szláv, latin, német, olasz stb. jövevényszavainkról, utána pedig mindjárt ott vannak a tárgyhoz kapcsolódó kérdések, feladatok: „Nézd meg, az Értelmező Kézisótárban, milyen nyelvből vettük át a *szolga, iskola, lakat, páncél, mandula* szavakat!”

Azután „Az írás történetéből” címmel következik egy fejezet, amelyben szó esik a magyar rovásírásról s a különféle írástípusokról, utána az idevágó kérdésekkel: „Mi a neve az ókori egyiptomi írásnak?”, „Kik találták fel a papírt?”, „Mi az iniciálé?” stb. Végül „A nevek világa” rovatcím alatt nyelvi „intarzia-játékokat” találunk egy klasszikus rejtvény-epigrammával:

Az én nevem

V-én kezded nevemet, s yt-tel fordítva rekeszted,¹

V-ének utána öröm jó, hol s m-et előz.

Osztán egy rövid ár-t állíthatsz yt-nek elébe,

S mindezt rendszeren ird össze, nevemre találsz.

(A megoldás, eláruljuk: *Vörösmarty*, s a megfejtés értéke 4 pont.)

Végül nyelvhelyességi rovat következik a helytelenül sorszámnévi szerepben használt többszámnevekről („az öt kerületben lakom” stb.), mindjárt a megfelelő feladatokkal: „Te hogyan mondanád, hogyan írnád?”

A májusi, 4. szám meggyőz arról, hogy jól felépített szerkezetű, állandó rovatokat használó színvonalas folyóirattal van dolgunk. Kiderül az is, hogy száznál több tanuló küldte el a megoldott feladatokat, s huszonhét olyan versenyző volt, aki minden feladatot megoldott. „Köszülük választottuk ki az április 23-án rendezett anyanyelvi vetélkedő zsűritagjait.”

A nyelvtörténeti rovat ezúttal a honfoglalástól Mohácsig tárgyalja nyelvünk életét, s többek közt ilyen érdekes dolgokat tudnak meg a diákok: „A szóvégi rövid magánhangzók elsorvadtak, lekoptak, pl. »nogu«-nagy, »eri«-ér. A szóvégi rövid magánhangzók pusztulásával egyidejűleg néhány szó többeli magánhangzója megnyúlt. Néhány toldalékos alakban ma is megtalálható az eredeti (rövid magánhangzós) tö; más alakokban a toldalék a hosszú magánhangzós szótőhöz járul. Innen vannak nyelvünkben a *kéz-kezek, tűz-tűzes* típusú hangzováltó szótövek.” S ott az 5 pontot érő feladat is: „Gyűjts öt olyan szót, amelyben a magánhangzó időtartama a fenti mintára változik!”

Majd „A nevek világa” rovat Kálmán Béla jeles műve nyomán a földrajzi neveket tárgyalja, ilyen feladatokkal: „Gyűjts öt olyan helységnevet, amelyben valamilyen állat neve szerepel!” illetve: „Keress öt olyan településnevet, amelyben a hét törzs valamelyikének neve rejtezik!” (5–5 pontot ér helyes megfejtésük.)

A következő rovat a nyelvi kultúra segédeszközeihez igyekszik eligazítást adni, ezzel a címmel: „Keresd a könyvtárban! – A nyelvészet kézikönyvei.” S az *Értelmező Kézisótár* s az *Idegen szavak szótára* mellett szerepel itt Bárczi Géza alapvető műve, *A magyar nyelv életrajza*, *A történeti-etimológiai szótár*, a *Nyelvőrségen*, az *Édes anyanyelvünk*, a *Magyar nyelvhelyesség* stb.

Az utolsó két rovat is nyelvhelyességgel foglalkozik: helyesírási és nyelvhelyességi kérdésekkel. Az utóbbi rovatban az idegen szavak használata került terítékre. Az egyik feladat: „Helyettesítsd megfelelő magyar szavakkal az aláhúzott idegen szavakat!

