

54854

163

AZ
ÁLTALÁNOS
ISKOLAI
TANÍTÓK
ÉS
TANÁROK
SZÁMÁRA



1985 DEC 2 9

MÓDSZERTANI KÖZLEMÉNYEK

1985. 25. ÉVFOLYAM

4

A szerkesztőbizottság elnöke:

Dr. Szendrei János

A szerkesztőbizottság 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), **Nanszákne 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. ABRUDBÁNYAI JÁNOS: A napközis tanulmányi munka tartalma, korszerűsítésének didaktikai és metodikai lehetőségei	209
CSEH BÉLA: A nevelői beállítódás vizsgálata veszélyeztetett tanulók esetében	217
DR. FARKAS GYULA: A lányok serdülését befolyásoló tényezők ismeretének jelentősége a szexuális nevelésben	227
PETHÓ LÁSZLÓ: Családközpontú népművelési gyakorlat	235
POÓR ZSUZSANNA: Szimulációs nyelvtanulás általános iskolai tanulócsoportokban	241

ÚJ TANTERVEINKRŐL

DR. ZÁTONYI SÁNDOR: Javaslat Arkhimédész törvényének feldolgozására a fakultatív foglalkozásokon	247
--	-----

MŰHELY

DR. ORBÁN JÓZSEFNÉ: Az alkotóképesség fejlesztése a második osztályos rajzórakon	253
H. TÓTH ISTVÁN: Könyv- és könyvtárhasználat a történelem tanításában	260
PATKÓS GYÖZŐ-DR. ZSIGA ATILA: A dombortérképek és elkészítésük egyszerű módszere	265
KOPASZ ÉVA: A téglalap és négyzet fogalmának szintje 3. és 4. osztályban	268
MÁTÓNÉ LŐRINCZ IDA: Gyermekszemmel a napköziről	270

ÖRKSÉG

CZIBULA FERENC: A Bethlen Gábor Kör újjászületése	275
---	-----

SZEMLE

DR. BERECKZI SÁNDOR Fekete-Kovács Győző-Kanyó Teréz-Kunsági Elemér-Molnár József-Nagy József-Varsányi Zoltán-Vida Mihályné: A megtanítás stratégiája	281
DR. HORGOSI ÖDÖN: Misky György (szerk.): A korszerűbb orosznyelv-oktatásért IV.	282
DR. DOBCSÁNYI FERENC: A Módszertani Közlemények Könyvtárának újabb kötetéről	

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

85-3682 - Szegedi Nyomda

Felelős vezető: Dobó József

A napközis tanulmányi munka tartalma, korszerűsítésnek didaktikai és metodikai lehetőségei

„... Valahányszor egy tudományban különösképpen felfokozódik a metodikai kérdések iránti figyelem és fogékonyság, ez a tény rendszerint csupán tünete az érintett tudományág fejlődésében mutatkozó, mélyebben fekvő dilemmáknak, metodológiai és koncepcionális problémáknak.”

(DR. PATAKI FERENC)

Problémafelvetés

Az utóbbi egy-másfél évtizedben mind szembetűnőbben érzékelhető a hazai neveléstudomány és egyes területein folyó kutatások megélnkülése és ennek az iskolai gyakorlat korszerűsítésére irányuló jótékony – ha nem is mindig ellentmondásmentes – kisugárzása. Ugyanakkor a gyakorlat, az iskolák, a nevelőmunka „műhelyei” irányából is mind gyakrabban tanúi lehetünk egy belső megújulási szándéknak, törekvéseknek is. A két irányból jelentkező korszerűsítést, igényét és kölcsönhatásait az új nevelési és oktatási tervek bevezetése, alkalmazása, valamint az ezek pontosítását, korrekcióját szolgáló munkálatok és gyakorlat még jobban fel is erősítette.

E korszerűsítések homlokterében – az iskolai gyakorlat, illetve az egyes nevelő oldaláról – a módszertani és szervezeti kérdések kapnak prioritást olyképpen, hogy a tartalmi kérdések is (pl. a tanterv) bennük jelennek meg. Az iskolák és az egyes nevelők figyelmének a módszertani és szervezeti kérdésekre való koncentrálódása egyáltalán nem véletlen, hisz mind az iskolák, mind az egyes nevelők szabadságfoka ezekben a legnagyobb.

Másfelől, a módszertani (és szervezeti) kérdések tekintetében élenkülő figyelem s alkalmanként fel-fellángoló viták tükrözik mind az elméleti pedagógia, mind az iskolai munka *tartalmi* továbbfejlesztése koncepciójának egyes hézagait, hiányosságait is. Ez a jelenség figyelhető meg az iskolai nevelőmunka egyik fontos – és részarányában folyamatosan növekvő – területén, a napközi otthoni (tanulósobai, iskolaotthoni) munkában is.

Indukálja ezt, hogy a napközis tanulók, ezen belül különösképpen az alsó tagozatos napközisek száma és aránya évről évre erőteljes növekedést mutat. Az alsó tagozatos napközis tanulók aránya az ország különböző megyéiben is már elérte, ill. meghaladja az 50⁰/₀-ot is. Ez a körülmény, alaphelyzet pedig nem tükröződik elégségesen az iskolai nevelő-oktató munka egészét, különösen pedig módszereit érintő változásokban s – úgy tűnik – a tanulók fejlesztése eredményeiben sem.

A napközis tanulók arányának gyors, intenzív növekedése csak egyfelől *menyiségi* (ellátási, szociális stb.) kérdés, másfelől – már eddig is, most is, a jövőben pedig még inkább – *minőségi* kérdésként fölvetődő problémát is jelent mind a pedagógia, mind az iskolai gyakorlat számára.

A minőség oldaláról jelentkező pedagógiai kérdések ma már – csaknem minden vonatkozásban – túllépik a szűkebb értelemben vett és csak a napközi otthoni neveléssel foglalkozók számára mondanivalóval rendelkező „napközis pedagógia” körét és gyakorlata határait. A neveléstudomány és az iskolai gyakorlat egészével való nagyobb integráció irányába törnek, esetenként pedig „falait” feszítgetik. Mindez, mint egy forradalmi változás előestéje, a látens mennyiségi növekedések minőségi változásokban való jelentkezését, ill. ennek szükségszerűségét mutatja.

Tanúi lehetünk folyamatos „határsértéseknek” is. Ezek a határsértések ma már több irányból és több területen is jelentkeznek. Egyaránt érintik a neveléstudomány egyes központi és kapcsolódó terénnumait (didaktika, nevelélmélet, ill. szakmódszertanok), valamint az iskolai nevelőmunka fő színtereit (tanórai és tanórán kívüli munka), esetenkénti szétparcellázottság, sőt még szervezeti kereteit is.

Ez a folyamatos határsértésektől nem mentes „forradalmi helyzet” egyidejűleg neurotizáló és ösztönző is. Folyamatos szembesítésre és szembesülésre, az iskolai nevelőmunka belső megújítására, korszerűsítésére is késztet. Ebben a praxis, mint tézis vagy antitézis, esetenként egy újabb szintézishez vezethet el.

Ennek lehetünk tanúi a napközi otthoni szervezeti keretek között folyó tanulmányi munka esetében is, melynek tartalmát és érzékelhetően végbemenő változásait próbáljuk szemügyre venni és értelmezni.

A napközis tanulmányi munka tartalmi összetevői

A tartalmi összetevők számbavétele és kibontása nem nélkülözheti az alaphelyzet, a szervezeti forma s az abban érvényesülő (vagy érvényesíthető) pedagógiai egység és a nevelők közötti együttműködés konkrét szintjének megragadását.

Mi, itt és most, a tanulmányi munka tartalmi összetevőit és korszerűsítésének lehetőségeit a *napközis szervezeti forma* keretei között vizsgáljuk. Tesszük ezt azért, mert ma – és bizonyára még hosszú távon is – a napközis szervezeti forma hegemoniája érvényesül. Ebből eredően itt a leginkább szükséges, és nagy tanulói kört érint a legkisebb korszerűsítés is. Természetesen, eközben figyelembe vesszük, hogy vannak más szervezeti formák is, s e más szervezeti formákkal való nagyobb integráció, vagy más szervezeti formákra való áttérés ugyanezen tartalmi körök érvényesülését más-más formában és mértékben teszik (vagy tehetik) lehetővé. Kiinduló pontunk az, hogy a napközis tanulmányi munka szerves része a tanítási-tanulási, sőt az egész nevelési folyamatnak, melynek „gazdája”, vezérlője, koordinátora: *az osztálytanító*.

A napközis tanulmányi munka tartalma, sőt célja, eredménye (hozzátehetjük: eredményessége vagy eredménytelensége is!) az osztály-, a tanórai munka által meghatározott. Természetesen, a napközis tanulmányi munkának az osztálymunka alakulásában való szerepe igen jelentős. A meghatározottságnak ebben az összefüggésében azonban a „képlet” megfordíthatósága nem teljes, mert a napközi bármennyire is sérelmezhetik ezt egyes kollégáink – itt *alárendelt szerepű*.

A napközis tanulmányi munkának ugyanis mind a *bosszabb távon* érvényesítendő célját-feladatait és tartalmát – a dokumentumokban foglaltak figyelembevételével –, mind pedig *napi tartalmát*, igazában, az osztálytanító határozza meg, ill. neki – a napközis nevelővel közösen – kellene meghatároznia. Ebben, valamint a napközis nevelővel való jó és kölcsönös együttműködésben is az osztálytanító szerepe és felelőssége eléggé nem hangsúlyozható.

Az elmondottakból következik, hogy a napközis tanulmányi munka és konkrét tartalma az osztálymunkától nem függetleníthető, és az osztálymunkától elszakítva nem vizsgálható. Ezen *alapállás és szemléletmód* érvényesítésének nem mond ellent, hogy témánk kifejtése során – éppen a napközis nevelő szerepe, lehetőségei és felelőssége

hangsúlyozása érdekében, továbbá azért, hogy a vizsgált jelenséget jobban láthatóvá tegyük – néhány kérdést bonyolult összefüggéseikből feltételesen kiemelünk.

Nem tudjuk azonban eléggé hangsúlyozni azt, hogy a napközis nevelők és az osztálytanítók jobb együttműködésének – a napközis nevelők részéről – egyidejűleg a napközi portáján való rendteremtéssel kell együtt járnia! Ehhez az iskolavezetés is sok segítséget adhat, de a napközis nevelők szerepe és felelőssége senkivel meg nem osztható!

A *hosszabb távú* tartalom meghatározásában már vannak jó törekvések és figyelemre méltó eredmények is. Ezek az osztálytanító és a napközis nevelő (és fordítva) jó kapcsolatán alapulnak, s az érdemi együttműködés irányába hatnak. Még mindig sok azonban az inkább formai megoldás választása (a napközis nevelő elkéri, s az osztálytanító csupán odaadja a tanmenetét, osztályfőnöki munkatervét stb.) az érdemi, közös, az együttes tervezés helyett. Sajnos, tapasztalható még „kölcsönösség” az egymástól független tartalmi tervezésre is.

A napközis tanulmányi munka *konkrét napi tartalma* tekintetében a kapcsolat – csupán a föladatai házi feladatokra szorítkozóan – kézenfekvő. Meglehetősen szélesnek mondható már a többé-kevésbé rendszeres, napi szóbeli vagy írásbeli kapcsolat is (osztálytanítói kérések, instrukciók figyelembevétele; a tapasztalatok kölcsönös cseréje stb.). Az e területen való együttműködés további erősítése, különösképpen pedig – egyfajta munkamegosztáson is alapuló – érdemi együttműködés szélesítése mind a tervezés (hosszabb távú tartalom), mind pedig a napi munka gyakorlatában azonban jórészt még az elkövetkező idők feladata. Ebben sokat segíthet az iskolaotthoni szervezeti formában folyó munka – a napközis munka keretei között is érvényesíthető – tapasztalatainak feltárása, figyelembevétele, alkalmazása is.

Míndezek után tekintsük át, vizsgáljuk meg, melyek a napközis tanulmányi munka tartalmi összetevői. Ezek milyen mértékben és milyen módon érvényesülnek ma? Milyen lehetőségeket és változásokat mutatnak a nevelői együttműködés különböző szintjein?

a) A házi feladatok mint a tartalmi összetevők első köre

Az osztálytanító, illetve a szaktanár által feladott házi feladatok, illetve ezek elkészítése, megtanulása alkotja a napközis tanulmányi munka tartalmi összetevőinek első – sok helyen még ma is kizárólagosnak mondható – körét. Az ezek teljesítésére irányuló tanulói tevékenységet nevezik egyesek, meglehetősen leszűkített értelmezésben, tanulásnak a tanulmányi munka során.

Ismeretes, a napközi otthoni tanulmányi munkának csak a házi feladatok elkészítésére, megtanulására való kizárólagos irányulását nevezzük házifeladat-központú gyakorlatnak, melyben gyakran elhomályosodik, ami lényegi, tudniillik, hogy eszköz jellegű.

E helyen is szükséges rámutatni, hogy a tanulás – napközi otthonban is – nemcsak a tanulmányi foglalkozás keretében folyik, hanem minden más foglalkozási mód keretében jelen van, illetve helyet kell hogy kapjon (játék, kulturális foglalkozás stb.). Igaz, ez a tanulás más-más formában, illetve más-más tanulói tevékenység során megy végbe. Ezek ugyan egymást nem helyettesíthetik, megfelelően összehangolva azonban egymást jól kiegészítik és kölcsönösen segíthetik.

Amikor a házi feladatoknak a napközis tanulmányi munka tartalmi körei közötti túlburjánzását vagy egyeduralmát lehet még konstatálni sok helyen, nem fölösleges utalni még két dologra: a házi feladatokkal kapcsolatos pedagógiai, *történeti tapasztalatokra* és a házi feladatok *funkciója* figyelembevételének szükségességére is.

A házi feladatok az iskolai gyakorlatnak – a didaktika tárházából vett – történetileg kialakult, ma is kiterjedten használt és „bevált” eszköze. Alkalmazásának elhagyásába, illetve elhagyhatóságába vetett túlzott reménykedéseket (pl. a házi feladat nélküli osztályok) a mindennapok iskolai gyakorlata egyelőre nem igazolta. Sőt! Alkalmazása időnként mintha még erősödött is volna. Erre enged következtetni az is, hogy a korábban – szinte ciklikusan jelentkező – tanulói túlterhelés elleni „harc”, a megszüntetését célzó intézkedések és módszertani ajánlások a házi feladatok kiterjedt alkalmazását és

„makacsul tartó hadállásait” mindannyiszor célba vették. (Okainak vizsgálata túlmutat témánk keretein!) Egy bizonyos, vagy bizonyosnak látszik, a házi feladatok eszköz használatáról eredményes iskolai gyakorlatunk nem mondhat le. A házi feladatokkal, ezek elvégzésének feladatával és szükségességével a jövőben is számolni kell!

Más kérdés azonban, és ez van szorosabb összefüggésben témánkkal, a házi feladatok *funkciójának* vizsgálata. A házi feladatoknak a didaktikából ismert (és lehetséges) sokféle funkciója közül – a kisiskolások esetében – ez a *gyakorlásban, rögzítésben, alkalmazásban* ragadható meg elsősorban.

Természetesen van (illetve volt) a házi feladatoknak egy – a különböző explicit pedagógiai-didaktikai célokon túli – „rejtett” funkciója, amiről ritkábban esik szó. Ez a tanulóknak a tanulási időn túli „lekötése”, szabad idejük egy részének – a megkérdőjelezett megfelelő otthoni felügyelet miatt – meghatározott iskolai feladatok által történő vezérlése.

A házi feladatoknak ezt a rejtett funkcióját nem lekcisnylőleg, semmiképp sem pejoratíve említettük. E funkció érvényesülésének történetileg nagyon fontos szerepe volt, például akkor, amikor hazánkban – még e század első harmadában is csaknem általánosnak mondható – egész napos vagy másképpen egyhuzamos tanítási rendről, a megnövekedett tanulói létszám miatt, át kellett térni a félnapos iskolai oktatás gyakorlatára. Úgy véljük azonban, hogy ma e funkció iskolai (intézményes) és nevelői érvényesítésére, különösképpen pedig a napközi otthoni tanulók esetében, semmi szükség! Sőt, ez – az iskolai munka, a tanítási-tanulási folyamat korszerűsítésének egészére nézve is – kifejezetten káros lehet!

Ma az általános iskola napközi otthonnal bővített intézményi szervezet. Az alsó tagozat tanulóinak 50%-a, helyenként ennél sokkal több, napközis. Ez a tény, legalábbis a napközis tanulók esetében, eddigi gyakorlatunk revidiálását teheti szükségessé!

Érdeemes átgondolni, a gyakorlatban megvizsgálni és ellenőrizni, hogy a gyakorlás-rögzítés-alkalmazás funkciókat *kizárólagosan* (?) a házi feladatok korábbi és maradéktalan gyakorlatának fenntartásával lehet-e csak megfelelően biztosítani. Vajon a napközi otthon és a napközis tanulmányi munka lehetőségeire építve, a házi feladat konkrét funkcióját, jellegét, a tantárgy sajátosságait is figyelembe véve, nem lehetne-e *más* eszközi és didaktikai lehetőségeket is számításba venni (pl. a napközis nevelő által irányított tervszerű készségfejlesztő gyakorlatok, illetve ezek körének kiszélesítése; a házi feladatok ellenőrzésének-értékelésének erősítése, illetve ebben egy racionálisabb gyakorlat kialakítása)? Nem lenne-e ez az eredmény szempontjából célravezetőbb, hatékonyabb?

Az e kérdésre adandó válaszok, a napközisek esetében mindenképpen, a házi feladatok alkalmazási körének és mennyiségének *mérséklését*, illetve jelentős mérséklési lehetőségét jelenthetik, különösen az alsó tagozaton. A házi feladatok szükséges rendszere-sebb és mélyebb ellenőrzése-értékelése, ebben egy racionálisabb gyakorlat, bizonyos munkamegosztás és jobb visszacsatolás érvényesítése a házi feladatok fejlesztő hatását és az óravezetés tartalmáinak jobb kihasználását jelenthetik. Ennek többféle variációjával már találkozhatunk. További lehetőségeket kínál a házi feladatok *jobb előkészítése és differenciálása* is. A konzekvenciák érdemi levonása és általánosabb érvényesítése is azonban zömében még a jövő feladata.

Sajnos, ma még a napközi otthoni tanulmányi munkát és tartalmát a házi feladatok hegemoniája és a lehetségesnél és szükségesnél alacsonyabb hatások jellemzi, amit, szerencsére, mind több helyen tör meg az osztálytanítók és a napközis nevelők tényleges, széles együttműködésén és ésszerűbb munkamegosztáson is alapuló hatékonyabb gyakorlata.

Az együttműködés itt abban nyilvánul meg, hogy mind a kijelölt házi feladatokhoz, mind a jelölt (kért) *gyakorlásokhoz*, ezek céljához és tartalmához, sőt tanulói köréhez is *napi* útbaigazításokat is kap a napközis nevelő. Gyakoriságukban mértéktartóbbak, alkalmazásuk során előkészítettebbek és differenciáltabbak a házi feladatok. A napközis nevelő így a napi feladatok jobb átlátásával, a tanulási

tevékenységnek a tényleges didaktikai (és nevelési) célok irányába ható megszervezésével és irányításával hatékonyabban tudja ezt biztosítani.

Az ilyen együttműködés egyik jellemzője, hogy az osztálytanító igényli is a napközis nevelő észrevételeit, tapasztalatait, javaslatait, s azokat a tanítási-tanulási folyamat során figyelembe veszi, érvényesíti. (Ugyanez fordítva is érvényesülő!) Az ilyen együttműködés a munkamegosztás mind több jegyét is kezdi magába foglalni.

A tanulásirányítás tevékenységét formailag ugyan továbbra is két nevelő végzi, ám tevékenységük hatáseređője azonos irányba mutat.

Ez a változás, illetve változtatás nemcsak a napközis nevelők vagy a napközis munka érdeké (mert így jobb; mert így könnyebb; mert így kényelmesebb stb.)! Természetesen, ez is elhangozhat! Lényege azonban nem ez. Hatása, eredménye a napköziben a tanulmányi munka tartalmi és módszerbeli megváltozása, a tanulás hatékonyságának növekedése, az osztálymunkában pedig a tanulók jobb produkcióiban, javuló teljesítményében, eredményesebb fejlődésükben mutatkozik meg.