»A *balkonról* szemlélem az élém táruló *panorámát*. A *horizont* szélén most bukik le a nap, a hegyek *kontúrjai* egyre élesebbé, sötétebbé válnak.

A közelben rádió szól. A *kommentátor* az *aktuális* nemzetközi eseményekről beszél” (6 pontot ér).

Végül nyelvi játék (anagramma) zárja a folyóiratszámot.

Igazi felüdülés forgatni e sárga, egyáltalán nem elsőosztályú papíron készült folyóiratszámokat: nagy gond és hozzáértés, az ifjúság nyelvért érzett felelősség hívta életre őket, s a rejtvényfejtők – versenyzők – nagy számából ítélve: nem is hatástalanul. [Van érdeklődés az ifjúságban az anyanyelv iránt – csak ügyesen, ötletesen föl kell ébreszteni azt. A bányászváros magyar szakos tanárai fölmérték ezt, és tettek is érte valamit. Példamutatón országos vonatkozásban is. Kár volna, ha szép kezdeményük véka alatt maradna. (A szerkesztők megérdemlik, hogy nevüket föl soroljuk: Murányi Ferencné, Bognár Ernőné, Király Ernőné, Jakab Edit, dr. Szabó Zoltánné, Horváth Ágnes. Nem véletlen, hogy nők, többségükben édesanyák vették gondjukba sokat emlegetett édes anyanyelvünk ügyét. S még az is ide tartozik, hogy áremelkedéses világunkban e folyóiratnak nincsen ára. Megfizethetetlen.) Addig is, míg más városokban, iskolákban is indulnak hasonló folyóiratok: sürgősen sokszorosítani kellene, s meg kellene küldeni az ország valamennyi általános iskolájának az eddig megjelent számokat!

Felkészülés általános iskolai beszédművelő körök vezetésére

A beszédművelés gyökereit keresve Kodály Zoltánhoz jutunk el, aki 1937-ben „A magyar kiejtés romlásáról” elmondott híres beszédében felhívta a figyelmet arra, hogy a magyar beszédet minden tanintézetben ápolni kell, és ehhez oktatókat kell képezni, valamint felkészíteni vezetőikre a működő pedagógusokat.

A magyar nyelvtudomány képviselői 1965. októberében tűzték napirendre a helyes magyar kiejtés kérdéseinek megtárgyalását Egerben. Az egri kiejtési konferencia (1965) arra törekedett, hogy mindent megtegyen a régi és sürgős igény kielégítése érdekében. A javaslatok között szerepel többek között, hogy a Művelődésügyi Minisztérium „intézményesen gondoskodik a pedagógiai intézményekben felvett hallgatók rendszeres beszédtechnikai képzéséről speciális kollégiumok, szemináriumok beiktatásával.”

A konferencia javasolta továbbá az Országos Pedagógiai Intézetnek, hogy a majd elkészítendő, „szemléltető anyagokkal kísért kézikönyv alapján dolgozza ki iskolatípusok szerint a kiejtési követelményeket.”

Igy indult el a Beszédművelés oktatása az 1970/71-es tanévben az óvónőképző intézetekben és tanítóképző főiskolákon (akkor még intézetek), hogy képzett pedagógusok kezdhessék meg tanítását alsó majd középfokon. (Az általános iskola 1. osztályában 1978/79-ben kezdték el a Beszédművelésnek mint nyelvhasználati módnak a tanítását.)

Hogy miért vált szükségessé a tárgy bevezetése először a nevelőképzésbe és ennek alapján később a nevelők továbbképzési programjába, igen logikus. Először a pedagógusok élőbeszédét kellett fejleszteni ahhoz, hogy képesek legyenek megtanítani a jövő generációját az ép, tiszta, helyes, egészséges beszédre, amely szocialista társadalmunk mai fejlettségi szintjén egyre jobban mindenkitől elvárható, sőt megkövetelhető. És ez az igény napjainkban egyre növekszik. „Ha a pedagógusképzésből hiányoznék a beszédtanítás, akkor nem az anyanyelvi képzés lenne fogyatékos, hanem maga a szakképzés, a szakembernevelés minősülne csökkent értékűnek” – írta Hernádi Sándor a Beszédművelés ma és holnap című cikkében. (Pedagógusképzés, 1974/2.)

Az elmondottak alapján érthető, miért alakult meg idejekorán, 1977 novemberében tanári-tanulói kezdeményezésekből főiskolánk első beszédművelő köre (akkor még „Beszélni nehéz” kör) 26 hallgatóval a rádió Beszélni nehéz! című műsorának hatására. Az adást rendszeresen hallgató diákok a szakkörökhöz hasonlóan körökbe tömörülve kezdtek el foglalkozni az ún. példamondatokkal felismerve a műsor hasznos voltát és a Beszédműveléssel való jó koncentratív lehetőséget.

Kezdetben az a cél vezetett bennünket, hogy a hallgatók a Beszédművelésben a hangsúlytól és szünetről tanult ismereteket a rádióműsor mondatain is gyakorolhassák. Körünk jelentkezését a műsor életre hívója és egyik vezetője Péchy Blanka szép szavakkal üdvözölte, példájukat követésre méltónak tartotta.

Hogyan jutottunk el az első lépésektől az 1981-ben először kiosztott Kazinczy-jutalomig?

1. Amikor az adásban való részvétellel jelentkezünk, már kikisérleteztük, hogy a példamondatok egyszeri meghallgatása nem elegendő. Ezért magnetofonszalagra vettük őket a hibásan elhangzott hangzásforma többszöri meghallgatása és a belső hallás fejlesztése céljából. (Ezt az észrevételünket a műsor vezetőinek meg is írtuk. Azóta ez a módszer elterjedt.)
2. A hallgatóknak meg kellett tanulniuk a hangsúly ún. „kottázását” a megadott jelrendszer birtokában és alapján. Miből áll ez? Négy változatból: a találgatás, a hibásan elhangzott mondatok, a saját megoldás és a műsorban szereplő helyesbített forma. A négy változat összehasonlítása sok tanulságot tartogat „a játékos” számára.
3. A körvezető oktatónak meg kellett szerveznie a tapasztalatok szerzését, gyűjtését, a tapasztalatcserét. Tapasztalatokra lehetett szert tenni az oktatótól a diákoktól, akik már beszédművelő körben akár mint egyszerű tagok, akár mint körvezetők tevékenykedtek. Egy alkalommal a rádióműsor egyik legrégibb és kiváló ún. önkéntes munkatársát, Sámbockréthy Pétert kértük fel előadónak a kottázás megtanulása céljából.
4. A körvezető oktatónak ki kellett puhatolnia, tanulmányoznia, milyen értékű irányítást, mekkora önállóságot igényelnek, kaphatnak a főiskolai hallgatók, akik Beszédművelés

oktatásában is részesülnek, és így a szakkörben feldolgozandó anyag egy részéről (beszédléggzés, hangadás, hangképzés, hangfekvés, hangsúly, hanglejtés, szünet, tempó stb.) már kellő ismeretekkel rendelkeznek. A kezdeti időszakban természetesen erőteljesebb segítségnyújtásra van szüksége a jelölteknek, amelyre a beszédművelés-órákon adódi lehetőség. Hamarosan azonban önállóan tudnak dolgozni. Az oktatónak a továbbiakban elsősorban és főképpen a beszédművelő körök diákvezetőivel és helyetteseivel kell foglalkoznia, akik köré a hallgatók mint mag köré csoportosulnak. Ezért ezeket a hallgatókat jól kell kiválasztani.