Ez a változtatás igazi eredménye. – S ez nem is kevés!

b) Készségfejlesztő gyakorlatok

A napközis tanulmányi munka keretében alkalmazott készségfejlesztő gyakorlatok alkotják a napközis tanulmányi munka tartalmi összetevőinek második körét. Ennek téri és idői bővülése, funkcióinak – az osztálytanító és a napközis nevelő együttműködési szintjétől függő – szélesedése ma ugyan jobbára csak jelzi, mint mutatja azokat a szálakat, melyek mentén a tanórai és a napközis tanulmányi munka kapcsolódásainak változásai kitapinthatók és prognosztizálhatók. E változások jellege didaktikai, így spontán, véletlenül, meglehetősen ritkán következnek be. Érvényesülésének egyik előfeltétele, hogy egyáltalán legyenek rendszeres készségfejlesztő gyakorlatok a napközis tanulmányi munka keretében.

Természetesen, tudjuk, hogy a készségfejlesztő gyakorlatok, ezek rendszeressége, valamint alkalmazásuk nevelői indítékai ma még igen különbözök. Esetenként feszültségek, ellentmondások kiváltói, illetve hordozói is. Ebből eredően tényleges hatásuk nem ritkán lehetőségeik alatt marad.

Alkalmazásukban leginkább az *alábbi indítékekkel* találkozhatunk:

- a nevelő korábbi osztálytanítói gyakorlatából jól ismeri az osztálymunka követelményeit, eredményre vezető összetevőit (még nem együttműködésen, de tudatos és rendszeres alkalmazáson alapul);
- spontán, illetve escti alkalmazás (észrevételezése annak, hogy meghatározott gyakorlatok megkönnyítik a házi feladatok elvégzését, illetve a „közbeiktatott” gyakorlatok nélkül a házi feladatokat a tanulók egy érzékelhető köre nem is tudná elvégezni);
- csak külső ösztönzésre (iskolavezetés, szakfelügyelő, osztálytanító, hospitáló) és nemritkán csupán ennek idői tartamára szorítókozó alkalmazás;
- a szükségletek és a lehetőségek fölismerésén alapuló „belső vezérlésű” nevelői gyakorlat, ami külső ösztönzéssel is párosulhat, illetve amit külső ösztönzés is kiválthat;
- az osztálytanítóval való részleges vagy teljes együttműködés, az erre irányuló kölcsönös igény és törekvés. (E munka jellemzői: a céltudatosság, tervszerűség, koordináltság, rendszeresség egyfelől, valamint a tanulói tevékenység és teljesítmények – szűkebb vagy szélesebb körű – érzékelhető fejlődése másfelől.)

A készségfejlesztő gyakorlatok alkalmazásának, természetesen, különböző variációival is találkozhatunk. Igazában valamennyi elvezethet a tényleges – a két nevelő közötti – együttműködéshez és szélesítéséhez. Különösen így van, ha ezt az osztálytanító részéről felmerülő érdemi igény és együttműködési készség, valamint más külső hatás (iskolavezetés, szakfelügyelet, továbbképzés, önképzés) is erősíti.

Jelenleg a különböző célú, tartalmú és különböző tanulói körre irányuló készségfej-

lesztő gyakorlatok kiterjedtebb alkalmazását a házi feladatokkal való paralelitása, valamint az osztálytanítók oldaláról – időszakonként különböző szempontokból „optimalizált” – házi feladatok mennyiségéhez és rendszerességéhez való görcsös ragaszkodás, továbbá a házi feladatok differenciálása erősítésének hiánya és az ebből eredő idői feszültségek is lassítják, nehezítik.

Az osztálytanító nevelővel tartalmilag és módszertanilag egyeztetett, főbb vonalaiban *közösen tervezett és rendszeres napközis* készségfejlesztő gyakorlatok célja, pontosabban funkciója az, hogy amire az osztálymunka keretében nem (vagy nem mindenki számára) jut elégséges idő, azt a napköziben – a nevelő irányításával – tovább gyakorolhassák, elmélyíthessék. De ez a dolognak csak az egyik oldala! E funkció bővülése változtatási lehetőségek körét teremtheti meg mind a napközis tanulmányi munka, mind a tanórák vezetésében, megszokott didaktikai felépítésében. Ennek közös lényege: az ismeretszerzés és alkalmazás folyamatában az *alkalmazás* mértékének és variációinak bővülési lehetősége.

Természetesen, a napközis tanulmányi munka keretében, önmagában is, a készségfejlesztő gyakorlatok nagyobb rendszerességének szükségessége aligha tagadható.

Különösen szükséges ez *matematikából* (pl. a kisebb és nagyobb, illetve az egyenlő fogalma; a kisebb és nagyobb szomszéd, a soralkotás; a szorzótábla és a bennfoglalás; szorzás és osztás tízzel, százzal, ezerrel; 4, illetve 4-nél több jegyű számok helyes leírása diktálás után; helyiértékek; műveletek törtekkel; mértékegységek és átváltásuk, valamint *anyanyelvből* (kifejező olvasás, tartalmi megértés és elmondás; versek, prózai szövegrészek memorizálása; szófajták, mondatrészek; elemzés; helyesírás stb.). Szükség mutatkozhat azonban *környezetismeretből* is (felszíni formák, különböző kölcsönhatások; tájékozódás térképen, térképjelek stb.).

A készségfejlesztő gyakorlatok a napköziben is lehetnek: *frontálisak, kiscsoportosak vagy célzottan egyéniak*.* Céljukat tekintve lehetnek korrepetáló, felzárkóztató jellegűek. Szolgálhatják azonban a tehetséggondozás céljait is. A szervezési forma, valamint a cél megválasztásában az osztálytanítóval való egyeztetés a mérvadó azzal, hogy a differenciált tanulásiirányítás erősítése a kiscsoportos, valamint a célzottan egyéni gyakorlatok részarányának növelését igényli.

A készségfejlesztő gyakorlatok rendszeres megtartását az osztálytanítók és a napközis nevelők (és fordítva!) szoros együttműködése biztosíthatja. Szükséges a házi feladatok mértéktartó, igen átgondolt, jól előkészített és mind nagyobb mértékben differenciált megtervezése és kijelölése. Ez a gyakorlat *számol* a rendszeres készségfejlesztő gyakorlással a napköziben, igényli is, s ehhez – szükség szerint – tartalmi és módszertani útmutatásokat is ad a napközis nevelőnek.

A készségfejlesztő gyakorlatok ilyen értelmű idői és téri „tágulásnak” azonban igazolnia kell a *metodikai változtatás* lényegét. Ez pedig – az alkalmazás lehetőségének növelése érdekében – a házi feladatoknak készségfejlesztő gyakorlatokkal történő *részleges*, hatékonyabb, funkcionális behelyettesítése.

A fenti gyakorlat során az együttműködés olyan fejlettebb formáival is találkozhattunk, ahol a házi feladatok rendszeres osztálytanítói kijelölése – kisebb vagy nagyobb gyakorisággal, de tervszerűen – el is maradt. Helyette a gyakorlatok iránya és köre (tartalmi, illetve tanulói) került megjelölésre, illetve a gyakorlatok konkrét megtervezését – a didaktikai cél megjelölésével – az osztálytanító a napközis nevelőre bízta. Ez az osztálytanító részéről a partnerkapcsolat magas szintű elismerését is je-

* Itt szükséges jelezni, véleményünk szerint, a korrepetálások a *napköziben* a gyakorlatok egy speciális formáját jelentik. Természetesen, a napköziben is – a tanuló lemaradásának körétől és fokától, valamint attól függően, hogy ezt a korrepetálást ki végzi, a napközis nevelő-e vagy a szaktanár, jelentősen bővíülhet más funkciókkal is. Összetettsége indokoltá teszi, hogy ezt egy külön, önálló téma keretében vizsgáljuk majd!

lenti, a napközis nevelő részéről pedig fokozott felelősségvállalást. Mindez nem mond ellent a gyakorlásoknak a tanórai munka keretében is történő további szélesítése igényének, valamint annak, amit a házi feladatok szükségességéről a megelőző részben mondtunk!

A napközis készségfejlesztő gyakorlások – az ismeretszerzés és alkalmazás egymással dialektikus kölcsönkapcsolatban levő folyamatában – az alkalmazás fázisának megerősítését jelenti a hatékonyabb ismeretszerzés érdekében is. Mégsem korlátozódhat mindig csak a kötelező tantervi anyagra. A készségfejlesztő gyakorlások „anyagának” kiválasztásában – a didaktikai és nevelési céltól, valamint a csoport összevontságának, illetve osztottságának mértékétől függően – további lehetőségeket biztosítanak a tanterv kiegészítő anyagai is, amiből a napközis nevelő is meríthet.

c) Tanulási szokások, eszközi és művelési jellegű összetevők

A napközis tanulmányi munka tartalmi összetevőinek harmadik köre szokás-, eszközi és művelési jellegű. Természetesen, elkülönítésük csak feltételes, hisz önmagukban megjelenő tartalmakként csak a legtrikábban megragadhatók. Jelentőségük az eredményes önálló tanulás, a hatékony tanulmányi munka szempontjából óriási (olyan, mint – például – a biológiában az enzimeké)! Ez indokolja, az adott összefüggésben, leírásukat és rendszerbe szedési próbálkozásunkat is.

Az osztálytanítók és a napközis nevelők együttműködése a tanítás-tanulás irányításában, hatékony fejlesztése érdekében tartalmazza és érvényesíti azokat a szokás-, eszközi és művelési jellegű tartalmakat, melyeket mind az éves munka irányának kitűzése (*tervezés*), mind a napi munka vitele (*szervezés, irányítás*) és az *ellenőrzés-értékelés* során szem előtt tartani, érvényesíteni kíván. *Ezek főbb körei* lehetnek:

- az életkorilag differenciált helyes tanulási szokások (előkészületi, szervezési, módszerbeli); ide tartozik a házi feladatok tanulói megfigyelése és följegyzése a tankönyvekben, munkafüzetekben, ill. füzetekben; az ehhez adott tanítói magyarázatok és útmutatások megfigyelése, följegyzése; felkészülés a tanulás megkezdésére: a zavaró tényezők elhárítása; minden szükséges eszköz előkészítése; feladatvégzés előtt a feladatok áttekintése, gondos elolvasása, elemzése, értelmezése; a szóbeli és írásbeli feladatok sorrendjében a helyes célszerűség érvényesítése; az egyéni tanulás menetének eltervezése a rendelkezésre álló idő figyelembevételével; figyelemkoncentráció, „beállítódás”, csend; a különböző tárgyak már megismert eredményes tanulási módszereinek alkalmazása; megakadás esetén a továbbjutás helyes gyakorlatának alkalmazása; önellenőrzés és ennek tényleges alkalmazott módszerei; tanulópári tevékenység stb.;

- az eredményes, önálló tanulóhoz szükséges és ajánlható felszerelések, eszközök, segédletek stb. körének nevelők által átgondolt számbavétele, ezek meglétének biztosítása és használatukban a tanulók segítése, használatuk megkövetelése, gyakoroltatása (tankönyvek, munkafüzetek, füzetek, vázlatok; térkép, különböző ceruzák, toll, vonalzó; számegyenes, színes rúd, logikai készlet; helyesírási szószeredet és szótárak, kifejezési gyűjtemények; „Ablak-Zsiráf”, értelmező szótár, lexikonok stb.);

- annak biztosítása, hogy a tanulóktól elvárható eszközök és felszerelések mindig megfelelő állapotban (tankönyvek, füzetek; kihelyezett ceruzák, színesek stb.) rendelkezésre álljanak, illetve *amit az osztálymunka során használnak a tanulók, a napközis munka során is hozzáférhető legyen!*

- a pszichikus funkciók és energiák (figyelem, érdeklődés, akarat), különböző motívumok (érdeklődés, igény, igény szint stb.) és viszonyulások (társakhoz, nevelőhöz, a tevékenységhez, önmagához), valamint az érzelmi és erkölcsi erők – életkorilag és egyénileg megcélozható – körének „feltérképezése”, kialakítása, fejlesztése;

- az értelmi erők tudatos fejlesztése: megfigyelési, problémátalálási, gondolkodási, feladatmegoldási készség fejlesztése; a különböző gondolkodási műveletek (analógia, összehasonlítás, általánosítás, kiemelés, csoportosítás, analízis, szintézis stb.) alkalmazásának gyakorlásai; a memorizálás, bevésés és felidézés technikája, módszerei; a különböző tantárgyak tanulása során érvényesítendő tanulási eljárások; az önellenőrzés módszerei stb., amihez a napközis nevelő is tudatosan modellt is nyújt.

Természetesen, a fenti felsorolás korántsem teljes. Inkább csak jelzi az e körbe tartozó tartalmakat és feladatokat, melyek érvényesítése nélkül a tanulás hatékonysága törvénytlenül mindig a kívánt szint alatt marad.

Nem tekinthetünk el annak hangsúlyozásától sem, hogy a felsoroltak elsődleges, de

nem kizárólagos terepe a napközi otthonban a tanulmányi munka. Az e körbe tartozók érvényesülését kell, hogy segítse a napközis nevelőmunka rendje, egész rendszere, a különböző foglalkozási módok tartalmi és nevelési koncentrációja és a napközi otthon egész légköre is.

Összefoglalás, következtetések, tennivalók

Az önálló és eredményes tanulás képességének kialakítása, fejlesztése, az önművelés igényének erősítése az iskola egyik alapvető feladata. Ebben a napközi (tanulószoza, iskolaotthon, illetve az otthonintézmények teljes köre) is sokat segíthet, sokat tehet.

A kívánatos és lehetséges változtatások egyik színtere a napközi otthonban: a tanulmányi munka. Az e téren szükséges *minőségi* változások ma már nemcsak a „kell” szintjén jelentkeznek, hanem – a pedagógiai munka iskolán belüli megújulási törekvéseiből fakadóan – helyenként ugyan inkább még csak fölsejlenek, másutt azonban már érzékelhetően ki is tapinthatók. *Ezek:*

1. Növekszik, erősödik, szélesedik egy tudatos együttműködés – és igénye is – az osztálytanítók és a napközis nevelők között. Ez az együttműködés kezdi magában foglalni mind a *távlatokban* (a célokban, az ezek elérését elősegítő konkrét feladatok *közös* megtervezésében), mind a *napi munka gyakorlatában* való céltudatos együttműködést, sőt egy lehetséges érdemi munkamegosztás elemeit is.

2. A céltudatos együttműködés és értelmes munkamegosztás számos eleme a nevelőmunka egészét is érinti vagy érintheti ugyan, de – ma – leginkább a napközis tanulmányi munka korszerűsítésében, közeli távlataiban pedig a tanítási-tanulási folyamat egészének – az adott szervezeti forma keretében történő – ésszerűbb megszervezésében, illetve korszerűsítésében ragadható meg.

3. E korszerűsítéshez kapcsolódó változások, illetve változtatások didaktikai jellegűek, és a napközis szervezeti forma keretében megoldhatók. Ezek konkrét megnyilvánulása a napköziben, illetve a tanórák keretében más és másképpen jelentkezik. (Napköziben, például, a házi feladatok – tanulmányi munka keretében – korábbi hegemoniájának megtörése a készségfejlesztő gyakorlatok mind rendszeresebbé válása folytán. (Didaktikai lényege azonban mind a tanóra keretében, mind a napközis tanulmányi munka során az *alkalmazás* lehetőségeinek téri és idői bővülése. Ez pedig mind a felzárkóztatás, mind a képességek tömeges kibontakoztatása szempontjából igen jelentős, ígéretes.)

A végbemenő változások megkívánják:

- a napközis tanulmányi munka célja, tartalma újbóli végiggondolását, szükséges újrafogalmazását, modellezését és tapasztalatainak általánosítását;
- az eddigi tapasztalatok és eredmények újbóli kiterjedtebb ellenőrzését;
- a tapasztalatok és lehetőségek megvitatását és a szakmai továbbképzés keretében való széles körű fölhasználását.

Ugyanakkor tapasztalataink világosan megmutatták, illetve ismételten igazolták, hogy

a) a tanulmányi munka tartalmi összetevőit nem szabad csupán statikusan vizsgálni, azok – az osztálymunka és a napközis munka kapcsolatától, egységétől, az osztálytanító és a napközis nevelő együttműködésétől függően – folyamatosan változhatnak;

b) a napközis tanulmányi munka tartalmi összetevői nemcsak tárgyi, konkrét feladattal és ezzel együttjáróan idői, egyszóval mennyiségi vonatkozásúak, hanem szokás-, eszközi, módszerbeli, műveleti, pszichikus jelegűek is, más szóval minőségi vonatkozásúak is, és a tanulók széles körű, belsőleg is motivált tevékenységét, illetve tevékenykedtetését kívánják.

A tanulók fejlesztését és fejlődését tehát nem szabad csak anyagban, ismeretben, ezek

mennyiségében látunk és mérünk. Az ismeretek köre és mennyisége is, alkalmazásuk is, a tanuló belső lehetőségei realizálásának, ezek fejlődésének függvénye is.

Ez adja az osztálytanító és a napközis nevelő együttműködésének pedagógiai távlatait is. Ez teszi lehetővé a nevelés-oktatás tervében, valamint a nevelőiskola célkitűzéseiben megfogalmazottak mind teljesebb megvalósítását is.

IRODALOM

- [1] A tanulás irányítása (szerzői kollektíva munkája). Szerkesztette: Bognár Mária. Az egész napos nevelés útján. Továbbképzési füzetek, 2. sz. Országos Pedagógiai Intézet, Budapest, 1984.
- [2] DR. GÁCSEY JÓZSEF-DR. FARKAS KATALIN: A tanítási órák pedagógiai szempontú elemzésének néhány kérdése. „Módszertani Közlemények”, 1983/5. 333-336. old.
- [3] KELENDI GYULÁNÉ: Napközi otthon és a gyermek szabad ideje. „Módszertani Közlemények”, 1981/1. 66-69. old.
- [4] KISS ÁRPÁD: Tanulás, iskola, tanterv. „Tanulmányok a neveléstudomány köréből, 1960.” Akadémiai Kiadó, Bp. 1961. 75-134. old.
- [5] KISS ÁRPÁD: Tanulási elméletek és törvények – pedagógiai módszerek. „Tanulmányok a neveléstudomány köréből, 1964.” Akadémiai Kiadó, Bp. 1965. 27-63. old.
- [6] NEUNER, G.: Pedagógiai elmélet és gyakorlati pedagógiai cselekvés. „Pedagógiai Szemle”, 1983/4. 323-334. old.
- [7] DR. PATAKI FERENC: A pszichológiában alkalmazott módszerek egyes kérdései és a szociálpszichológiai kutatás. „Pszichológiai tanulmányok XII.: A pszichológia módszerei”, Akadémiai Kiadó, Bp. 1970. 119-133. old.
- [8] TAKÁCS ETEL: A házi feladatok didaktikai problémái. „Tanulmányok a neveléstudomány köréből, 1964.” Akadémiai Kiadó, Bp. 1965. 265-280. old.
- [9] ÚTMUTATÓ az általános és kiegészítő iskolákban folyó egész napos foglalkoztatás igazgatói irányításához. OPI, Bp. 1983.

CSEH BÉLA
Baja

A nevelői beállítódás vizsgálata veszélyeztetett tanulóknál

Legfőbb célunk annak felderítése volt, hogy a veszélyeztetett tanulók milyen helyet foglalnak el osztályközösségeik formális és informális struktúrájában. A pontos felderítés érdekében számos körülményt vizsgáltunk, amelyek – feltételezésünk szerint – a tanulók által a szerkezetben elfoglalt helyet befolyásolhatták. Ezek közül most a *nevelői beállítódás* elemzése során szerzett tapasztalatokat összegezzük.

A vizsgálat a járás valamennyi általános iskolájára (20) vonatkozott. Ekkor a tanulók száma 5767 volt. Közülük 141 szerepelt a veszélyeztetettek nyilvántartásában, az összes tanuló 2,44%-a.