5. Az elmúlt évek többféle kísérletezése után (hogy ti. melyik évfolyam hallgatóiból, melyik állami csoportból érdemes és ajánlatos szervezni a beszédművelő köröket) jutottunk arra a gondolatra, hogy minden évben az első évfolyam hallgatóit mozgósítjuk, tekintettel arra, hogy a Beszédművelést az első évfolyamban oktatjuk. Itt is többféle gyakorlatot próbáltunk ki, míg eljutottunk a maihoz. A kört olyan teljes állami csoport alkotja, amelyik érdeklődésénél fogva vállalkozik annak alakítására. (Pl. ének, orosz, könyvtár, népművelés stb.). Azóta az érdeklődő tanítójelöltek 5 szakkört alkotva fardoznak önképzésükön. (Ez az I. évfolyam hallgatóinak kb. a felét jelenti.)
6. A körvezető oktató arra törekszik, hogy a hallgatók minden alkalmat megragadjanak saját önképzésükre. Állandó olvasmányuk az Édes Anyanyelvünk c. folyóirat és annak Beszélni nehéz! c. rovata. A beszédórákon a tantervi anyagba tartozó cikkeket feldolgozzuk. Mindenkor felhívjuk a figyelmet a megjelenő forrásmunkákra és a friss szakirodalomra. A kabinetben lévő faliújságon közérdekű cikkekkkel irányítják a jelöltek érdeklődését a beszédkultúra időszerű kérdéseire. Ezen tesszük közzé a rádióműsorban szereplő mondatokat is.
7. Az 1981/82-es tanévben újabb változtatásokat fogantatosítottunk a különböző formák kipróbálása után. Nemcsak a körökbe tömörült diákok, hanem a teljes első évfolyam (amelyiknek stúdiuma a beszédművelés) bekapcsolódik a rádióműsorba egy bizonyos időre: pl. azzal, hogy a műsor mondatait több ízben házi feladatul kapják. Majd néhány hét múlva csak a szakkörök hallgatói dolgoznak tovább a diákkörvezetőnek és helyettesének a vezetésével, a körvezető tanár útmutató irányításával. Ehhez a felismeréshez az vezetett bennünket, hogy egyrészt a rádióműsor sokszor magasabb szintű követelmények elé állítja a hallgatókat, mint a tankönyv feladatanyaga, és ezzel egyúttal az önképzés legjobb forrásává is válhat a pálya folyamán, másrészt az alsó tagozat tantervének követelményei következtében a tanítójelöltek a magyar nyelv és irodalomban egy új nyelvhasználati móddal: a Beszédműveléssel találják szemben magukat. Fontos tehát, hogy a hallgatók saját és leendő tanítványaik beszéde, valamint az olvasástanítás érdekében megbirkózzanak mind a hangsúly és szünet, mind a hanglejtés kívánta nehézségeivel. Ésszerű tehát, hogy az adást mindenkivel megismertessük.
8. A rádióműsor szerkesztője gondoskodik az adást hallgatók tudásának gyarapításáról, ismereteinek bővítéséről, elmélyítéséről, sőt élménynyújtásról azzal, hogy közönségtalálkozókat szervez (1979. okt. 15., Budapest: 1981. dec. 5., Győr: 1983. ápr. 14., Budapest: 1983. máj. 3., Budapest), amelyeken felnőttek és diákok találkozhatnak a műsor két vezetőjével: Péchy Blankával és Deme Lászlóval. Ezeken elsősorban mondatok elemzését oldják meg a résztvevők, majd gyakorolják helyes olvasását a nyelvész szakember jelenlétében, aki nyomban készen áll segítő tanácsaival. Közben mindenki felteheti mindennemű kérdését, előadhatja legkülönbözőbb kérését, javaslatát. Jó alkalom ez a találkozó az önkéntes munkatársak megismerkedésére, a munkamódszer- és véleménycserére, bepillantásra mások műhelyének titkaiba. Minden közönségtalálkozó kellemes, baráti összejövetel, élményt adó öröm forrása, tanulságos, gazdag tapasztalatcsere. Szép emléket jelentett a hallgatóink számára az 1979. okt. 15-i összejövetel, amikor egy egész autóbusz tanítójelöltnek volt módja jelen lenni a közönségtalálkozáson, és részt venni a közös munkában.
9. A rádióműsor vezetőinek és a szerkesztőnek a figyelmé kiterjed a körvezető tanárok munkájára is, a számukra is igyekszik segítséget adni. A Gondolat, a rádió Irodalmi Lapja 3 ízben (1979., 1981., 1982.) is átadta műsoridejét, összejövetelre hívta mind a körvezető tanárokat, mind az úgynevezett egyéni versenyzőket, illetve önkéntes munkatársakat. A 2. első találkozón mérlegelték a végzett munkát, megbeszélték a tapasztalatokat, a 3. összejövetelen lemérték a Kazinczy-jutalom eredményezte fellendülést, hogy leszűrhessek a további teendőket. A körvezető tanár mindhárom esetben hozzászólt a kijelölt témához.