A NEVELŐI BEÁLLÍTÓDÁS VIZSGÁLATA

A veszélyeztetett tanulók beillesztése az osztályközösségbe az osztályt vezető nevelő, az osztályfőnök dolga. A közösségek kialakításának lehetőségeiről a szakirodalom sok anyagot tartalmaz, s a gyakorlati megvalósulásról Makarenczko életművével ad részletekben hatoló eligazítást. Tapasztalataink azonban arra utalnak, hogy az egyének „beillesztésé-

ről” általános érvényűen beszélni túlzás; inkább – vagy legalábbis nagyon gyakran – „beilleszkedésről” lehet szó, s nem tudatos, tervszerű program alapján megvalósuló közösségépítésről.

A veszélyeztetett tanulók beilleszkedését számos tényező nehezíti. Ezek hatásának mérséklése, a veszélyeztetettek elfogadtatása osztálytársaikkal az osztályfőnök feladata. E feladatot akkor tudja eredményesen megoldani, ha a veszélyeztetett tanuló személyiségét egészében ismeri, s ezen belül tisztán látja a gyermek azon pozitív tulajdonságait, amelyeknek elismertetésével a közösség általánosan elfogadott értékrendjének megfelelően alakíthatja tanítványát. Az osztályfőnök véleménye a veszélyeztetett tanulóról nem egy vélemény a sok közül, hanem olyan minősítés, amely iskolai és iskolán túli pályafutását egyaránt befolyásolja.

Az osztályfőnökök véleményét a veszélyeztetett tanulókról az osztályfői jellemzések elemzésének alapján vizsgáljuk. A jellemzések elkészítésében szempontokkal nem befolyásoltuk a nevelőket. A kérdés az volt, hogy eddigi tapasztalataik alapján pedagógiai jellemzést készítsenek az osztályukba járó veszélyeztetett tanulóról. A szempont nélkülség is ad – jelen esetben az elemzés számára hasznos – rendszert. A nevelők tanulóval kapcsolatos álláspontjára ugyanis egyaránt jellemző az, amiről írnak, s az is, ami ki marad.

Tudjuk, hogy a nevelők tanulókra vonatkozó ismeretei gazdagabbak, mint amennyiről írásos anyagaikból értesülni lehet. A megemlített és meg nem említett dolgok a fontosságukról alkotott értékítélet alapján kerülnek ismertetésre, illetve maradnak el.

A szakirodalom tanulmányozása során nem találtunk olyan munkát, amely a veszélyeztetett tanulókról kialakított nevelői véleményt jellemzések elemzésével tárja fel. Nem azonos, de sok vonatkozásban hasonló kutatást végzett Kósáné dr. Ormai Vera.¹ Tanulmányában azonos módszerrel vizsgálja a nevelőknek a szociálisan inadaptált tanulókról alkotott véleményét.*

A módszer azonosságán túl jelentős egybeesés, hogy a veszélyeztetett tanulók között is sok nehezen nevelhető találunk, s abban teljes az összhang, hogy a veszélyeztetettek és a nehezen nevelhetőek egyaránt megkülönböztetett nevelői figyelmet igényelnek.

A fentiek alapján a további anyagfeldolgozás során Kósáné dr. Ormai Vera tanulmányának elemzési szempontjait követjük, s a kapott eredményeket az általa publikáltakkal vetjük össze. A párhuzamos tárgyalás abban is segítséget adhat, hogy a két kategóriához tartozók elkülönítését néhány vonatkozásban egyértelműbbé tegye.

1. A JELLEMZÉSEK TARTALMI SAJÁTOSSÁGAI

A nevelők által közölt információkat az alábbi főbb szempontok szerint osztályozzuk és elemezzük:

1. A veszélyeztetett tanulók környezetére vonatkozó adatok.
2. A gyermek élettörténetére utaló anamnesztikus adatok.
3. A tanuló pszichikus sajátosságait tartalmazó közlések.

1. A veszélyeztetett tanulók környezetére vonatkozó adatok

A vizsgálódás célja az, hogy a jelentős részében környezeti ártalmak következtében kialakuló veszélyeztetettség a tanulók jellemzésében mennyire kötődik a környezethez, a nevelők – szempontok általi befolyásolástól mentesen – figyelnek-e az iskolán kívüli hatásokra, s ha igen, milyen mértékben.

A jellemzések összesen – valamennyi szempontot beleértve – 714 adatot tartalmaznak. Ebből a környezetre vonatkozó információk száma 315, az összes adat 44,11⁰/₀-a. (Kósáné dr. Ormai Vera mun-

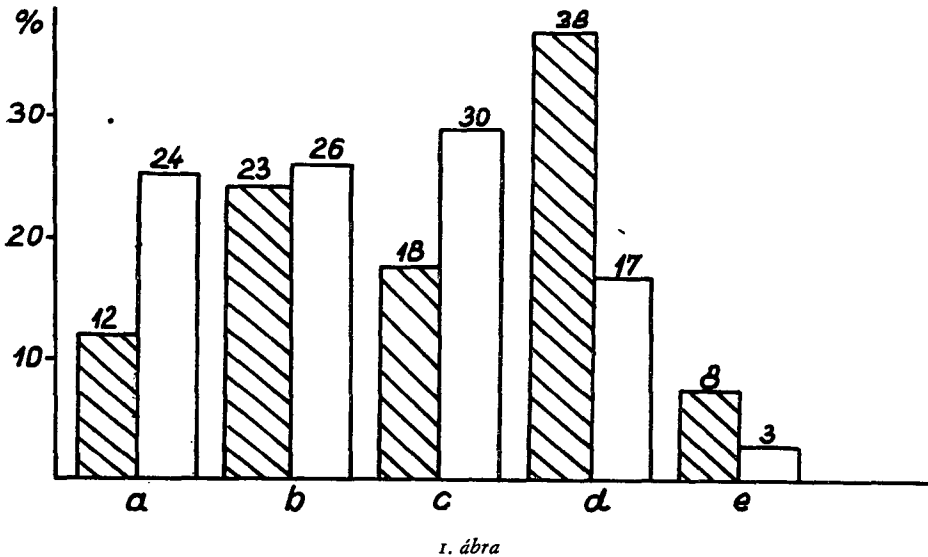
* Kósáné dr. Ormai Vera egyik korábbi tanulmányában² javasolja szociálisan inadaptáltaknak nevezni a nehezen nevelhetőket. Elismerjük, hogy az általa ajánlott terminus technicus árnyaltabb. A továbbiakban mégis inkább a hazai köznyelvben meghonosodott „nehezen nevelhető” elnevezést használjuk.

kájában ez 28,94%) Ez 110 tanulóra vonatkozik – 6 jellemzés ugyanis a környezetre vonatkozó adatokat nem tartalmaz (5,17%). A nehezen nevelhető tanulók 38,6%-ának környezetéről nem nyilatkoztak a nevelők. Nem lehet véletlen a két arány közötti nagy különbség. Feltételezhető, hogy a nevelők a nehezen nevelhetőség esetében bizonytalanabbak a nevelési rendellenesség és a környezet közötti összefüggés megítélésében; a veszélyeztetetteknel nyilvánvalóbb, könnyen elbírálhatóbb a normaszegő magatartás, az otthoni környezetben tapasztalható hiányosság.

A környezet sajátosságai közül a pedagógusok általában ugyanazokat a vonásokat emelték ki, mint amit az idézett tanulmány is közöl:

- a. Szociális helyzet (lakásviszonyok, jövedelem stb.).
- b. A család összetétele (nevelőapa, nevelőanya, együttlakó családtagok, testvérek stb.).
- c. A családtagok jellemvonásai (főleg a szülők és a testvérek negatív tulajdonságait sorolják fel).
- d. A családban uralkodó nevelési módszerek, elvek.
- e. A gyermek iskolán és családon kívüli élete.

A veszélyeztetettekkel foglalkozó nevelők jellemzéseiben a szociális helyzetre való reagálás jóval magasabb, mint a nehezen nevelhető tanulókról nyilatkozóknál. Ez – a két kategória közötti különbséget figyelembe véve – érthető. A szociális helyzetre való odafigyelés öröndetes egyrészt, mert a



A közölt a–e. szempontok %-os előfordulása (sötét: Kósáné dr. Ormai Vera adatai, világos: saját elemzésből)

megközelítés teljességét jelenti; ugyanakkor érződik a kommentár nélküli leírásokból a lemondás is: itt a pedagógia lehetőségei véget érnek. Ha figyelembe vesszük azt a láncreakciót, amely a veszélyeztetettek szüleinek alacsony iskolai végzettségével indul, folytatódik az ebből következő korlátozott elhelyezkedési lehetőséggel és az átlagosnál – éppen ezért – alacsonyabb jövedelemmel, tetézve a gyerekeknek az átlagosnál jóval nagyobb számával – a nevelői borulátás magyarázható is. De ha ez a beállítódás dominánssá válik, a javítás lehetőségeinek keresését háttérbe szorítja, felkészülhetünk arra, hogy a veszélyeztetettek száma a jövőben sem fog csökkenni, részarányuk a társadalmon belül – hasonlóan az értelmi fogyatékosokéhoz³ – esetleg növekszik, ha nem is olyan mértékben.

Bármily furcsán is hangzik: a szociális helyzet hiányosságaira – a segélyezések kezdeményezésén túl – az iskoláknak a gyermekek érdekében elsősorban arra kell törekedniük, hogy az előbbi láncreakció első szemének kialakulását megakadályozzák; az általános iskola eredményes elvégzését biztosítsák, ezzel előzve meg későbbi, új veszélyhelyzetek kialakulását.

A családok összetételére (1. ábra b.) megközelítően azonos arányban figyeltek a nevelők mind a veszélyeztetetteknel, mind a nehezen nevelhetőknél. Ezek az információk inkább leíró, mint magyarázó jellegűek; – a kívülállónak az eligazodásban segítenek. Részlet egy jellemzésből: „Elvált szülők gyermeke, édesanyjával és két kisebb testvérével él. A legkisebb gyermek házasságon kívül született, más az apja.”

A családtagok jellemvonásairól a veszélyeztetett gyerekek esetében jóval több nevelő ír, mint akik a nehezen nevelhetőket vizsgálták (1. ábra c.). Ezek a jellemvonások – igen kevés kivételtől eltekintve – negatív tulajdonságok. Néhol tűnik fel egy-egy nagymama, aki jelenlétével levezeti a szülők viszálykodása következtében kialakuló feszültséget, s nagy a része abban, hogy a tanuló – körülményeihez képest – kedvező helyzetbe kerülhessen. „Mindkét szülő rendszeresen italozik, sőt többször az is előfordult, hogy a helyi italboltban verekedést provokáltak.

Erika és 3 éves Zoli testvére gyakran a nagyszülőknél alszik. A gyermek neveléséről főként a nagymama gondoskodik, aki ezt jól végzi. Igényes a gyermek tisztaságára, öltözkéire és a tanulmányi munkájára is.” (Részlet jellemzéből.) A továbbiakban a jellemzésből kiderül, hogy a tanuló igen kedvező adottságokkal rendelkezik, de semmi utalás sincs arra, hogy a szülők hatása bármilyen formában érződne a gyermek személyiségén. Még pontosabban: nincs kimutatott összefüggés a „figyelme szétszórt, csak rövid ideig képes irányítani” megállapítás és a szülői zaklatás között.

A környezetnek és a személyiségnek együttes vizsgálata is előfordul a jellemzések némelyikében, s felfedezhető az előbbi változásának bekövetkezése után az utóbbi alakulásának szemmel tartása: „Margit idegrendszerét a zaklatott életmód tette tönkre. Kicsi korától kezdve gyakran kellett a részeg édesapa miatt menekülniük, mert az ordított, verekedett. Amióta apját rendszeresen figyelik, nyugodtabb lett a környezet, de a kislányon változás még nem tapasztalható. Gondolom, ehhez több idő kell.”

A szülőknek, családtagoknak nagy számban említett tulajdonságai azt bizonyítják, hogy a nevelők ismerik a veszélyeztetett tanulók otthoni nevelését befolyásoló szubjektív feltételeket. Ez a tanulók szempontjából kedvező. Kevésbé kedvező viszont az, hogy igen kevés az olyan utalások száma, amelyekből kiderül, hogy kezdeményezők voltak olyan eljárások lefolytatásában, amelyek révén a gyermekre veszélyt jelentő szülői tulajdonságok megszüntethetők. Ennek egyik oka lehet az is, hogy a rendszeresen italozókkal szembeni hivatalos eljárások lebonyolítása igen körülményes, meggyőzésük a változtatásra pedig igen kevés eredménnyel jár. Egyetlen jellemzésben sem olvashattunk arról, hogy a munkahelyek segítségét igényelték volna, sem arról, hogy a szülői munkaközösséget bevonták volna a változást előidéző munkába. A tapasztalatok viszont azt mutatják, hogy e területen sem egy nevelő, sem a nevelőtestület önmagában nem tud számottevő eredményt felmutatni.

A családban uralkodó nevelési módszerekről, elvekről – mennyiségében – igen eltérően írnak a nehezen nevelhetőket, illetve a veszélyeztetetteket jellemző nevelők (1. ábra d.). A nehezen nevelhetőknél a felfokozott érdeklődés érthető, „hiszen a nehezen nevelhetőség kialakulásában többnyire a családi szituációval összefüggő helytelen nevelési eljárások játszanak főszerepet.”¹⁴

A veszélyeztetetteknél a jellemzést készítők a nevelési eljárásoknak a családtagok negatív tulajdonságaiban gyökerező immanens voltára gondolhatnak, s ezért mellőzik külön is rögzíteni – az italozás, csavargás, káromkodás stb. mellett – a szülők nevelési gyakorlatát. Azokban az esetekben, amikor értékelték az otthon nevelését, szinte minden alkalommal elmarasztaló a minősítés. (Kivételt a néhány nagymama jelent.) A nevelési eljárások árnyaltabb elemzése szükséges lenne: az alkalmanként esetleg felfedezhető helyes nevelési eljárások megerősítésével lehetne a nevelési hiányosságok felszámolásának az útján elindulni.

Mindkét területen (veszélyeztetetteknél és nehezen nevelhetőknél) egyaránt igen gyér a nevelői érdeklődés a tanulók iskolán és családon kívüli élete iránt (1. ábra c.). A veszélyeztetett tanulók esetében ez nehezen magyarázható; ugyanis épp ők azok, akik a kedvezőtlen otthoni adottságok és a felügyelet igen gyakori hiánya miatt kapcsolataikat az iskolán és a családon kívül alakítják ki, s ezek a kapcsolatok – a család nevelési funkciójának gyenge ellátása miatt – személyiségük alakulását jelentősen befolyásolhatják. Városokban már nem ritka a galerik szerveződése. A falusi, zártabb életforma mellett ezeknek a csoportoknak a kialakulása ma még nehezebb, de ha a család mellett az iskola sem fordít elég gondot a tanulók felügyelet nélkül eltöltött tevékenységére, nem érdeklődik a veszélyeztetett gyermekek intézményen kívüli kapcsolatainak alakulása iránt, hamarosan hírt kaphatunk az azonos helyzetű, azonos érdeklődésű veszélyeztetettek csoportos működéséről falun is.

2. A gyermek élettörténetére utaló anamnesztikus adatok

A veszélyeztetettség – mint a nyilvántartásba vétel oka – ritkán alakul ki robbanásszerűen. Inkább jellemzője, hogy a környezetben az idők során a kedvezőtlen körülmények súlyosbodnak, újjakkal fonnódnak össze, s a folyamat során alakul ki egy olyan minőségű állapot, amely már a veszélyeztetettség kritériumának megfelel. A tanuló szempontjából fontos, hogy ez a kritikus pont életének mely szakaszában következik be, s az is, hogy a veszélyeztetettséget jelentő soktényezős folyamatban mikor melyik tényező dominál.

A tanuló személyiségét adott időben elemző nevelőnek feltétlenül ismernie kellene a személyiség alakulását meghatározó külső és belső tényezőket, tudnia, hogy a személyiségvonások (tulajdonságok, állapotok, folyamatok) hogyan alakultak ki, milyen módosulásokon mentek át. Ekkor van lehetősége arra, hogy a személyiség alakulására prognózt, alakításához programot adjon.

A veszélyeztetett tanulók alakításának programjához különösen szükséges a gyermek élettörténetére vonatkozó anamnesztikus adatok ismerete. A tanulók személyiségét dinamizmusában azonban igen kevés nevelő vizsgálta; a folyamat rejtett, csak a végeredmény látható.

Anamnesztikus adatokat a tanulók 18,4⁰/o-ánál találtunk, s az erre vonatkozó adatok száma az összes adatnak 3,64⁰/o-a. (Ezek az adatok a nehezen nevelhetőkre vonatkozóan 11,12, illetve 3,25⁰/o.)⁵

A jelent a múlt felől közelítő nevelői jellemzésre az egyik legsikerültebb munka alkotója így ír: „Az első osztályban agresszív, indulatos gyerekek ismerték, akinek dührohamai voltak. Ilyen magatartást tőle nemcsak társai, hanem a nevelők is kénytelenek voltak elszenvedni. Idegorvosi vizsgálatot is javasoltak, amelyer az édesanya elmulasztott végrehajtani. A nevelőapa durvasága mély nyomokat hagyott a gyermek lelki világában. A hivatali beavatkozások a család életébe, a gyermeket ért pozitív iskolai nevelőhatások csökkentették Csaba agresszivitását. A felső tagozatba úgy érkezett, hogy lényegesen kevesebb probléma volt vele. Egyre több pozitív vonása került előtérbe: jó kézügyesség (bábszakkör), logikus gondolkodás (matematika), fizikai állóképesség, gyorsaság, erő, ügyesség (sporteredményei). A felső tagozatban eltöltött egy hónap alatt csak ezek a tulajdonságai domináltak, magatartási problémái nem voltak. Nevelésére a leghatékonyabb eszközök: a nyugodt beszélgetés, dicséret, jutalmazás, az osztálytársak baráti környezete, amely némileg pótolhatja a családi szeretet hiányát.”

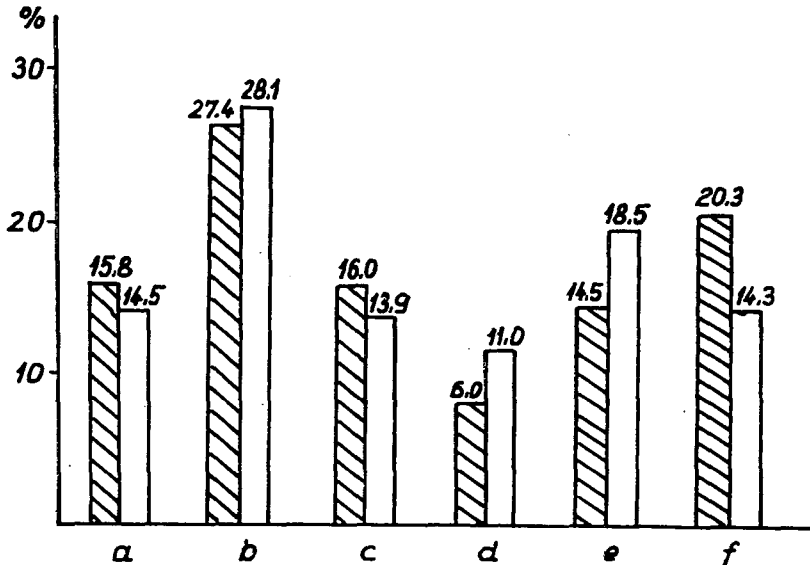
3. A tanuló pszichikus sajátosságainak jellemzése

A 116 tanulóról készített jellemzés közül 12-ben nem találunk a tanuló pszichikus sajátosságaira vonatkozó közlést. Ez az összes jellemzés 10,34⁰/o-a. (Kósáné dr. Ormai Vera vizsgálatánál ez a ⁰/o 14,78.) Az e területre vonatkozó adatok száma 373, az összes adatnak 52,24⁰/o-a. (Kósáné dr. Ormai Vera kutatásánál 51,67⁰/o.)

A funkcionálásában egységes személyiség elemzési szempontból való megközelítése megkívánja a személyiség egységének megbontását. Ahogy a személyiség fogalma sem egyértelműen tisztázott,⁶ úgy a személyiségstruktúra is különbözőképpen értelmezett.⁷ A rendelkezésre álló ismert lehetőségeken túl⁸ a továbbiakban mégis Kósáné dr. Ormai Vera felosztását követjük,⁹ biztosítva ezáltal az összehasonlítás folyamatosságát.

A jellemzéseket az alábbi szempontok szerint elemezzük:

- a) testi fejlettség, egészségi állapot,
- b) értelmi képességek: általános utalás,
- b) értelmi képességek: differenciált jellemzés,
- c) érzelmi sajátosságok és az érdeklődés,
- d) erkölcsi, akarati vonások,
- e) a társakhoz és a felnőttekhez való viszony,
- f) a munkához, tanuláshoz való viszony és az általános magatartás.¹⁰



2. ábra

A között a-f) szempontok ⁰/o-os előfordulása (sötét: Kósáné dr. Ormai Vera adatai; világos: veszélyeztetettek).

A 2. ábra adatait vizsgálva megállapíthatjuk, hogy a nevelőknek a veszélyeztetett és a nehezen nevelhető tanulók pszichikus sajátosságairól alkotott véleménye sokkal kevesebb eltérést tartalmaz, mint amit a környezet vizsgálatánál tapasztalhatunk. Ez annak a korábbi feltételezésnek igazolására is szolgálhat, hogy veszélyeztetettek és nehezen nevelhetőek azonosak abban, hogy mindkét kategóriához tartozók különös nevelői figyelmet, gondozást igényelnek.

Mindkét vizsgált populációnál a nevelők az értelmi képességek iránt érdeklődtek leginkább. Ennek oka lehet, hogy a „nevelő iskola” helyett „tanító iskolává” vált intézmények a legfontosabb alapként azt tekintik, amire tevékenységük is elsősorban irányul, s az eredményes oktatás alapfeltétele a rendelkezésre álló, a munkavégzés eredményét meghatározó értelmi képesség.

A veszélyeztetettek esetében ez hátrányos lehet. Iskolai pályafutásuk kezdetén – kedvezőtlen környezeti adottságaik miatt – a többséghez képest hátrányos helyzetből indulnak, s az intézményekben még nem vált gyakorlattá a különbségek következetes felszámolása, az egységes indulási alap megteremtése. A kezdeti – a környezet mikrokultúrája által meghatározott – különbség a továbbiakban nagyobbá válik, s elérhet egy olyan pontot is, amikor – az iskola szelektív funkciójának érvényesülése következtében – osztályisméltés, bukás lesz a következménye a nagyfokú lemaradásnak.

A veszélyeztetettek esetében az értelmi képességek vizsgálatának dominanciája is oka lehet a róluk kialakított nagyszámú negatív véleménynek. További hátrány, hogy az értelmi képességek differenciált jellemzésével kevés osztályfőnök foglalkozott (a 28,1%-ból erre 6,16% jutott, Kósáné dr. Ormai Veránál 7,5%).¹¹ Az értelmi képességek általános megítélése kevésbé alkalmas fejlesztő jellegű program kialakítására. A részletezőbb, differenciált véleményalkotás kimutatja azokat a lehetőségeket is, amelyek gondozásával az egyén számára is bebizonyítható képessége a haladásra, s ezáltal kedvező beállítódásának kialakítása munkája végzéséhez.

Ennek az elemzésnek a során is bebizonyosodott, hogy az 1–4. osztályokban tanítók – kihasználva a kedvező lehetőséget, az állandó együttlételet tanítványaikkal – adják a differenciáltabb véleményt az értelmi képességekről is. Az osztályfőnökök ismeretei (5–8. osztály) e területen kevésbé árnyaltak. Megállapításaikat saját szaktárgyuk tanítása közben gyűjtik, más, az osztályokban tanító nevelő véleményére ritkán támaszkodnak. Részismeretek birtokában pedig a nevelőhatások koordinálása a várokozás alatti eredményt hozhat.

Az elemzések nem igazolták – s ezt kedvezőnek tartottuk – Kósáné dr. Ormai Verának azt a megállapítását, amely szerint „A nevelők túlnyomó többsége megelégszik az »értelmes«, »gyenge« vagy »közepes képességű« megfogalmazásokkal.”¹² A jellemzésekben – ha nem is mindegyikben – kitértek a tanulók megismerési tevékenységének sajátosságaira, gondolkodásuk, megfigyelőképességük, képzelőerőjük jellemzőire is.

A veszélyeztetetteknél az előfordulás gyakoriságának sorrendjében a 2. helyen a társakhoz és a felnőttekhez való viszony szerepel. A nehezen nevelhetőkre vonatkozóan ez az 5. a sorban.¹³

A társakhoz, felnőttekhez való viszony megjelenése a rangsor elején azt jelzi, hogy a veszélyeztetettek e területen különösen felhívják magukra a figyelmet. A megállapítások jelentős része elmarasztaló, általában a közösséggel való azonosulás hiányát, a társakkal szembeni durvaságot, a felnőttek iránti tiszteletlenséget tartalmazza. Többen utalnak az informatív struktúrában elfoglalt helyzetüket befolyásoló társvalásztásra. Pl.: „Társaival összeférhetetlen. Barátait az osztály hasonló helyzetű tanulói között keresi.” Vagy: „Társaival szemben durva .A vele egykorú, évvesszes társaival szeret csak játszani.”

A közösségbe való beilleszkedés módjának eredetét is vizsgálják néhányan a nevelők közül, s ilyenkor az otthoni körülményekre hivatkoznak. „Könnyen barátkozó természetű, a felnőttekkel bizalmas. Szereti a társait, a kisebbekkel kedveskedő, meglátszik rajta, hogy kisebb testvérci is vannak.” Más: „A viselkedés elemi követelményeit megtartja. Barátkozó, érezni viselkedésén, hogy hozzászokott a közösséghez, csak annak egy más fajtájához. Véleményem szerint a tanév végére már be tud illeszkedni osztálya közösségébe is.”

A nehezen nevelhetőkről készített jellemzésekben a nevelők – állapítja meg Kósáné dr. Ormai Vera¹⁴ – csak elvétve írnak a gyerekek baráti kapcsolatairól, alkalmazkodásukról, részvételükről a közösségi életben, valamint arról, hogy interperszonális kapcsolataik milyen személyiségvonásaik miatt alakulnak úgy, ahogy alakulnak. A veszélyeztetettekről készített jellemzésekben fentiekre sok, használható adat található, s ez az e területen tapasztalható alaposabb megfigyelés következménye lehet. Amennyiben a nevelők ezeket az adatokat fel is használják, a veszélyeztetettek helyzetén valamelyest javíthatnak.

A tanulók testi fejlettségével, egészségi állapotával, az érzelmi sajátosságokkal és az érdeklődéssel, a munkához való viszonyukkal, közel azonos arányban foglalkoznak a nevelők (lásd 2. ábra).

A testi fejlettségnek és az egészségi állapotnak leírásakor igen kevés az utalás a környezet szerepére. A kedvezőtlen otthoni adottságok és a fejletlenség többször előfordulnak egymás mellett, de az összefüggésre való hivatkozás ilyenkor is elmarad.

A tanulók érzelmi sajátosságairól a nevelők keveset írtak. Ugyanez vonatkozik az erkölcsi, akaratí vonásokra is. Az adatok kis száma, a megfogalmazások bizonytalansága arra is utal, hogy a nevelők pszichológiai felkészültsége e területeken hiányos. Ennek káros következménye lehet, hogy a tanulók személyiségének teljes fejlesztése csorbat szenved; a nevelői tevékenység sok esetben inkább meg-érzésekre, mint tudatosságra támaszkodik.

A munkához, tanuláshoz való viszonyról és a tanulók általános magatartásáról megemlékező nevelők negatív vonásokról írnak. Ezek ilyen minősítése egyaránt általános az 1. és a 8. osztályosok esetében. Kedvező fejlődést nem lehet tapasztalni.

4. A tanulók pozitív és negatív tulajdonságainak viszonya a jellemzésekben

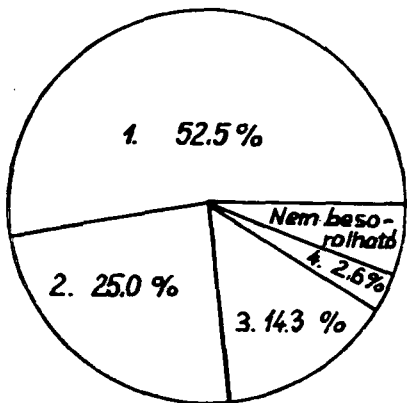
A pedagógus személyiségének alapvető tulajdonságaiból, szakmai felkészültségéből együttesen születik meg az a nevelői beállítódás, amely a tanulókkal való bánásmódban, a róluk kialakított véleményben megjelenik. A tanulók megítéléséből következtetni lehet az ítéletet alkotó pedagógus tevékenységére.

Minden tanuló bír – más-más arányban – olyan tulajdonságokkal (képességekkel, adottságokkal, hajlammal), amelyek a nevelés során fejlesztendők, és olyanokkal, amelyeknek kialakulása, végleges beépülése a személyiségbe nem kívánatos. A nevelő beállítódásától is függ, hogy a különböző tanulói tulajdonságok közül melyeket tartja fontosnak, megemlítésre érdemesnek a jellemzésben, s feltételezhető, hogy a tanulóval kialakított kapcsolatát is meghatározza ez a vélemény. Arra vonatkozóan van pontos ismeretünk, hogy az ösztönző-dicsérő tanári állásfoglalás a tanulói teljesítményekre kedvező hatással van, szemben a szidó-bíralóval és a közömbössel.¹⁵

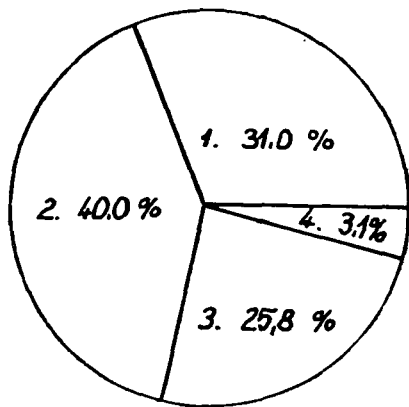
Nem tartjuk túl merész állításnak, hogy a fenti nevelői beállítódások nemcsak az oktatás során érvényesülnek így, hanem a nevelés tágabb értelmében is helytállóak. Azok a nevelők, akik a tanulók jellemzésekor tanítványaiknak negatív tulajdonságait sorolták fel, feltehetően kevésbé élnek az ösztönző-dicsérő eljárásokkal; az általuk leírtak ugyanis dicséretre valóban nem alkalmasak. A szidásra-bíralatra épített nevelői tevékenység viszont kevés jó eredményt hoz.

A veszélyeztetett tanulókkal szembeni nevelői beállítódást az alábbi csoportokba való besorolással vizsgáljuk:

1. A jellemzés csak negatív vonásokat tartalmaz,
2. A jellemzés pozitív és negatív vonásokat tartalmaz, negatív túlsúllyal,
3. A jellemzés pozitív és negatív vonásokat tartalmaz, pozitív túlsúllyal.
4. A jellemzés csak pozitív vonásokat tartalmaz.¹⁶



Nehezen nevelhetők¹⁷



3. ábra

Veszélyeztetettek

A között 1-4. szempontok %-os előfordulása.

A 3. ábra adatainak összehasonlító vizsgálatakor az első szembetűnő különbség, hogy a veszélyeztetett tanulókról nyilatkozó nevelők jóval kevesebb tanulóval készítettek csak negatív tulajdonságokat tartalmazó jellemzést, mint a nehezen nevelhetők esetében. Ha azzal megelégedhetnénk, hogy a nevelői attitűd a veszélyeztetettekkel szemben kedvezőbb, mint a nehezen nevelhetőkkel szemben, a meg-

elégedettség kinyilvánítására itt lenne az alkalom. Az igazság az, hogy a gyerekeknek közel egyharmadával szemben a nevelők nevelés szempontjából rossz alapállást foglaltak el, s tovább romlik a helyzet, ha ehhez hozzávesszük azokat is, akikről negatív túlsúlyú jellemzések születtek. Ekkor a veszélyeztetett tanulók háromnegyede (71⁰/₀) kedvezőtlen helyzetű. (Ebben az összevetésben megszűnik az a különbség a két csoport között, ami a csak negatív viszonyulásnál még megvolt. A nehezen nevelhetőknél a két szempont összevetése utáni ⁰/₀ 77,5.)

Igazán jó nevelő-tanuló kapcsolatnak azt tartjuk, ahol a nevelői eljárások során a dicséző-elismerő nevelői megnyilatkozások dominanciája érvényesül, de felfedezhető a hiányosságok ismerete is, tapasztalható reakció a fejlődés ütemének lassulásakor is. Amennyiben a jellemzések és a nevelői gyakorlat között összefüggés kimutatható, a fentiek alapján a veszélyeztetettek negyedének helyzete kedvező (25,8⁰/₀), még a nehezen nevelhetőknél minden 7. tanulóé (14,3⁰/₀).¹⁸

Mivel e fejezetnek nem az volt a feladata, hogy a nevelők jellemzéseiből a nevelőkre vonatkoztatva vonjunk le következtetéseket, hanem a jellemzések alapján a nevelői beállítódást, fejlesztő tevékenységet a tanulók jobb nevelési lehetőségének szempontjából vizsgáltuk, a jellemző tevékenységről összegező megállapításokat nem teszünk.

Szükségesnek látjuk viszont egy jellemzésnek a közlését, amelyben – véleményünk szerint – nyomon követhető a környezetnek és a tanuló személyiségének együttes vizsgálata, a megoldást segítő feladatok vállalása, a gyermek sorsáért való aggódás.

„Családi körülményei nem megfelelőek. Édesanyja nem dolgozik, de keveset van otthon, nevelőapja a pénz nagy részét elkölti, legtöbbször italtra. Sanyi egy beszélgetés során mondta el, hogy otthon sokat kell dolgoznia, állatokat etetnie. Nem jut mindig ideje tanulásra, a házi feladat elkészítésére.

Házuk nagy, de elhanyagolt, gondozatlan. A szülők következetlen nevelését tükrözi, hogy Sanyi válogatás nélkül minden filmet megnéz a tv-ben, hogy gyakran van nála 20,- Ft-nál is több pénz, amelyet cél nélkül, feleslegesen pazarol. Édesanyjáról szinte sohasem beszél, nevelőapjáról is csak akkor, ha az éppen ittas volt. Sanyi 2. osztályos testvérével van legtöbbit (bár már hiányzott többször a legkisebb betegsége miatt is), szinte minden osztálymegmozdulásra magával hozza.

Sanyi testileg koránál kissé fejlettebb, társainál nagyobb, erősebb. Ennek ellenére sűrűn beteg. Ennek legtöbbször megfázás az alapja, s gyakran tüdőgyulladás a következménye. Nagyon sokszor köhög. Szemüveget kellene viselnie, hiszen erősen bandzsa. Van is szemüvege, ám szülei nem törődnek vele, hogy használja is azt.

Ruházata megfelelő, de a tisztálkodásáról, tisztaságáról nem mondható el ugyanez.

Matematikai képességei jók (éremjegye 4,5), ám nyelvtan és helyesírás terén a leggyengébbek között van. Szorgalma, órai aktivitása kielégítő, az otthoni munkája nem az. Gyakran hiányzik a felszerelése, házi feladata, vagy a megoldás csúnya, rendetlen.

Órán általában érdeklődő, de csak akkor lehet végig fenntartani a figyelmét, ha minden megnyilvánulását meghallgatom; őt szólítom, ha jelentkezik, különben ellenkezővé válik. Munkáját hullámlás jellemzi. Vannak napok, amikor egyáltalán nem lehet aktivitására számítani. Dacossá, ellenkezővé válik. Örömeit leli tanítója bosszantásában, sőt büszke is rá. Ez az állapot nem tart sokáig, és egy jobb szakasz következik, amikor készségesen vállal minden feladatot, segíteni akar, szinte már az okoz gondot, hogy állandóan el tudjam látni valamilyen munkával, nehogy csökkenjen a lelkesedése. Ilyenkor a vállalt feladatot maradéktalanul végrehajtja.

Osztálytársai nemigen kedvelik agresszív magatartása miatt. Sokan félnek, tartanak tőle, mert igen gyakran verekedés kezdeményezője. Sokszor durva társaihoz szavakban is (káromkodik), tettekben is (verekedik). Igazát csak ilyen módon próbálja bizonyítani. Egyetlen barátja az osztályban S. Attila, aki osztályismétlés útján került a közösségbe. Sajnos, Attila (főleg tanulmányi munka terén) nem jó hatással van Sanyira. A családdal való kapcsolatom igen laza. Családlátogatásaimkor a szülők nem voltak otthon. Egyik alkalommal a Pestről érkezett nagyapával tudtam csak beszélni. Édesanyja mindössze egyszer keresett meg az iskolában.” (4. osztályos tanuló jellemzése.)

A NEVELŐI BEÁLLÍTÓDÁS A TANULÓK ELLENŐRZŐ KÖNYVÉBE ÍRT BEJEGYZÉSEK ALAPJÁN

A tanulói tettekre következő nevelői reakciók tárháza a tanulók ellenőrző könyve. A nevelők véleményalkotása jellemző a tanulóra, de a véleményt alkotó pedagógusra is. A leírtakból következtethetünk az utóbbiaknál beállítódásukra (dicséző-buzdító, szidó-bíráló, közömbös), valamint arra is, hogy a tanuló személyiségének fejlesztése során mit tartanak elsősorban fontosnak, s mi az, amivel kevesebbet törődnek.

A bejegyzések azért is fontosak, mert a nevelésben legfontosabb partner tájékoztatására szolgálnak, s így a szülők beállítódását, nevelési eljárásait is befolyásolják, esetenként számukra mintát is adnak.

A nevelői beállítódásról kaptunk adatokat a jellemzések elemzéséből is. A mostani adatokat mégsem tekinthetjük az ott leírtak kontrolljának, ugyanis a jellemzéseket az osztályfőnökök készítették, az ellenőrzőbe írt bejegyzések viszont a testületek más tagjaitól is származhatnak (és származnak).

Az ellenőrző könyvekbe írt bejegyzéseket a helyszínen gyűjtöttük össze. A 141 veszélyeztetett tanuló közül 108-nak (76,59%) az ellenőrzőjét néztük át. A 33 hiányzó ellenőrzőnek vagy a gazdája nem volt ott, vagy a tanuló ellenőrzőjét nem hozta magával. Az összes bejegyzés száma 135 volt, az 1 tanulóra jutó bejegyzések száma 1,25.

1. sz. táblázat

NEVELŐI BEJEGYZÉSEK AZ ELLENŐRZŐ KÖNYVEKBEN

Bejegyzések száma	Tanulók száma	A tanulók %/0-a
0	40	37,03
1	40	37,03
2	14	12,96
3-8	14	12,96

Az 1. sz. táblázat adatai arról tanúskodnak, hogy a nevelési folyamatnak nem rendszeres velejárói az írásos bejegyzések. Ez nem okozott meglepetést, mert eddigi tapasztalataink is hasonló megállapítást sugalltak. Figyelembe véve azonban, hogy az adatgyűjtésre január végén került sor, amikor a tanévnek több mint fele eltelt, a reakciók alacsony száma – a tanulók fejlődése szempontjából – nem megnyugtató. Nem megnyugtató azért sem, mert a tanulók értékelésének folyamatossága csak a tanulmányi haladás terén megoldott; teljes emberré válásukhoz ez azonban kevés. Tisztában vagyunk azzal, hogy írás nélkül is lehet eredményes nevelőmunkát végezni, ha a nevelés feltételei is kedvezőek (pl. rendszeres kapcsolat nevelők és a szülői ház között). Az írásos értékelés azonban lehetőségében más, több, mint a szóbeli minősítés. Rangja, irányító szerepe, befolyása a tevékenységre – az írás adta állandóság következtében – nagyobb, ezért felhasználására is gyakrabban kellene gondolnunk.

A veszélyeztetett tanulók háromnegyede az anyaggyűjtés időpontjáig – 5 hónap alatt – legfeljebb 1 alkalommal kapott írásos minősítést, s mindössze 12,96%/0-uk ellenőrzőjében van 3 vagy annál több bejegyzés. Az 5 esetükben a szülők figyelmének ébrentartására is szolgál a nevelői minősítés rendszeressége, gyakorisága. A nevelés iránti közömbösség felszámolásában segíthetne a törődést bemutató nevelői állásfoglalás.

2. sz. táblázat

A NEVELŐI BEJEGYZÉSEK TARTALOM SZERINTI CSOPORTOSÍTÁSA

Tartalom	Bejegyzés száma	Összes bejegyzés %/0-a
Tanulmányi eredményre vonatkozó	47	34,81
Neveltségre vonatkozó	60	44,44
Felszerelésre vonatkozó	23	17,04
Ápolatlanságra vonatkozó	5	3,70

A bejegyzés léte önmagában nem segíti a nevelőmunkát. Tartalma képes arra, hogy változások előidézője legyen.