10. A körvezető tanár 1981. dec. 17-én a Nyelvi-irodalmi Tanszék felolvasó ülésén „A beszédművelés és a beszédművelő körök” címmel beszámolórt tartott a főiskola oktatói és az érdeklődők számára. A főiskola Embernevelés c. kötetében megjelent dolgozatában pedig – amely a Beszédművelés oktatásának hatékonyságát vizsgálja kérdőíves módszerrel – tájékozódás céljából többek között ilyen kérdéseket is intézett a főiskola 100 hallgatójához:

Mi a véleménye a rádió Beszélni nehéz! c. műsoráról?

Hasznosnak tartja-e hallgatását? Miért?

Jónak látja-e pedagógusképző intézményben beszédművelő körök működését?

Mit tud a főiskolánkon működő körök munkájáról?

A feleleteket összegezve arra az öröndetes megállapításra juthatunk, hogy a kérdések minden hallgatót valamilyen formában vagy irányban megmozgattak. A többség úgy látja, hogy a beszédművelő körben való tevékenység jó és hasznos, mert a tanítójelöltnek nemcsak saját beszéde fejlesztésén kell fáradoznia, hanem – hivatásánál fogva – leendő tanítványainak kiejtésén is. Ehhez pedig a főiskolai tanulmányok alatt minden időt és alkalmat meg kell ragadni. A már működő tanítók közül pedig főleg azoknak, akik a magyar anyanyelv helyes használatát megalapozzák.

Eredmények:

1. 1977 óta főiskolánk körei 22 alkalommal nyertek 200 Ft-os könyvvutalványt. A műsor játékos formájánál fogva nemcsak szórakoztat, hanem a diákok a tanulás mellett versenyeznek is. A díj egy 200 Ft értékű könyvvutalvány, az Állami Könyvterjesztő ajándéka.
2. A rádióműsor hallgatása, valamint a szakkörökben folyó munka jól segíti a Kazinczyról elnevezett szép magyar beszéd versenyre való felkészítést és felkészülést, ha a munkában való részvétel rendszeres és folyamatos. A hallgatók ugyanis itt megismerkedhetnek a szöveg és a hangzás kapcsolatának titkaival. Ha a műsor elhangzott mondataiban található hibákat meglik, könnyebben eljuthatnak a leírt szövegek tartalmának, értelmezésének megfelelő hangzásformák felismeréséhez. Annak a – Kazinczy-éremért versenyző – hallgatónak a felkészítése, aki beszédművelő körben tevékenykedik, sokkal tudatosabb, könnyebb és főképpen eredményesebb is lehet. 1973 óta 8 hallgatónk szerezte meg a Kazinczy-érmet, 3 dicséretben részesült, az egri Gárdonyi Géza prózamondó versenyen 5 hallgatónk ért el helyezést (1 arany, 2 ezüst, 2 bronz), az irodalmi színpad tagjai több ízben kaptak dicséretet a bíráló bizottságtól példamutató kiejtésükért.
3. Az 1981/82-es tanévtől fogva tanítványaink is bekapcsolódtak a mozgalomba. Három, volt növendékünk (egyik hajdani körvezetőnk): Havasrétné Nagy Irén a Münnich Ferenc Általános Iskolában, Horváth Ildikó a Gárdonyi Géza Iskolában (mindkettő felső tagozatban), Tóthné Várnai Éva a Konini úti Általános Iskolában (alsó tagozatban) beszédművelő szakkört szervezett segítségünkkel. Mindhárom általános iskolai beszédművelő kör tanulói megelégedéssel versenyeznek. A Gárdonyi Géza utcai Általános Iskola szakköre több alkalommal nyert könyvvutalványt.
4. Mivel hallgatói közösségeink 1977 óta szervezeten és rendszeresen (egyetlen adást ki nem hagyva) folyamatosan beküldött megfejtéseikkel *hozzáértésükről*, a rádióba beküldött kérdéseikkel, megjegyzéseikkel, a közönségtalálkozókon való részvételükkel és hozzászólásaikkal (2 ízben vettek részt ilyenén), más iskolák beszédművelő szakköreinek támogatásával *fejlődésükről* tettek tanúságot, – 1981-ben elnyerték az első ízben kiosztott Kazinczy-jutalmat.