A nevelési feladatrendszer¹⁰ a nevelői bejegyzések csoportosításához is kínál szempontokat. Eredeti szándékunk szerint ez adta volna az elemzés alapját. A bejegyzések tanulmányozása után azonban ettől eltekintettünk, mert az anyag más elrendezése jobban mutatja a nevelői gyakorlat irányultságát.

Ilyen megfontolás alapján került kiemelésre gyakori előfordulása miatt a tanulmányi eredményre, felszerelésre, ápolatlanságra vonatkozó bejegyzés mint szempont, s az e kategóriákon kívül eső bejegyzéseket a „neveltség” szempontja foglalja magában.

A 2. sz. táblázat szerint igen gyakori a tanulmányi eredményre való reagálás (34,81%). Ezek egy része igen tömör, s adott tantárgyban tapasztalt mulasztásról szól.

Pl.: „Értesítem, hogy nem készítette el a feladatát földrajzból.” Mások az ok felderítésével is foglalkoznak: „Margit nem hajlandó a szorzótáblát megtanulni, így akar a 7. osztályból a 8.-ba lépni. A szünetben vendégségre és tv-nézésre hivatkozott, hogy azért nem tanulta. A gyermek érdekében megkérem a szülői házat szigorúbb ellenőrzésre.”

A tapasztalt hiányosságok kijavítása érdekében használható – a szülői ház adottságait is figyelembe vevő – programot egyik nevelő sem ad. Az egyetlen igény: a szigorú ellenőrzés érvényesítését kéri. Szó szerint így pl.: „Kérem a szülői intelem szigorú érvényesítését.” Az otthon más okok miatt sem ritka testi fenytés alkalmazásához így a szülő intézményi támogatást is kap, s hogy ezt eljárása helyeségének igazolásául is betudhassa, már csak az ő felfogásától függ.

Minden 6. bejegyzés olyan felszerelés hiányáról szól, amely az iskolában a munkavégzéshez szükséges. Pl.: „Kedves Szülők! Tudatom, hogy leányuk sorozatosan nem hozza el a gyakorlati foglalkozásra felszerelését. Órákon így dolgozni nem tud.” Vagy röviden: „Nem hozta el fűzetét.” Ezek a bejegyzések a tanulók hanyagságára, figyelmetlenségére engednek következtetni, de mögöttük gyakran ott áll a szülői ház gondatlansága és igénytelensége, az otthon zsúfoltsága, gyenge berendezettsége is.

Az ápolatlanságra vonatkozó bejegyzések a tanulók tisztaságát kifogásolják, esetenként tetvesedésről tájékoztatnak. Ilyenkor a szülői teendőkre pontosan felhívják a figyelmet. A bejegyzések legtöbbször a „neveltségre vonatkozó” kategóriába soroltuk (44,44%). Ezek nagy része igen általános („Rossz magatartásáért figyelmeztetésben részesítem.”), más részük a tanulók által elkövetett helytelen cselekedetet tartalmazza, valamint az ezért járó (adott) büntetést („Értesítem a Szülőket, hogy Robit orvosi igazolás hamisításáért osztályfőnöki intésben részesítem.) Az elmarasztalások legtöbbje a tanulók erkölcsi fogyatékoságával foglalkozik.

Az eddig felsorolt, a bejegyzésekből idézett példák mind hiányosságról értesítenek, a személyiség működésének torzulását jelzik. A hibákra való reagálás általános voltát a számok is igazolják: az összes bejegyzésből mindössze 25 volt elismerő (a bejegyzések 18,51%-a). Ebből 6 a tanulmányi eredményre, 19 a neveltségre vonatkoztott.

Utóbbiak között sok az olyan, amely kulturális rendezvényen való szereplést jutalmaz. („Tisztelt Szülő! Gyermekeit az orosz táncokban nyújtott kimagasló, szép teljesítményéért dicséretben részesítem.”) Említésre érdemes az is, hogy a dicséreteknek közel fele napközis nevelőktől származik, mintegy igazolva azt is, hogy a pedagógusok – ha nemcsak a tantárgyi átlag révén kerülnek elbírálásra a tanulók – hajlandók legkedvezőbb dicsérő-buzdító beállítódásra is.

A szülők – és gyermekek – számára is igen fontos, hogy a bejegyzések milyen formában, milyen hangvétellel íródnak. Még mindig sok a csak tényyszerűsége szorító bejegyzés, de örvendetesen szaporodik azoknak a száma, amelyekben érződik a jobbító szándék, a változtatás akarása, a bizalom a javulásban, még akkor is, ha az üzenet alapja elmarasztalás, feddés.

Az ellenőrző könyvekben levő beírások alapján tett megállapítás a nevelők beállítódásáról megegyezik a jellemzések elemzése utáni konklúzióval: *a nevelők a veszélyeztetett tanulókat szülő-bíráló alapállásból közelítik meg leggyakrabban, s ritkán tapasztalható a jobban való megerősítés szándéka.* Utóbbinak tudatos keresése, gyakoribbá tétele a veszélyeztetett tanulók helyzetének némi javulásával járhat együtt.

IRODALOM

- [1] Kósáné dr. Ormai Vera: A szociálisan inadaptált tanulók megismerése és pedagógiai-pszichológiai jellemzése. (Pedagógiai Szemle, 1971. 998. old.)
- [2] Ormai Vera: Szociálisan inadaptált gyermekek az általános iskolában. (Pedagógiai Szemle, 1969. 1074. old.)
- [3] Beszélgetés Czeizel Endrével (Győri György interjúja). (Valóság, 1977/7. 50. old.)
- [4] Kósáné dr. Ormai Vera: A szociálisan inadaptált tanulók megismerése és pedagógiai-pszichológiai jellemzése. (Pedagógiai Szemle, 1971. 1000–1001. old.)
- [5] I. m.: 1002. old.
- [6] Horváth György: Személyiség és öntevékenység. (Tankönyvkiadó, Bp. 1978. 13–21. old.)
- [7] Dr. Harsányi István: A tanulók megismerése. „Pszichológia – nevelőknek” sorozat. (Tankönyvkiadó, Bp. 1978. 17–18. old.)
- [8] Horváth György: Személyiség és öntevékenység. (Tankönyvkiadó, Bp., 1978. 267–277. old.)
- [9] Kósáné dr. Ormai Vera: A szociálisan inadaptált tanulók megismerése és pedagógiai-pszichológiai jellemzése. (Pedagógiai Szemle, 1971. 1002. old.)
- [10] Uo.
- [11] Uo.
- [12] I. m.: 1003. old.
- [13] I. m.: 1004. old.
- [14] Uo.
- [15] Dr. Ágoston György-dr. Veszprémi László: A pedagógusok magatartásának hatása a tanulók teljesítményeire egy vizsgálat tükrében. (Pedagógiai Szemle, 1967, 198. old.)
- [16] Kósáné dr. Ormai Vera: A szociálisan inadaptált tanulók megismerése és pedagógiai-pszichológiai jellemzése. (Pedagógiai Szemle, 1971. 1006. old.)
- [17] Uo.
- [18] Uo.
- [19] Dr. Ágoston György: Nevelésméлет (Tankönyvkiadó, Bp. 1970. 231., 281. old.)

A leányok serdülését befolyásoló tényezők ismeretének jelentősége a szexuális nevelésben

1. Családi életre nevelés, szexuális nevelés

A családi életre nevelés és szexuális nevelés kérdése napjainkban ismét előtérbe került. Ennek részben társadalmi szükségszerűség, részben a gyermekek ilyen vonatkozású nevelésében mutatkozó hiányok az okai. A kérdés fontosságát igazolják a testületi állásfoglalások, rendeletek, amelyek meghatározzák teendőinket.

Így 1961 nyarán Budapesten a szocialista országok egészségügyi minisztereinek értekezlete összegzte a szexuális egészségügyi felvilágosítás és nevelés kérdéseit. [1]

1965-ben az Egészségügyi Minisztériumnak, a Művelődésügyi Minisztériumnak és a KISZ KB-nak közös közleménye foglalta össze az idevágó alapelveket. [1]

A társadalmi érdeklődés középpontjába került a probléma az 1973. október 18-án közzétett népedéspolitikai kormányhatározat révén is. [2]

Az 1974. áprilisában elfogadott családjogi törvény előterjesztésekor az igazságügyi miniszter is hangsúlyozta a testi-szellemi fejlődés fontosságát. [3]

Jelentős előrelépés volt, hogy 1974. szeptember 1-től valamennyi iskolatípusban bevezették a családi életre, ezen belül a szexuális életre való nevelést, felkészítést, amely az ismeretterjesztés mellett tudatformáló és magatartásformáló célkitűzést is jelent.

Az MTA 1976. évi állásfoglalása és ajánlása a műveltség távlati tartalmára és az iskola nevelőtevékenységének fejlesztésére vonatkozóan ugyancsak kitérített szerepet jelöl meg a szomatikus nevelés terén. [4]

Az MSZMP PB 1979. szeptember 11-i határozata is leszögezi, hogy javítani kell az egészségügyi kulturáltságot, felvilágosítást, illetve nevelést.

A Hazafias Népfront Országos Tanácsának 1983. február 10-én megtartott pedagógiai munkabizottsági ülésén kérdésként vetődött fel, hogy a szexuális felvilágosítást ki végezze, hiszen még az orvosok között sincs e téren egyetértés. [2]

Mint az előzőekből látjuk, a családi életre nevelés és a szexuális felvilágosítás, nevelés kérdéseivel országos fórumok többször is foglalkoztak. Ahhoz azonban, hogy a kitűzött célok megvalósuljanak, legelőször a családi életre nevelés tartalmi vonatkozását kell tisztáznunk.

Nem lehet vitás, hogy ebbe beletartozik a gyermekek szexuális nevelése, ilyen irányú érdeklődésük életkori sajátosságainak megfelelő szintű kielégítése, pszichoszexuális fejlődésük segítése és a szexuális zavarok megelőzése is. Mivel ezek kapcsolatban vannak életmódjukkal, ezért az egészségnevelést helyesebben egészséges életmódra való nevelésnek nevezzük.

Ez utóbbi fő területei: *a)* testi vagy szomatikus nevelés és *b)* lelki vagy pszichés egészségvédelem, továbbá *c)* szociális védelem.

A szomatikus nevelésnek az óvodáskor elején kell megkezdődni és folytatódni kell a középiskola befejezéséig. [5] Ebben a folyamatban különös jelentősége van a serdülőkori szomatikus nevelésnek és felvilágosításnak, amikor a serdülők nemi érdeklődése a biológiai érés idején fokozottabb lesz. Világosan kell azonban látnunk, hogy a biológiai érettség nem jelenti szükségszerűen a szexuális élet megkezdésének a lehetőségét is, hiszen ez csak az ivarmirigyek működésének megindulását jelzi, és a leányoknál az első vérzés anovulációs (peteérés nélküli) is lehet.

A szexuális nevelés és felvilágosítás két, különböző tartalmú, de egymáshoz szorosan

kapcsolódó tevékenység, mint ahogyan mindkettő egy általános nevelési folyamat részeként fogható csak fel.

A biológiai érés és a társadalmi érés nem azonos időpontban következik be. A modern életben meghosszabbodott az az időszak, amikor a szexuálisan érett fiatal a társadalmi normák szerint is érettnek tekinthető, felkészült a családi életre, szakmája van és a társadalom teljes értékű tagjává vált. A két érettség között napjainkban 8–10 év eltérés is lehet. A biológiaiilag érett, de társadalmilag éretlen fiatalban ez az ellentmondás belső feszültséget teremt, a társadalomnak szeretné bebizonyítani, hogy már felnőtté vált, s ez számtalan konfliktust teremthet számára.

Ebből adódik, hogy a családi életre nevelésen belül a szexuális nevelésnek nagyon fontos szerepe van, különösen a serdülőkor idején.

2. A szexuális nevelés fontossága, fogalma, lényege, célja, feladata

Az ember életében két alapvető feladatot kell megoldjon ahhoz, hogy kiegyensúlyozott és elégedett lehessen: sikeres pályaválasztást és sikeres párválasztást. Társadalmi szempontból mindkettő egyformán jelentős, s ezért fontos az azokra való alapos felkészítés is.

Utóbbival kapcsolatban szerény eredményeink vannak. Pedig erre éppen olyan korán kell megkezdeni a felkészülést, mint a hivatásra. Ezt csak a család és iskola közös munkájával lehet megoldani, s ha ez nem elegendő, akkor a társadalomnak intézményesen is kell gondoskodni arról, hogy a fiatalok szexuális életük problémáinak megoldásához megfelelő segítséget kapjanak a felnőttektől. [6]

A nemi nevelés magában foglalja mindazokat az oktató-nevelő, illetve tanulási folyamatokat, melyek a nemiséggel kapcsolatos ismeretek, beállítottságok, készségek és szokások (ún. pszichoszexuálitás) fejlesztését célozzák. Az említett folyamatok tartalmukat és megvalósulásuk módszereit tekintve sokfélék lehetnek, társadalmilag éppúgy meghatározottak, mint a nevelés más területei. A nemi nevelés ezért változik, fejlődik, mert csak így szolgálhatja a társadalmi fejlődést.

A korszerű, szocialista nemi nevelés *lényege* az emberi nemiség céltudatos és tervszerű alakítása a szocialista erkölcs és világnézet szellemében. A nemi nevelés tehát az egységes nevelési folyamatnak azt az oldalát jelenti, amely elsődlegesen az ember szexuális szocializációját, családi életre való felkészítését célozza, és hozzájárul az általános nevelési célok megvalósításához.

A nemi nevelés *célja* pszichoszexuálisan fejlett, párválasztásra érett ember kialakítása, akinek a magatartása a nemi szerepben, a partnerrel való kapcsolat során való viselkedése megfelel a szocialista erkölcs normáinak.

A nemi nevelés *feladatai* egészségügyi, pszichológiai, erkölcsi, társadalmi, jogi, politikai és esztétikai jellegűek.

A hagyományos nemi nevelés a biológiai-egészségügyi ismeretközlésben, a szexuális higiéné elsajátíttatásában látta fő feladatát. A korszerű nemi nevelésnek ez azonban csak az egyik részfeladata.

A hangsúly ma már a pszichoszexualitásra helyeződött át. Nem szabad elhanyagolni a nemi nevelés intellektuális feladatai mellett a szexuális megnyilvánulások érzelmi oldalát sem.

Az erkölcsi-társadalmi feladatok lényege a két nem egymással szembeni felelősségteljes, kölcsönös megbecsülésen alapuló magatartásának a kialakítása.

A jogi, politikai feladatok a nemiségre vonatkozó hazai jogszabályok és szexualitika ismertetését, elfogadtatását célozzák.

Jelentős feladata a nemi nevelésnek az is, hogy fejlessze a szexuális kultúra esztétikai oldalát, a szexuális magatartás esztétikumát. [7]

3. Kinek a feladata a szexuális nevelés?

A hagyományos felfogás szerint a szexuális nevelés, illetve felvilágosítás kizárólag a szülők joga és feladata. A tapasztalatok azonban azt bizonyítják, hogy a szülők kevéssé, vagy elkésve élnek jogaikkal, és nem rendelkeznek kellő ismeretekkel.

Az 1981–83. években megkérdezett 4530 szegedi 10–16 éves leánytanuló 39,25 százaléka nem kapott szüleitől ilyen vonatkozású információt. Különösen elgondolkodtató, hogy közülük 495 (10,9%) 13 éves, vagy annál idősebb.

Az akceleráció (gyorsult növekedés, fejlődés) miatt a mai fiatalok biológiai szempontból korábban érnek, mint szüleik. Korábban kezdenek szexuális életet élni, és ennek megítélésében a közvélemény nem egységes. A fiatalok többsége azonban a kérdésben szülői segítségnyújtás, megértés nélkül marad, a szülők nagy része nem tud reális befolyást gyakorolni gyermeke partnerkapcsolatainak alakulására, [8] sőt sokszor tudomása sincs arról.

Ez utóbbi megállapítással kapcsolatban említjük meg a következő adatot. 817 14–18 éves Csongrád megyei fiú közül saját bevallásuk szerint 76 százalékuk, 938 hasonló korú leány közül 70,9 százalékuk esetében nem tudnak a szülők arról, hogy gyermeküknek már volt közösülési élménye. [9]

A nemi nevelést azonban nem lehet elválasztani a neveléstől általában. Ez tehát éppúgy feladata az iskolának, mint a szülőknek. A tanulók a legtöbb tantárgy tanulásakor hallanak utalásokat a nemiségre, a férfi és nő kapcsolatára vonatkozóan, így a *pedagógus* aligha kerülheti el az állásfoglalást ezekkel kapcsolatban. Problémát jelent azonban, hogy a pedagógusok hosszú ideig semmiféle szexualpedagógiai képzést nem kaptak, s ez a tanárjelölteknél is csak 1973-ban kezdődött el. A középiskolai tanárjelöltek az egyetemen a humánbiológia keretében ismerkedhetnek meg hasonló problémákkal, ezt a tárgyat viszont a pedagógiai főiskolákon nem oktatják, jóllehet éppen az onnan kikerülő általános iskolai tanárok találkoznak elsősorban ezekkel a kérdésekkel a 10–14 éves tanulókkal való foglalkozások során.

De a nemi nevelés a szülőkön és pedagógusokon kívül feladata kell legyen *mindazoknak* is, akik bármilyen téren érdemleges (tartalmi) *kapcsolatban vannak a neveléssel*. Így az egészségügyi intézményeknek, az ifjúsági szervezeteknek, a tömegkommunikációs apparátusnak. Szakmai kérdésekben elsősorban az orvos segítségét kell igénybe venni, amiről egyébként a 21/1975. sz. Egészségügyi Miniszteri utasítás is rendelkezik, amely az iskolaorvos munkájának egyik lényeges feladatákként jelölte meg a családi életre nevelést. [7]

A továbbiakban elsősorban az általános iskola felső tagozatának szexuális nevelő munkájához szeretnénk konkrét adatok alapján részben segítséget nyújtani, részben felhívni azokra a tényezőkre a figyelmet, amelyeket a szexuális nevelés és felvilágosítás munkájánál figyelembe kell venni.

4. A serdülés idejének meghatározása

Az utóbbi évtizedekben a külföldi és hazai szakirodalom is sokat foglalkozott a gyermekek nemj (biológiai, fiziológiai) érésének kérdésével. Az érés pontos idejének megállapítása a két nemnél módszertani szempontból eltérő nehézségű. Amíg ugyanis a

leányoknál az első vérzés (menarche) ideje bármikor következett is be (éjjel vagy nappal), egyértelműen tisztázható, addig a fiúk serdülését jelző első magömlés (pollúció) ideje közel sem állapítható meg ilyen adekvát módon.

A gyakorlatban ezért a leányok serdülését veszik alapul és a két nem (szexus) másodlagos nemi jellegeinek (hónaljszörzet, szeméremszörzet) kifejlődési szintjét, a testméretek intenzív gyarapodásának mértékét, az eltérő növekedési sebességet figyelembe véve lehet a fiúk serdülésének időpontját is tisztázni.

A leányok serdülési idejének megállapítására három lehetőségünk van:

1. Havonként ellenőrizzük a serdülés folyamatát (pl.: 8 éves kortól) egészen a serdülés bekövetkezéséig. Az abszolút megbízható eredmények mellett ez a módszer legalább 6–8 éves megfigyelést igényel.

2. Csak olyanoktól gyűjtünk adatokat, akiknél már bekövetkezett az első vérzés. Ez a módszer a kiértékelést nehezíti meg.

3. Egy meghatározott életkorintervallumba tartozó leányok (pl.: 10–18 évesek) megkérdezése útján tájékozódunk az első vérzés bekövetkezéséről vagy hiányáról. Ezzel az eljárással rövid idő alatt jelentős számú információt gyűjthetünk össze.

A serdülés idejéről azt az életkort szokták megadni, amelyben a leányok 50 százaléka még nem, 50 százaléka pedig már menstruál (medián). Ahhoz, hogy ezt megállapíthassuk, szükséges egyrészt olyan életkorú lányokat is megkérdezni a menarche idejéről, akiknél ez egyáltalában nem következett be (magyar viszonyok között 10 éveseket), másrészt olyan életkorúaktól is információt szerezni, akiknek mindegyikénél bekövetkezett (18 évesek).

5. Adatgyűjtés Szegeden

1981–82-ben 4963 10–18 éves leánytanulóktól kértünk választ a serdülés idejére, valamint főként családi vonatkozású kérdésekre a mellékelt adatgyűjtőlap segítségével, melynek összcállításánál a szakirodalomra támaszkodtunk. Ezen túlmenően megmértük a testi fejlettség meghatározása szempontjából fontos három szomatikus jelleget is, a testmagasságot, testsúlyt, normál mellkerületet, valamint a serdüléssel összefüggő másodlagos nemi jellegeket is megállapítottuk, mint a medenceszélességet, az emlő, a hónaljszörzet és szeméremszörzet fejlettségi szintjét.

Az adatgyűjtés célja az volt, hogy egész Csongrád megyére kiterjedő, de az ország többi megyéjét is érintő olyan reprezentatív mintával rendelkezünk, amely segítségével a serdülést befolyásoló vagy azzal összefüggésben levő természeti, társadalmi, szociológiai faktorok hatására következtethetünk.

Az adatgyűjtést 1981. február 23. és 1984. február 10. között végeztük. Ennek eredményeként Csongrád megyében 16 679, az ország többi megyéjéből pedig 13 168 10–19 éves leánytól gyűjtöttünk adatokat. Jelenleg csak a szegedi tapasztalatokról szeretnénk beszámolni.

A tanulókat a kiértékelés módszerének megfelelően féléves korcsoportokba osztottuk. A szülők foglalkozását egységes osztályozási rendszer alkalmazásával [12], településeket (születési hely, szülők születési helye stb.) a lakosság 1973-as létszámát figyelembe véve [13] csoportosítottuk.

Az értékelést a JATE Kalmár László Kibernetikai Laboratóriumának R-40 típusú számítógépen dr. Hunya Péter laboratóriumvezető irányításával dr. Herendi István tudományos munkatárs végezte.

A kiértékelés során arra törekedtünk, hogy különböző szempontok szerint (szülők foglalkozása, lakóhely nagysága, testvérek száma stb.) megállapítsuk a mediánt, s azok összehasonlítása alapján vonjuk le következtetéseinket.

A következőkben szeretnénk bemutatni, hogy az elemzésnek milyen eredményei voltak, és azokat az iskolai szexuális nevelő és felvilágosító munka során hogyan lehet alkalmazni.

6. A serdülés ideje, rendszeressége

A megkérdezett 4963 leány közül legkorábban 8 éves korban következett be az első vérzés, de volt olyan tanuló is, akinél ez csak 18 éves korban jelentkezett. A legújabb ismereteink szerint [14] Közép-Európában a menarche (első vérzés) megjelenési ideje fiziológiásan 8 és 16 év között van. Eszerint a serdüléssel összefüggő biológiai, egészségügyi ismeretek 13–14 éves korban történő közlése nagyon későinek tekinthető.

Az adatgyűjtő lapjaink értékelése alapján a szegedi leányok 50 százaléka 12,68 éves korban már menstruál. Az ettől való eltérés 95 százalékos biztonsággal 12,2–13,2 évek közé tehető.

Ezek a számok arra utalnak, hogy a leányok jelentős részénél már az általános iskola 6. osztályában bekövetkezik a fiziológiai érés, és erre őket fel kell készíteni.

Legelső feladat felhívni a figyelmet arra, hogy az első vérzés idejét (év, hó, nap) pontosan jegyezzék meg, és vezessenek egy menses-naptárt, amelyben a további menstruációk pontos idejét és körülményeit (fájdalmas, görcsös, mellékhatások stb.) is feltüntetik.

Tapasztalatunk szerint e tekintetben a leányok nincsenek kellő mértékben felkészítve. A már serdült általános iskolás leányok közel 4 százaléka egy-két évvel az első vérzés bekövetkezése után csak év pontossággal tudta megmondani annak idejét.

A vérzés rendszertelensége is nagyon gyakran előfordul. 2852 értékelhető adatunk közül 271 esetben (9,5%) jelezték a megkérdezett tanulók, hogy vérzésük rendszertelen, az előző menstruációjukhoz viszonyítva, több, mint 8–10 nap eltérés van. Közülük 70 tanuló 14 éves, vagy fiatalabb volt, de a még fennmaradó 7 százalék is meglehetősen nagy gyakoriságot jelent. Nagyon kevesen tudnak arról, hogy ilyen esetben szakorvoshoz kell fordulni. Ma már a gyermek-nőgyógyászati szakrendelés is egyre elterjedőben van, s ennek elsődleges feladata a későbbi problémák megelőzése, a rendellenességek kiszűrése.

7. A serdülés idejének változása a naptári év szerint

A magyar és külföldi szakirodalomban általánosan említett tény, hogy egy népességnél a menarche a naptári év egyes hónapjaiban nem egyenletesen oszlik meg.

Az általunk vizsgált leányok között leggyakrabban január és augusztus (13%), valamint június (10,4%), illetve július (9,5%) hónapokban fordult elő leggyakrabban az első vérzés.

Ezenkívül évszakokénti ingadozást is tapasztaltunk, esetünkben a menarche a téli hónapokban 27,6 százalékban jelentkezik.

Mind ezekből következik, hogy a tanulókkal való foglalkozást úgy kell időzíteni, hogy az részben a téli hónapok előtt, részben – figyelembe véve a 12,68 éves mediánt is – az általános iskola 6. osztályának befejezésekor, a nyári szünet előtt történjen. A téli hónapok előtti foglalkozás különösen a nagyvárosi leányoknál fontos, mivel vannak olyan szerzők, akik az első vérzés téli hónapokban történő halmozódását elsősorban nagyvárosi leányokra tartják jellemzőnek.

8. Az első vérzés kapcsolata egyéb tényezőkkel

Nyilvánvalóan olyan összefüggéseket kell keresnünk az első vérzés és az egyéb tényezők között, amelyek az iskolai gyakorlatban a nem biológia vagy testnevelés szakos osztályfőnökök számára is hasznosíthatók. Ennek alapján néhány olyan tapasztalatot ismertetünk, amelyek figyelembevételével az előbb említett feltételek mellett is megvalósulhat.

Születési sorrend. – A tanulók születési sorrendjének megállapítása az iskolában nem jelent különösebb nehézséget. A serdülés szempontjából mégis jelentősége van, mert például az elsőnek született leányok mintegy 0,4 évvel korábban érnek, mint a harmadiknak született leányok.

Testvérek száma. – Azoknak a leányoknak a serdülése hasonlóan közel fél évvel korábban történik, akiknek nincs testvérük, mint azoknak, akiknek három testvérük van.

A serdülés ideje a leányoknál abból a szempontból nem különbözik, hogy mennyi a fiútestvérek vagy a leánytestvérek száma.

Lakóhely lakosságának száma. – Általános tapasztalat, hogy a nagyvárosi leányok korábban érnek, mint a kisebb településen élők. Mintánkban, amely egész Csongrád megyére kiterjedt, azt tapasztaltuk, hogy az 5–10 ezer nagyságú lélekszámú településen lakó leányok menarche mediánja 13,03 év, az 5 ezernél kisebb lélekszámú településen élők 12,88 év, míg a szegedieké 12,68 év.

Jóllehet az eltérések nem nagyok, mégis azt kell mondjuk, hogy a különböző nagyságú településeken élő leányok esetében az iskolai szexuális nevelő munkánál ezt figyelembe kell venni.

Az anya születési helyének nagysága. – Azoknak a leányoknak a serdülése, akiknek az édesanyja szegedi születésű, nem sokban tér el azokétól, akik kisebb településeken születtek.

Az apa születési helyének nagysága. – Teljesen hasonló a helyzet az előbbihez, ha az apa születési helyének lakosság létszámát vesszük alapul.

Mindkét szülő születési helyének nagysága. – Egészen más képet kapunk azonban akkor, ha mindkét szülő születési helyének nagyságát egyidejűleg vesszük alapul. Azok a leányok ugyanis, akiknek mindkét szülője 100–200 ezer közötti lélekszámú településen született (esetünkben Szegeden, vagy ehhez hasonló nagyságú településen), közel fél évvel korábban serdültek (12,59 év), mint azok, akiknek mindkét szülője 5 ezer alatti lélekszámú településből származik (12,93 év).

Ebből az a következtetés vonható le, hogy a *kisebb településen működő általános iskolákban*, ahol feltételezhetően kisebb mértékű a lakosság keveredése, vándorlása, a *leányok serdülése közel fél évvel később következik be*, mint a nagyvárosi leányoknál.

Anyá és apa iskolai végzettsége. – Nagyon konzekvensen változik a leányok serdülési ideje a szülők iskolai végzettségének figyelembevételével. *Legkésőbb azok a leányok serdülnék (12,88 év), akiknek az édesanyja nem fejezte be általános iskolai tanulmányait*, míg a legkorábban (12,59 év) azok érnek, akiknek az édesanyja felsőfokú iskolai végzettséggel rendelkezik.

Ez a változás az apa iskolai végzettsége szerint kisebb mértékű.

Mindenesetre úgy tűnik, hogy az *iskolákban a szülők iskolai végzettségének szem előtt tartása ebből a szempontból indokolt*. Különösen fontos a nagyvárosi általános iskolákban, ahol például ún. központi fekvésű iskolák és perifériás iskolák vannak. Ismert, hogy egyetemi és tanárképző főiskolák gyakorló iskoláiban bizonyos mértékű eltérés tapasztalható a szülők iskolai végzettsége, képzettsége alapján az említett peremkerületi iskolákhoz képest. Nyilvánvaló, hogy ezt a szexuális nevelő munkánál tekintetbe kell venni.

Szülők foglalkozása. – Az is általános tapasztalat, hogy az *ipari fizikai munkát végző szülők leányai később serdülnék, mint a szellemi munkát végző szülők gyermekei*. A szegedi leányok esetében például azt tapasztaltuk, hogy az ipari fizikai munkát végző anyák leányainak 50 százaléka 12,82 éves, a felsőfokú végzettséggel rendelkező szellemi dolgozók leányainak 50 százaléka pedig 12,58 éves korban menstruált először.

Egyelőre nem lehet elfogadható magyarázatot találni arra, hogy ugyanilyen összefüggés miért nem állapítható meg az apák foglalkozása szerint.

9. Mikor történjen a szexuális nevelés?

Mind ezek alapján szeretnénk néhány kérdésben állást foglalni, és az iskolai szexuális nevelő munkával kapcsolatban egy-két gondolatot megemlíteni.

Abból kell kiindulnunk, hogy a nemi nevelésnek – mint korábban is már említettük – egészen alacsony életkorban el kell kezdődni.

A nemi nevelés a kisgyermekkorától a felnőttkorig tartó nevelési folyamatban kell megvalósuljon. Ebből adódik az is, hogy a *biológiai és egészségügyi szexuális nevelő és felvilágosító munkát nem lehet rendelettel időbővíteni rögzíteni*, mert számos környezeti tényező (testvérszám, születési sorrend, szülők foglalkozása, lakóhely nagysága stb.) befolyásolja a leányok serdülési idejét. Ennek a megállapítása tehát az *általános iskolában a helyi sajátosságok figyelembevételével kell történnjen*.

Ennek a megállapításánál azonban számolni kell az első vérzés havonkénti eloszlásával, a szezonálitással, és azzal, hogy munkánk preventív jellegű kell legyen. Megítélésünk szerint a leányok első vérzéssel kapcsolatos egészségügyi ismereteinek elsajátítására az általános iskola 6. osztályában a tanév november és május hónapja a legalkalmasabb. Nagyon kis települések esetében ez a jelzett naptári hónapok fenntartása mellett későbbre tehető.

Ehhez azonban feltétlenül szükséges, hogy a szülők leányuk serdülését (első vérzési idejét) figyelemmel kísérjék, és azt az osztályfőnökkel is közöljék. Ezzel egyidejűleg a tanulókat meg kell tanítani arra, hogy első vérzésük idejét figyeljék, arra készüljenek fel, azt jegezzék meg, és attól kezdve vezessenek mensesnaptárt, amelyben a vérzés rendszerességét is feltüntetik.

10. Ki végezze a szexuális nevelést?

Nem vitás, hogy az egész nevelési folyamat, így a szexuális nevelés is a *családban* kell kezdődjön. Ezt a feladatot egyetlen szülő sem háríthatja át másra. Ez a családi nevelés ugyanakkor összhangban kell legyen az óvodai, iskolai nemi nevelés célkitűzéseivel, módszereivel, tartalmával. Ahhoz, hogy ezt elérhessük, szükséges a szülők ezirányú nevelése, továbbképzése is.

A *pedagógus* feladata a nemi nevelés tantervi célkitűzéseinek megismerése alapján a szülők segítése a közös feladatok megoldásában. Ehhez azonban tájékozódnia kell a családi nevelőhatásokról. A tan-

testületben feltétlenül szükséges lenne évente nevelői értekezlet keretében megadni a szükséges információkat, mivel a nem biológia vagy testnevelés szakos tanárok is osztályfőnöki munka keretében el kell végezzék ezt a feladatot. Nem biztos, hogy ha az egész iskolában ezt például egyetlen nevelő (pl. a biológus tanár) végzi, helyes. Napjainkban meglehetősen sok a képzés nélküli nevelő is, akik még a megfelelő pedagógiai ismeretekkel sincsenek kellőképpen ellátva. Elképzelhető az is, hogy ehhez több változatban óravázlatot, megfelelő szemléltető anyagot állítanak össze, amelyet minden osztályfőnök használni tudna.

Tapasztalataink szerint legtöbbször e téren az *iskolák védőnői* tesznek, de az ő munkájuk is csak akkor lesz hatékonyabb, ha megfelelő információk birtokában vannak. Nem szabad azonban szem előtt téveszteni, hogy ők sokkal kevesebbet találkoznak a tanulókkal, mint tanáraik, bár jóllehet ez a találkozás sok esetben nyíltabb.

Az *iskolaorvos* feladatát rendeletek szabályozzák. Az iskolaorvosi hálózat terén azonban még nem rendelkezünk olyan szervezett ellátással, mint kellene, s ez különösen a kisebb települések esetében még problematikusabb.

A kérdés tehát semmiképpen sem tehető fel úgy, hogy az iskola vagy a szülő, az iskolaorvos, ill. védőnő végezze-e ezt a munkát. A nemi nevelést éppúgy vállalniuk kell – nemre való tekintet nélkül – a szülőknek, mint az iskolában tevékenykedő szakembereknek. Mindenki alkalmas nemi nevelésre, aki érett, kiegyensúlyozott személyiség, pozitív nemi magatartással, viselkedéssel és megfelelő felkészültséggel rendelkezik.

11. A tantárgyak szerepe a nemi nevelésben

Természetesen vetődhet fel a kérdés, hogy vajon egy vagy több tantárgynak, vagy mely óráknak lehet szerepe az iskolai nemi nevelésben?

Korábban már utaltunk arra, hogy a nemi nevelés az általános nevelési folyamat részeként fogható csak fel, így nyilvánvaló, hogy a feladat elvégzése alól egyetlen tanár sem vonhatja ki magát.

Kezdjük az *osztályfőnöki órák*kal. Ezek tartalmi részére a tantervek konkrét feladatokat jelölnek meg. Úgy tűnik ez a legalkalmasabb a nemi nevelés egyes célkitűzéseinek megvalósítására. Nyilvánvaló feltétele az osztályfőnök és a tanulók jó kapcsolata.

Az *élővilág* órái elsősorban az anatómiai, fiziológiai és egészségügyi vonatkozások beépítésére alkalmasak. Különös fontossága van az ember egészségtanára vonatkozó tantárgyi fejezetnek. Ismételten hangsúlyozni kell azonban, hogy ez már magasabb szintű ismeretanyag elsajátítását teszi lehetővé, és a korábbiakban említett okok miatt az egészségügyi vonatkozásokról célszerű sokkal hamarabb szólni.

A *testnevelés* tantárgyában helyet kell kapjon bizonyos fiziológiai és egészségügyi ismeretanyag is, mivel a testnevelő találkozik talán legelőször a serdülés konkrét problémáival (pl. óra alóli felmentés menstruáció miatt).

A problémát nem is az jelenti, hogy e téren elmaradás lenne. Inkább sokkal súlyosabb az, hogy a tanulóknak az iskolában nincsen lehetőségük a testnevelés utáni tisztálkodásra vagy idő, vagy a lehetőségek (zuhanyzó, meleg víz) hiánya miatt. Pedig különösen a serdülőkorban a fokozottabb tisztálkodás, különösen fizikai megterhelés után még indokoltabb.

A *történelem* tantárgy a férfiak és nők helyzetének, a nemiség történelmi vonatkozásainak bemutatására alkalmas.

A *földrajz* órákon utalhatnak az eltérő éghajlati körülmények között élő népek életmódjára, szexuális viselkedésére, a serdülést befolyásoló természeti tényezők szerepére (pl. a tengerszint feletti magasság alapján is van eltérés a serdülésben, a hegyvidéki gyermekek később érnek, mint az alföldiek).

Az *irodalom* és művészet nagy lehetőségeket rejt magában. A lírai versek, a költők, írók életének ismertetése, a nemek viszonyának ábrázolása mind felhasználhatók.

Szükséges lenne azonban a tanórákon kívüli tevékenységet is igénybe venni. Így az úttörőmozgalom programjába, a szakköri pl. vöröskeresztes foglalkozásokon is lehetőség nyílik a nemi nevelésre.

Az a kérdés, hogy melyik pedagógus végezze a nemi nevelés konkrét feladatát és milyen szaktárgyak keretében, összefügg a tanárképzés problémájával is. Megítélésünk szerint e téren még ma is alapvető hiányosságok vannak. Ezek közül említünk néhányat.

Így a tanárképző főiskolákon nem kapnak megfelelő mélységű szakismeretet a tanárjelöltek (még a biológia szakosok sem!) a tanulók testi fejlődésének törvényszerűségeiről, fiziológiai érésük folyamatáról, az általunk említett összefüggésekről.

Az egyetemi oktatásban sem részesülnek a tanárjelöltek olyan mélységű képzésben, amely a szexualitás testi, pszichológiai, pszichoszexuális kérdéseinek elsajátítását lehetővé tenné.

A nem biológia és testnevelés szakos tanárjelöltek pedig ismereteink szerint egyáltalában nem kapnak még a pedagógiai képzés keretében sem megfelelő egészségügyi, biológiai ismeretet ennek a feladatnak az ellátásához.

12. A nemi nevelés módszerei és eszközei

Leglényegesebbnek tartjuk a tanulók érdeklődésének felkeltését a számukra nélkülözhetetlen biológiai és egészségügyi ismeretek iránt.

Kérdés azonban, hogy milyen lehetőségek állnak ehhez rendelkezésünkre?

Az ismeretterjesztő, felvilágosító (pl. időszakos orvosi) *előadások*, foglalkozások csak más módszer mellett alkalmasak, mivel folyamatos és rendszeres nemi nevelésre van szükség.

Az *egyéni vagy csoportos beszélgetés* egyike a leggyakrabban alkalmazott módszereknek. Adatgyűjtéseink során tapasztaltuk, hogy a tanulókkal nagyon nyíltan, komolyan, életkori sajátosságainak megfelelő szinten lehet ilyen problémákról beszélgetni. Ha válaszaink őszinték, komolyak, de felszabadultak, akkor semmi akadályja nem lehet annak, hogy a tanulók olyan hasznos ismeretekhez jussanak, melyeken elgondolkodhatnak és magukévá tehetik azokat.

A *közösségi nevelés* a szexuálpedagógia alapvető módszere. Ez megvalósulhat az előbb említett csoportos vitákban, az emberi viszonylatok, így a nemek közötti viszony, viselkedés mintáinak gyakoroltatásában (pl. apa, anya szerepe a családban).

A *tömegkommunikációs eszközök* lényeges szerepet töltenek be a nemi nevelésben, erősen formálják a közvéleményt is. A pedagógus feladata, hogy a nevelés koncepciójának megfelelően erősítse vagy gyengítse ezeket a hatásokat. (Sajnos, az esetek többségében ez utóbbi kell a feladata legyen!) Cél, hogy a tanulók önállóan és kritikusan tudják értékelni a hallott vagy látott műsorokat.