Tanulások

1. A hallgatókat nagyon nehéz aktivizálni. Természetesen nem mindenki vesz részt egyforma mértékben a munkában. A pontosság sem mindenkinek erénye. Ezért kell jól megválasztani a körvezetőt és helyettesét, akik példamutatásukkal ösztönzik, serkentik a többieket, és ki-mozdítják a szemlélődésből a kevésbé érdeklődőket. A tanár a körvezetőket többször össze-hívja, és a feladatokat megbeszéli velük.
2. A vizsgaidőszakban a körök nem működnek, a rádióműsor azonban nem szünetel, a monda-tokat is be kell küldeni határidőre. Ritkán fordult elő, hogy a körvezetők erről megfede-keztek volna. Ilyenkor azonban a körvezető tanár csak egy-egy törekvő hallgató megoldására támaszkodhat.

3. Nem tudtunk végleges megoldást találni arra sem, hogy a magnószalagra felvett adást a hallgatók bármikor és bárhol meghallgathassák. Ezzel csak kísérleteztünk, de kevés sikerrel.

Tervek, javaslatok

1. A munka elmélyítése céljából szándékunkban van a nyelvi laboratórium felhasználása is, mert a belső hallás fejlesztésére a legjobb gyakorlást ez biztosíthatja.
2. Befejeződött a Hazafias Népfront Győr-Sopron megyei Bizottság beszéd- és magatartáskultúra munkacsoportjának segítségével a beszédművelő körök számának és tevékenységének felmérése Győr-Sopron megye tanintézteiben. Arra törekszünk, hogy a lehetőségek szerint ilyen szakkörök szervezését elősegítsük a megye minél több általános iskolájában a tapasztalatok átadásával. (Már több jelzés is érkezett beszédművelő szakkörök alakítására.)
3. A körvezető oktató vállalkozott arra, hogy a városban, a megyében érdeklődő pedagógusok számára beszédművelő szakköri foglalkozást mutasson be.

Végezetül említésre méltónak tartjuk, hogy a nehézségek ellenére eddig még nem torpantunk meg, igyekeztünk több mindent áthidalni, a problémák egy részét megoldani. Annak a tudata vezet bennünket, hogy a beszédművelő körökben folyó tevékenység fontos, hasznos és felelősségteljes munka, hiszen akiket mi tanítunk, maguk is tanítani fognak. Ugyanakkor szem előtt tartjuk azt is, hogy ezekből a tanítójelöltekből kerülnek ki a mi utódaink, e nemes ügy további lelkes hirdetői, akiktől várjuk, hogy munkahelyeiken, az általános iskolák alsó tagozatában gyakorlatra váltsák megszerzett tudásukat.

Kedves Előfizetőnk!

Abban a reményben, hogy a jövőben is folyóiratunk olvasója marad, tisztelettel kérjük, hogy az 1984. évi előfizetési díjat (75,- Ft) befizetni szíveskedjék.

Egyben kérjük, hogy az esetleges fizetési hátralékát is mielőbb szíveskedjék rendezni. Kérjük a befizetési lap hátoldalán az összeg rendeltetését feltüntetni.

(Számlaszámunk: OTP körzeti fiókja, Szeged, Aradi vértanúk tere 280-98029-666. sz. Jóváírandó a Módszertani Közlemények 393. sz. számlájára.)

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 dialektikus 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.