Kétségtelen azonban, hogy e téren még rengeteg tennivaló van. Mert igaz, hogy a sajtó, rádió, televízió óriási lehetőséget biztosít a nemi nevelésre, de ami a tanulói ifjúság elé kerül, nem mindig pozitív. Egyáltalában nem tudunk egyetérteni azzal, hogy ifjúsági lapokban olyan válaszokat kapnak a fiatalok komoly kérdéseikre, melyek nem egyszer az izléstelenség határán túl vannak. Egyes klub-foglalkozásokon elhangzott és az idősebb generáció (középiskolások, egyetemisták) részére tartott előadások magnószalagjai terjednek el, és éppen az ellenkező hatást váltják ki, mint kellene.

A *koedukáció* kérdése is felmerül, mint módszertani probléma. Az eddigiekben nem szóltunk arról, hogy a fiúk serdülése általában egy évvel később következik be, mint a lányoké. A serdülőkorban a két nem között azonban nem csupán a serdülés (fiziológiai érés) eltéréseben, a testméretek gyarapodásának időbeli eltolódásában van különbség. A másodlagos nemi jellegek fejlődése megelőzi a fiziológiai érést. A szegedi leányok emlőjének fejlettsége a felnőttkorinak az 50 százalékos szintjét 12,5 év körül éri el, tehát nem sokkal az első menarche bekövetkezése előtt. De ez a fejlettségi szint már a 11,5 éves leányok 23 százalékánál megfigyelhető. A fiúk tehát jóval korábban, serdülésük előtt konkrét formában találkozhatnak a leányok serdülésének kérdéseivel.

Mindezek a tények felvetik a kérdést: lehet-e a nemi nevelés során a biológiai, egészségügyi ismereteket koedukált osztályban, a fiúk és leányok együttes jelenlétében megoldani?

A válaszunk igen is, meg nem is.

Az *együttes foglalkozás* mellett szól az, hogy vannak olyan alapvető ismeretek, melyeket mindkét nemnek tudni kell, mert csak így csökkenthetők a nemek közötti pszichoszexuális különbségek. De az individuális nemi szerep normális fejlődése, funkcionálása, a jó alkalmazkodás feltételezi a másik nem szexuális és pszichoszexuális sajátosságainak ismeretét. Nem biztos azonban, hogy ez az együttes foglalkozás már a legkorábbi időszakban (pl. az általános iskola 6. osztályában) feltétlenül indokolt lenne.

A *külön foglalkozás* mellett is hozhatók fel érvek és ellenérvek. Vannak például olyan kérdések, amelyet az általános iskola felső tagozatában a fiúk és leányok egymás előtt nem szívesen vetnek fel (pl. a nemi szervek tisztántartása).

Megítélésünk szerint szükséges, hogy legyen külön a fiúknak és külön a leányoknak is olyan alkalom, ahol a speciálisan velük kapcsolatos kérdéseket vehetik fel. Ez esetben nagy segítséget jelenthet, ha a tanulókkal azonos nemű felnőtt foglalkozik, mert ilyenkor nagyobb lehet a megbeszélések hatékonysága.

Helyesnek tartjuk, ha az első időszakban, tehát az általános iskola 6. osztályában először a külön foglalkozások valósulnak meg, s később, a 7–8. osztályban már együttes megbeszélések keretében, építve a korábbi ismeretekre, tapasztalatokra kerülnek napirendre ezek a kérdések.

Befejezőként csak annyit említenénk még, hogy rendkívül fontos az iskolák, közösségek egyéni sajátosságainak a figyelembevétel a tanulók és családok körülményeinek ismerete, mert ezt a munkát nem lehet sablonizálni, nem lehet mindent megoldó receptet adni hozzá.

Azzal is teljesen tisztában vagyunk, hogy a mai tizenévesek sokkal eltérőbb körülmények között nőttek fel, mint azok, akiknek feladatuk a velük való foglalkozás. A tanulóknál fellelhető nyugtalanság, fegyelmetlenség, a velük való foglalkozás rengeteg nehézsége mind közrejátszik abban, hogy ezt a speciális feladatot, mint a nemi nevelés

– amely még ráadásul nem is könnyű feladat – sikeresen lehessen megoldani. Úgy hisz-
szük azonban, hogy a nehézségekre való hivatkozás nem igazi indok a megoldás elől
való kitérésre, s keresnünk kell azokat a módokat, lehetőségeket, amelyek a célok helyes
eléréséhez vezethetnek bennünket.

Ezzel a gondolatsorral is csak ahhoz szerettünk volna hozzájárulni, hogy konkrét ada-
tok birtokában felhívjuk a figyelmet néhány lehetőségre, és csak örülni tudnánk annak,
ha a gyakorló pedagógusok is véleményt nyilvánítanak tapasztalataik alapján az itt
leírtakról.

JEGYZETEK

- [1] *Székely Lajos*: Tanuló ifjúságunk egészségügyi kulturáltságáról. Budapest, 1967. 175–231. old.
- [2] *Bágyoni Attila*: Szenvedélyek rabságában. Medicina kiadó, Budapest, 1982. 223–271. old.
- [3] *Bálint Gyula* (Szerk.): Csongrád megyei Politikai Füzetek. Egészségügy, népesedéspolitiká, szocialista család. 1977. 35., 57. old.
- [4] Az MTA állásfoglalása és ajánlásai a műveltség távlati tartalmáról és az iskola nevelőtevékenységének fejlesztéséről. Budapest, 1976. 28. old.
- [5] *Székely Lajos*: Az óvodai egészségnevelés elmélete és gyakorlata. Budapest, 1979. 23., 25., 28., 32., 43. old.
- [6] *Szepes Lajos*: A serdülők testkulturája egy vizsgálat tükrében. Tankönyvkiadó, Budapest, 1976. 34–36. old.
- [7] *Szilágyi Vilmos*: A nemi nevelés egykor és ma. In: Az alakuló ember. Szerk.: Lux Alfréd. Gondolat kiadó, Budapest, 1976. 169–192. old.
- [8] *Kern Ágnes* (Szerk.): A gyermek egészségnevelése. Budapest, 1978. 22. old.
- [9] *Németh Endre–Galambos Gábor*: Sexualbeziehungen von 14- bis 18jährigen Schülern aus dem Komitat Csongrád (Südungarn). Ärztliche Jugendkunde. 75. I. 1984. 7–19.
- [10] Tanterv az általános iskolák számára. Osztályfőnöki órák. 5–8. osztály. Budapest, 1975.
- [11] *Lux Elvira*: Női szerepek. Minerva kiadó, Budapest, 1982. 324 old.
- [12] Foglalkozások egységes osztályozási rendszere. KSH, Budapest, 1975. I–III. kötet.
- [13] A Magyar Népköztársaság helyiségnévtára 1973. KSH, Budapest, 1973. 1120 old.

PETHŐ LÁSZLÓ

Jászberény

Családközpontú népművelési gyakorlat

A legkülönfélébb állásfoglalások, dokumentumok, szakvélemények rögzítik, hogy a felsőoktatásban részvevő hallgatók gyakorlati felkészítése, felkészültsége problematikus. – Nincs ez másként a tanító- és népművelésképzésben sem. A tanítóképző főiskolák 1974-ben kiadott tanterve alapján bevezetett, szakkollégiumi rendszerű népművelőkép-
zés gyakorlati programjának teljesítését sem sikerült megnyugtató módon megoldani. Ez különösen nehéz egy olyan kisvárosban és környékén, ahol a gyakorlólhelyül felhasználható intézmények hiányoznak vagy korszerűtlenek. A probléma azonban korántsem kisvárosi, hanem ennél jóval szélesebb, amit az is jelez, hogy az ELTE-n, a Szegedi Tanárképző Főiskolán és másutt is próbálkoztak a gyakorlati felkészítés intenzívebb formáinak bevezetésével.

Előzmények

1976-ban a főiskola tanyai diákokthonában hoztunk létre családi klubot. A klub négy évig működött, foglalkozásokat szerveztünk 10–14 éves kollégisták és szüleik számára, így 20–25 hallgatónk kapott az évek során gyakorlati feladatot. Munkájuk bizonyítéka

az a 12 kismonográfia, amelyet a klubban részvevő családokról készítettek. A dolgozatok készítése során önállóan keresték fel a tanyai családokat, interjúkat készítettek, a gyerekek tanulmányi munkájában segítettek, igen sok szociális élményt gyűjtöttek. A kísérlet befejezésekor legtöbben úgy nyilatkoztak, hogy értelmes, hasznos feladatnak tartották ezt a munkát, s úgy érzik, hogy ezt gyakorló pedagógusként vagy népművelőként is hasznosítani fogják. Később ezt mint gyakorló népművelők vagy tanítók meg is erősítették.

A tanyán élő családok vizsgálata mellett másfajta családkutatási, illetve gondozási feladatokat is kitűztünk: munkás- és parasztcsaládok szociografikus leírása címmel – szakdolgozati témákat írtunk ki. Évről évre erre is akadt érdeklődő. A feldolgozások többsége a saját családról szólt, de többen választottak más körből is. (Osztályban megismert gyerek családja, menyasszony családja stb.)

1981-ben nagyobb vállalkozásba kezdtünk, szociográfiai kör szerveződött a korábbi családkutatókból és az új szimpatizánsokból. 1981 nyarán szociográfiai tábort szerveztünk Jászszentandrásán, melyhez sokféle segítséget kaptunk a Népművelési Intézettől. A tábor keretében értelmiségi, termelészövetkezetben dolgozó, iparban foglalkoztatott eljáró, nem mezőgazdaságban dolgozó helybeli és többszörösen hátrányos helyzetű családok körében vizsgáldtunk. Mintegy 50–55 családhoz jutottunk el, információkat szereztünk életmódjukról, szociális helyzetükről, művelődési aktivitásukról. A táborozás során ismert szociográfusok, szociológusok, filmesek is velünk dolgoztak, és segítettek egy-egy vizsgálati csoport jobb megismerését, növelték munkánk szakmai színvonalát.

Összegezve családgondozási-kutatási tapasztalatainkat, megállapítottuk, hogy érdemes gyakorlóterepet sikerült találnunk a tanítójelöltek számára. Ez viszonylagos egyszerűsége mellett alaposan próbára tette a tanítójelölt élet- és önismeretét, kapcsolatteremtő készségét, szociális érzékenységét és a feldolgozás során rendszerező-szintetizáló készségét is. A továbbiakban ismertetendő gyakorlati formánál ezekre a tapasztalatokra építettünk.

A családi tanácsadás mint népművelési gyakorlat

1981 őszén kaptunk először lehetőséget arra, hogy úgynevezett családi tanácsadást szervezzünk, ami egyben hivatalos népművelési gyakorlatot is jelentett. (A korábbi próbálkozások mozgalmi vagy TDK-keretben folytak.) Célkitűzésünk volt, hogy felnőttekkel való kapcsolatépítést és -tartást, valamint csoportszituációk megfigyelését, esetenként gyakorolják a részvevők.

A gyakorlat helyszínéül gyakorlóiskolánk egyik frissen belépő első osztályát választottuk. Feltételeztük, hogy itt a szülők kapcsolattartási igénye intenzívebb a megszokottnál, s bizonyára akad olyan problémájuk, amelyet a tanítójelöltekkel is megosztanának. – Levélle fordultunk a szülőkhöz, melyben kértük közreműködésüket: problémáik, tapasztalataik megismertetéséért III. éves hallgatók pszichológiai, pedagógiai, művelődéseméleti tájékozottságát ígértük cserébe. – A levélre mindössze két család küldött pozitív választ, a többi 24 hallgatott. Az osztályt vezető tanítónő, aki egyébként készségesen segített bennünket, most is segítségünkre volt. További négy családot kért meg a közreműködésre. A hallgatók és a családok párosítása a következőképpen alakult:

1 hallgató (nő)	– 1 család (munkás)
2×1–1 hallgató (nő-férfi)	– 1 család (munkás)
	– 1 család (értelmiségi)
2 hallgató (nők)	– 2 család (értelmiségiek)
2 hallgató (nők)	– 1 család (apa munkás, anya htb.)

A félév programja a következőképpen alakult: az első két alkalommal (6 órában) családszociológiai ismeretekről tartottam előadást. Ezenkívül természetesen ismerttettem a gyakorlat programját is, miszerint a félév során kéthetenként családlátogatásra, a közbelső héten a tapasztalatok megbeszélésére kerül sor. A megbeszéléseket időnként pszichológus kollégával együtt vezettük. A hallgatók feladatul kapták, hogy naplókban rögzítsék látogatási tapasztalataikat, valamint a közös megbeszélésen elhangzó véleményeket. Az információk rögzítésére esetenként egyéb eszközt (magnetofont, fényképezőgépet) is használtak.

Kapcsolat kialakítása a családokkal

A közös megbeszélések és a naplórészletek alapján a munka megkezdését jelentő első látogatás a résztvevők többsége számára nem jelentett különösebb akadályt. A szülők többsége megértően, gyermekeik kissé megilletődötten, de várakozással fogadták a gyökörököt. – Volt olyan szülő, aki később elmondta, hogy főleg gyermekei kívánságára vállalkozott erre az együttműködésre, akik kérték, hadd legyen nekik kis tanító nénijük. – Akadt olyan eset is, amikor nehezebben alakult ki kontaktus, a szülők megfélekedtek a levélről, s még beengedni is nehezen akarták a látogatókat. Amikor tisztázódott a helyzet, meglevenedett az emlékezet, megváltozott a légkör.

Az első és a további látogatások alkalmával nem kis gondot okozott a köszönés és a megszólítás, ez a gond szülőknél és hallgatóknál egyaránt jelentkezett. Korábbi megfigyelésem, hogy hallgatóink jó része a szervuszon, szían, kezét csókolomon és a hivatalos jó napoton kívül mást nem használ, s a megszólításban jobbra a tetszikelést és a tegezödést ismerik, most is beigazolódt. A hallott és a leírt esetekből azt tartom a legjellemzőbbnek, mikor a 21 éves tanítójelölt és a 26 éves édesanya kölcsönösen kezét csókolommal üdvözölték egymást. Ebből a tartózkodó kapcsolatfelvételtől a harmadik alkalomra tegezödésre váltottak át.

A megszólítás jelentőségét bizonyítja, hogy mindez meghatározónak bizonyult a továbbiakban is. Részen ez okozta azt is, hogy rendszeres eszmecsere főleg az anyákkal alakult ki, akik többségével a félév végére tegező viszony vált uralkodóvá. Az apákkal csak az a két pár tudott mélyebb kontaktust kialakítani, amelyben nő és férfi hallgató egyaránt volt. Találkoztak velük az egyedül és párosban járó hallgatók is, de kevés érdemi információt cseréltek. Két családnál pedig mindenféle kísérletezgetés, próbálkozás ellenére sem sikerült szót váltani az apákkal: az egyiknek, ha otthon találták, belépésük után rögtön a ház körül akadt dolga, a másik apa is rendre kitért a találkozások elöl. A gyerekeken kívül még a nagyszülők voltak igen közlékenyek, tőlük számos kiegészítő információt szereztek, megértésük pedig növelte a hallgatók biztonságérzetét.

Az ismétlődő látogatások során egyre közvetlenebb és nyitottabb kapcsolat alakult ki. Nyilván hozzájárult ehhez az a tény is, hogy a családok lényegében rendezett körülmények között éltek, lakáshelyzetük kielégítő volt. Feltehetően, ha rosszabb élethelyzetű, kiegészítőzetlanabb családokhoz kerültek volna, akkor másként alakult volna a kép.

A gyerekek szerepe a családban

A látogatásokat követő megbeszéléseken lényegében együttes munkával alakítottuk ki a következő látogatások útravalóját, megfigyelési szempontjait. Így került sor a gyerekek családon belüli szerepének megismerésére, az iskolával kialakított kapcsolat feltárására, a családok életkörülményeinek, anyagi helyzetének elemzésére. Később részben az ak-

tualitások jegyében felmerült a kultúráközvetítés és az ünnepek megtartásának, jelentőségének kérdésköre.

A gyerekek helyzete változatos képet mutatott. A családok közül kettőben három, háromban két, egyben pedig egy gyerek volt. A hallgatók értesültek a családalapítás és -tervezés gondjairól. Az egyik családban már a házasságkötés idején terhes volt az anya, utána évenként született a következő két gyerek. Lakáshelyzetük viszont csak a harmadik gyermek születése után vált elfogadhatóvá. Másutt csak 15 évi házasság után született gyerek. Azt is hallhatták, hogy a születés körülményei miként befolyásolták a koraszülött, nyitott gyomorszájjal született kisfiú növekedését.

Megfigyelés tárgyát képezte a testvérek közötti kapcsolat. Ez, mivel nagyobb korülönbség egyik családban sem fordult elő, kiegyensúlyozottnak mondható. Kisebb különbségek azonban megfigyelhetők: a nagyobbik lányt anyásabbnak, a kisebbiket önállóbbnak ítélték, s az a gyakori tapasztalat is előkerült, hogy a testvérek sok mindent tanulnak (és eltanulnak) egymástól.

A szülők közül az anyák foglalkoznak többet a gyerekekkel. Az egyik családban példaszéruék ítélték a hallgatók az anya (gyógyszerész) gyerekekkel való foglalkozását, aki sokoldalúan tájékozódva igyekszik megoldani, ezt a három gyerek melletti, nem kis feladatot. Az egygyermekes családban jobban megoszlik a gyerekekkel való törődés a két szülő között. Az apákkal kapcsolatban két figyelemre méltó megjegyzést rögzítettek: jól lehet az anya van többet a gyerekekkel, de az apjukra jobban hallgatnak; a másik esetben viszont az apa szinte semmit, vagy nagyon keveset foglalkozik lányaival.

Jelentős szerepet töltenek be a nagyszülők, a gyerekekkel együtt kölcsönösen igénylik a kapcsolattartást. Egy család kivételével ennek a gyakorisága is jelentős, legalább hetente találkoznak, felkeresik egymást. A hétvégéken, a téli, nyári szünetekben még inkább előtérbe kerül ez a kapcsolat. – Ahol a nagymama együtt élt a családdal, mert ilyen is akadt, ott nagyobb mértékben hárul rá a gyerekekkel való törődés.

A beszámolók és a naplók tanúsága szerint a hallgatók akkor érezték magukat a legjobban, amikor a gyerekekkel lehettek. Akadt olyan eset, amikor az üdvözlés és rövid szóváltás után a szülők tovább folytatták saját tevékenységüket, a tanítójelöltek pedig a gyerekekkel foglalkoztak. Többen írtak arról, hogy esetenként annyira belemelegedtek a közös tevékenységbe vagy a játékba, hogy alig tudtak elválni a gyerekektől.

A családok és az iskola

Az iskolával való kapcsolattartás megannyi oka, problémája közül több közismert és néhány rendhagyó esettel találkoztak. Az előbbiekhöz sorolható az, amikor az első osztályos gyerek számára – mivel testvére, szülei vagy mások „felkészítették” rá – nem újdonság az iskola, s emiatt ott unatkozik vagy fegyelmezetlenkedik. Ezt a szülők nehezen akarták megérteni. Ebben az esetben is közösen keresték a jelenség okait a látogatókkal.

Hasonlóan visszatérő elem volt az új tanterv ismeretanyagának emlegetése, aminek tartalmi részét is problematikusnak ítélték. Megszívlelendőbb az, amit a tananyagkövetés gyors tempójáról mondtak. A felfokozott ritmust még ezekben a családokban sem sikerült nyomon követni! – Példaként említették a szülők, hogy gyermekük az iskola-kezdés után két hónappal nem tudja leírni, olvasni a tanult betűket, összekeveri őket. Hasonlókat figyeltek meg a számok írásánál is. Így joggal aggasztotta őket a gyors tempó.

Az iskolához, tanuláshoz való viszonyulás lényeges eleme a szülők saját iskolaélménye, amelyet valamilyen formában mindig közvetítenek a gyereknek. Az iskolázottabb családokban – ahol a szülők sikeres évekre emlékezhetnek – nem akadt említésre méltó prob-

léma. A többi családban semleges vagy közömbös magatartást éreztek. Sokkal nehezebb örökségről beszélt az a tanyai iskolába és bejáróként tanult anyuka, akinek szinte semmiféle pozitív kötődése sem volt egykori iskolájához. Nyilvánvalóan nem véletlen, hogy éppen ő volt az, aki még novemberben sem tudta gyermeke tanítónőjének nevét.

A szülők ellenőrző funkciót töltenek be, az otthoni tanulást nem erőltetik, mondván, azért napközis a gyerek. A leckék, tanszerek ellenőrzése leginkább az anyák feladata, s ismét az egygyermekes családban találkozunk feladatmegosztással: az apa a matematika-feladatokat, az anya az anyanyelvieket nézi át a gyerekekkel. A tanulásra való ösztönzéssel mindenütt talákoztunk valamilyen formában. Az egyik apa sajátos módon, pénzjutalommal ismeri el a piros pontot, de hogy az óvodás testvér se legyen kisémmizve, ő is kap pénzt ilyenkor.

Az iskolakezdés egyik, talán átmeneti problémájával szembesültek annál a gyereknél, aki az iskolából hazatérve nagyon fáradt, s panaszkolta, hogy nem szeret iskolába járni. A hallgatók kérdezősködésére elmondta: nagyon szokatlan, hogy az óvodával ellentétben itt nem lehet délután aludni, s alig van lehetőség a játéokra.

A családok életkörülményei, kultúráközvetítés, ünnepek

A látogatott családok életvitele kiegyensúlyozott volt: a lakáskörülmények rendezettek, egy anya kivételével mindkét szülő dolgozott, feszítő anyagi gondok egyik családban sem mutatkoztak. Mindezek ellenére felmerült néhány olyan kérdés, amely említésre méltó.

Az egyik családban a faluból városba költözés viszontagságai kerültek előtérbe. Az agronómus-gyógyszerész házaspár gyermekeik iskolakezdésének idejére városba költözött, ami legjobban a gyerekeket viselte meg. Nehezen vették tudomásul, hogy a tágas udvar helyett itt egy sokkal szűkebben játszhatnak, mozoghatnak. A beköltözés, a város rossz levegője asztmatikus tüneteket okozott az egyik gyereknél, s a közlekedési veszélyek is fokozódtak.

Két családban fontos szerepet tölt be a második gazdaság. Az egyikben a csirkenevelés, a másikban a karfiollal való foglalataskodás hozza a kiegészítő jövedelmet. A plusz-jövedelemre nagy szükség van, hiszen az egyik helyen az anya háztartásbeli, a másikban pedig nehezen jönnének ki a főfoglalkozású jövedelemből. Ezzel együtt, elsősorban ebből jut néhány tartós fogyasztási cikk beszerzésére (autó, színes tv).

A lakások berendezéséről, felszereltségéről differenciált kép bontakozott ki. Az egyik, lakótelepen élő családnak igen szerény, csak a legszükségesebb bútorzata, felszerelési tárgyai vannak, míg ugyanez a magasabb jövedelmű, szolgálati lakásban élő családnál sokkal célszerűbb, otthonosabb. Náluk a gyerekek igényét messzemenően figyelembe vevő berendezést alakítottak ki. Olyan esettel is talákoztak a csirketartással foglalkozó házaspárnál, amikor a jövedelemszerző tevékenység kapott elsőbbséget a kényelemmel szemben: náluk az előző évben már elkészült a központi fűtés, de akkor csak a csirke-ólakba vezették be, csak idén került sor a lakásra.

A berendezések, felszerelések mellett a kultúráközvetítő eszközökre, azok használatára is kiterjedt a figyelem. A várakozásokkal összhangban a televízió bizonyult uralkodónak, melynek egyeduralmát azonban néhány eset színezi. Az egyik családban például színes és fekete-fehér tv-n egyaránt nézhető a műsor, de elmondásuk szerint a szülőknek kevés idejük marad erre, így a nagymama és a gyerekek az állandó nézők. Másutt a tv-nézés az egyeduralmódó, az anya évek óta nem olvasott, az apa időnként elolvas egy-egy krimit. A harmadik esetben a nagyon modern bútor, és az apa vadászfelszereléseinek közszemlére tett trófeái mellől joggal hiányolták a könyveket a látogatók. A hallgatók többször ajánlottak könyveket, melyek nevelési problémával foglalkoztak, vagy a gyerekek

iskolai munkájához kapcsolódtak. Az egyik hallgató örvénnyel számolt be arról, hogy az előző látogatása alkalmából ajánlott Ablak-Zsiráf lexikont a következő alkalommal hozta megmutatni a kisiskolás. Ha nem is ilyen gyors a sikerük, de másoknak is akadt hasonló élményük.

Tanulságos történeteket hallottak az időszak ünnepeiről, s arról, hogy ez mennyire számít megkülönböztetett eseménynek. Több családban élményszámba ment a halottak napja, elmondták, hogy felkeresték a hozzátartozók sírját, a gyerekek – akik szintén kinn jártak a temetőben – gyertyák égetéséről beszéltek lelkenedve.

Nagyon szegényes információkat szereztek november 7-ről, amely ebben az évben hét végére esett, s így semmiben sem tért el más hétvégéktől. Egyetlen említésre méltó esetről értesültek, az egyik apa jutalmat kapott.

Az alábbi minta bizonyítja, mennyi zavaros momentum terheli decemberi ünnepeinket. Az egyik családban, ahol „marxista” szellemben nevelik a gyerekeket, december 6-án Mikulás jön, karácsonykor pedig Télapó. (Az iskolában december 6-án jön a Télapó.) A többi családban váltakozva fordul elő a Mikulás, a Télapó és a Jézuska, bár ez utóbbit inkább a gyerekektől hallották. A nem értelmiségi családokban inkább néhány szükséges dolgot (főleg ruhaneműt) vesznek meg a gyerekeknek, ez egyben ajándék. (Az ajándékozás náluk inkább a névnapokon szokásos.) Az ajándékozásban bizonyos fokozatosság alakult ki, amíg a gyerek nem került iskolába, addig a Mikulás, a Télapó vagy a Jézuska hozza az ajándékot, ettől felfelé már nem, pontosabban a szülők ajándékoznak. A karácsonyi tervekben a legtöbb helyen már a fenyőfa közös díszítése szerepelt.

Összegzésül

A félév során különböző formai jegyek (a hiányzások kis száma, aktivitás) alapján is érezhető volt, hogy a résztvevők a megszokottnál nagyobb odaadással végezték ezt a munkát. A csoportos megbeszélések, amelyek egyúttal számonkérést jelentettek, jó szellemű viták, eszmecserek voltak. Öröndetesnek tűnt, hogy egymás problémáinak megoldásában – melyek a látogatások nyomán vetődtek fel – a tapasztalatok átadásával, közös töprengéssel igyekeztek segíteni. Többen felvetették: szeretnék a következő félévben hasonló keretek között folytatni gyakorlataikat, s ebben a család együttműködésére is számíthatnak.

A hallgatók összegezték véleményüket. Két igazi sikerélményről szóltak, melyek nem látványosak, de kézzel fogható tények:

„Mónika társasjátékot hozott be, s mint kiderült, egyikkel sem tudtak játszani, mert a szülők nem bontották fel. Így közösen megismerkedtünk az ABC-s játékkal, utána pedig a másikkal.”

„Sikerült a munkahely felől tájékozódnom, a Műszeripari Szövetkezetenél van bedolgozó munka. Kérelmet kell benyújtani, amit el is készítettünk.” (A háromgyerekes anyának eredeti munkahelye nem tudott kielégítő munkakört ajánlani. – Megjegyzés tőlem, P. L.)

A népművelési gyakorlat effajta megoldása a bevezetőben jelzett problémák egy részére választ, megoldást adott. Eredményeink közül kiemelendő, hogy sikerült megfelelő „gyakorlóterepet” találni, amely a résztvevők számára tényleges, megoldható feladatokat adott. Olyan területre összpontosíthatunk, amelyre sem az oktatás, sem a közművelődés intézményrendszere nem fordít elég figyelmet. Az sem lényegtelen, hogy ebben a munkában szívesen működtek közre a résztvevők.

Sajnos, ebben a munkaformában sem sikerült mobilizálni azokat az ismereteket, amelyekről a résztvevők korábban már számot adtak. (Kollokviumon vagy másutt.)

Nyitva maradt az a kérdés, hogy a kipróbált munkamódszer mennyire van összhangban a közoktatásban és a közművelődésben alkalmazottakkal. Ha arra gondolunk, hogy a gyakorló pedagógus évente jut el családlátogatásra, a népművelők zömének ilyen kapcsolata sincs, akkor kevés érintkezési területet találunk. De ha csak néhány családlátogatás lesz kevésbé protokolláris vagy formális, akkor talán mégis érdemes foglalkozni ezzel a megoldással.

FELHASZNÁLT IRODALOM

- Sz. Fodor Katalin: Családok egymás közt. – Népművelési Propaganda Iroda, 1979.
Cseh-Szombathy László: Családszociológiai problémák és módszerek. Gondolat, 1979.
Pethő László: Tanyai családok. – Kultúra és közösség 1980/2.
F. Vankó Ildikó-Tatlyigás Katalin: Szakmai gyakorlat új módszerekkel. Kultúra és közösség 1981/2.

POÓR ZSUZSANNA
Ajka

Szimulációs nyelvtanulás általános iskolai tanulócsoportokban

Napjainkban egyre több szó esik a hazai idegennyelv-oktatás hatékonyabbá tételének szükségességéről. Az idegennyelvi ismeretek alapjainak lerakása általánosan az iskola alsó tagozatában kezdődik. Rendkívül fontos, hogy már e kezdeti szakaszban kialakuljon a gyermekekben egyfajta pozitív attitűd a nyelveket illetően, mert ez nagymértékben megkönnyíti majd az egyre bonyolultabbá váló nyelvi anyag elsajátítását.

Hogy mennyire lényeges kérdésről van szó, magam is tapasztalhattam néhány éve megkezdett pedagógiai munkám során. Az orosz- és angolórákon alkalmam volt a 3., 4., 5. osztályosokkal való kapcsolatteremtésre, annak megfigyelésére, milyen érdeklődők, fogékonyak a gyermekek ebben a korban, milyen szívesen vesznek részt a nyelvi órákon. Munkahelyemen, az Ajkai Vörösmarty Mihály Általános Iskolában a fiatalabb tanulók nyelvekhez való viszonyát, a kora gyermekkori nyelvtanításnak a készségekre, képességekre, valamint a személyiségfejlődésre gyakorolt hatásait is figyelemmel kísérhetjük, itt ugyanis egy-egy kísérleti tanulócsoport tagjai már az óvodában megkezdhetik az orosz nyelvvel az ismerkedést. Ha pedig az ilyen kicsi gyerekek érzelmileg nem kötődnek a nyelvhez, nagyon nehéz, sőt szinte lehetetlen hosszú távon tartós eredményeket felmutatnunk.

Hogyan alakíthatjuk ki ezt a pozitív attitűdöt, és ezáltal hogyan tehetjük hatékonyabbá a nyelvtanítást?

Meg kell találnunk a megfelelő módszert a tanórai motiváltság, tanulói kezdeményezés, kreatív tanulás, aktív tanulói részvétel, sikerélmény optimális mértékben való biztosítására.

A *motiváció* nem a tanulók érdekeltté tétele. Nem azt jelenti, hogy munkájukkal önmaguknak vagy tanáruknak kívánnak örömet szerezni, hanem a tevékenységből és a kötelezettségből ered. Motiváltságról akkor beszélhetünk, ha diákjaink magukénak érzik a

tevékenységet, elfogadják a rájuk rótt szerepet, ebből eredően mindent megtesznek azért, hogy annak a tőlük telhető legjobb módon megfeleljenek. [1]

Természetesen nem elég, ha a tanár saját elképzelése és elvárása alapján osztogatja az általa kidolgozott szerepeket. A tanulók szívesebben vesznek részt az olyan munkában, amely során a saját ötleteiket is megvalósulni látják. A variatív és kommunikatív szintű feladatok megoldása alkalmával a *tanulói kezdeményezés* számtalan változata valósulhat meg.

Ne állítsuk diákjainkat minden esetben kész tények elé. Legyen szavuk a gyakorlás és automatizálás, esetleges kiegészítő anyag (országismeret, versek, dalok, mesék, játékok stb.) kiválasztása, megemlékezések, teadélutánok műsorának összeállítása során. Legyen alkalmuk önálló alkotó tevékenységre (lásd a későbbi példákat), *kreatív tanulásra*, hisz a kreativitás, „ha nem kap lehetőséget a kibontakozásra, megerősítést a felhasználásra, elsorvadhat, mint annyi más emberi tulajdonság.” [2]

A tanítási-tanulási folyamatban való *aktív tanulói részvétel* rendkívüli fontossággal bír, hisz nagymértékben hozzájárul a különböző készségek (beszéd-, kifejező-, vitakészség) fejlődéséhez, sikerélményt nyújthat. Ezzel szemben a passzív magatartás, bár segíthet pl. a hallás utáni megértés fejlesztésében, hosszú távon nem vezet eredményekhez a nyelv mint kommunikációs eszköz elsajátításában. A tanulói aktivitás számos alkalommal megnyilvánulhat a reprodukciós szinttől a verbális és non-verbális kommunikáció szintjéig, kibontakozására lehetőség van mind az új anyaggal való ismerkedés, mind a gyakorlás és rendszerezés során. Pl. diákjaink válaszolhatnak társaik vagy tanáruk kérdéseire, ők maguk tehetnek fel kérdéseket, következtetéseket vonhatnak le, beszámolhatnak élményeikről, párbeszédet folytathatnak, részt vehetnek nyelvtani gyakorlatok megoldásában, nyelvi játékokban. Ötleteikkel színesíthetik a tanórai tevékenységet. Az aktivitás a tanulók belső igényéből fakad, nem külső kényszer hatására jön létre. Az aktivitás tevékenységet eredményez, mely során, mint azt a következő adatok [3] bizonyítják, az elsajátítás mértéke igen jelentős:

Ismeretelsajátítás módja	Hatékonyság (tartós ismeretek %-os aránya)
Olvasás	10
Hallás	20
Látás	30
Hallás + látás	70
Hallás + látás + reprodukálás	80
Hallás + látás + tevékenység	90

Hogy a *sikerélmény* milyen fontos motivációs tényező, vitathatatlan. Meg kell adnunk a sikerélményt biztosító aktív részvétel lehetőségét minden tanulónak, hisz a padban üldögélés és hallgatás kezdetben kudarcélményhez, később közömbösséghez, lustasághoz, elkeseredettséghez vezethet.

Vajon melyik az a módszer, amely megfelel ezen kritériumoknak? Bizonyára többen keresték és találták meg a választ erre a kérdésre. Pedagógiai gyakorlatom során én a *szimuláció* alkalmazásával próbálkoztam nyelvi óráimon. Minthogy általános iskolás korosztállyal foglalkozom, játékos formája és ötletessége miatt ez kínált megfelelő lehetőséget a készségfejlesztésre, a teljesítmények javítására.

A szimulációs játékok célja valóságos helyzetek megismerése, az azokban való aktív tevékenység gyakorlása. Az oktatási folyamatban a szimuláció nem azonos az egyszerű szerepjátszással, hanem ahhoz szervesen kapcsolódó, annak elemeire épülő, de magasabb szintű tevékenység, melyben jóval nagyobb szerephez jut a tanulói fantázia, kezdeményezés, kreativitás. A pedagógus nem a bíráló szerepét tölti be, hanem előkészít, segítséget nyújt, megfigyel, és mindezt a háttérbe húzódva teszi. A tanulók nem színészek, hanem a reális tevékenységbe magukat beleélő résztvevők. A fő játékszabály a szereppel való azonosulás.

A szimuláció három lényeges eleme:

1. a tevékenység reális volta;
2. szimulált (nem valóságos) környezet;
3. szerkezet (a tényeket a tanárnak kell biztosítani, nem pedig a tanulóknak ki-gondolniuk). [4]

A szimuláció kiválasztásakor először meg kell határozni a célokat, figyelembe kell venni a diájkaink életkori sajátosságait, tudásszintjét, képességeit. (A képességek túl-, illetve alulértékelése, így a szimuláció helytelen megválasztása frusztrációhoz vezethet.) A tervezés során nem szabad megfeledkeznünk a rendelkezésre álló időről, a tanulók létszámáról sem.

A jól felépített szimulációs játékok növelik a tanulók kreativitását, tágítják látókörüket, sokoldalú elemző gondolkodásra nevelnek, a figyelmet az alapismereteken túl a kapcsolatokra irányítják. A szimulációs módszerek alkalmazása a kognitív tartalmú ismeretek elsajátítása mellett olyan általános nevelési célkitűzéseknek megfelelő elemekkel is gazdagítja a tanulót, mint a döntéshozatali készsége, interperszonális kommunikáció, mások véleményének figyelembevétele, többféle megoldási lehetőség mérlegelése. [5]

A szimuláció segít a gátlások feloldásában. A tanulók megfélemlenek arról, hogy tanáruk figyelni őket. Beleélik magukat az adott helyzetbe. Cselekszenek, kommunikálnak, amely során maga a tevékenység bír elsődleges fontossággal. A hibák javítása a szimulációt követő megbeszélés feladata.

Mindez azonban nem megy egyik napról a másikra. Mivel általános iskolásokról van szó, kiemelten fontos szerepet játszik a fokozatosság. Első feladatunk minden esetben az ismeretanyag elsajátítása. Soha ne kívánjunk produkciót ismeretlen témában, új nyelvtani vagy lexikai anyag alkalmazását szükségessé tevő szituációban, hisz ezzel mi magunk okoznánk kudarcélményt a gyerekeknek, akik hiányos ismereteik következtében eleve képtelenek lennének a feladat megfelelő szintű megoldására. A tananyag elsajátítása után kerülhet sor a begyakorlásra, annak készségszintre emelésére.

A fokozatosság kritériumának megtartása érdekében lényeges, hogy a reprodukív szintről induljunk, és a variatív szintű feladatokon keresztül jussunk el a kommunikációs szintig. (Tényleges szimulációról csak a legmagasabb szinthez kapcsolódó gyakorlatok esetében beszélhetünk.)

A *reproduktív szintű feladatok* célja a társalgási nyelv gyakran használt szófórdulatainak, kifejezéseinek változtatás nélküli ismételtetés útján, mintamondatok formájában történő begyakorlása. A feladat lényegéből eredően célszerű rövid, de teljes egységeket kiválasztanunk, nem szem elől tévesztve az életszerűség kritériumát. Az ilyen egyszerű párbeszédetek általában három replikát (kezdeményezés, reagálás, viszontreagálás) tartalmaznak. Nézzük meg, mit jelent mindez a gyakorlatban: [6]

- Извините, вы не скажете, где кафе "Марс"?
- На улице Гоголого, недалеко отсюда.
- Спасибо большое.

A gátlások leküzdését segíti, ha az ehhez hasonló rövid beszélgetéseket a párok egyidejűleg folytatják. Így csak partnerük jelenlétét észlelik, őket sem figyeli senki direkt módon. Tanáruk közöttük sétálva hallgathatja őket, és csak szükség esetén avatkozik be.

A reprodukív szintű feladatok segítségével tanulóink elsajátíthatták, begyakorolhatták az egyes nyelvi fordulatok adott helyzetekben való alkalmazását, figyelmet fordítva a helyes kiejtésre és intonációra, nyelvtani szerkezetekre. Miután ez megtörtént, sor kerülhet a szituációk körének bővítésére. Ezt biztosítják a *variatív szintű feladatsorok*, ahol már nem az adott szöveg hű ismételtetése a cél, hanem a megadott kérdés- és válaszvariációk közötti helyes válogatás. Így a tanulóknak lehetőségük nyílik arra, hogy az ismertett kifejezések tetszés szerinti, de értelemszerű felhasználásával saját elképzelésüknek megfelelően változtassák pl. a helyet, időt, szereplőket a változatlan szerkezeten belül. Itt is történhet egyidejű gyakorlás, de utána hasznos lehet néhány pár meghallgatása. Hadd szemléltessem az elmondottakat egy példával:

— Скажите, пожалуйста, как потасту к вокзали?*

— Лучше всего на такси.**

* к музею
в парк
на стадион

** Идите прямо, потом налево.

Сядьте на автобус 5., и выходите через пять остановок.

Сядьте на метро, и выходите через одну станцию.

A variatív szint nélkülözhetetlen lépés a tanulók nyelvi önállósága, a *kommunikációs szint* felé vezető úton. A kommunikációs szinten belül négy, eltérő nehézségi fokú feladattípust különböztettem meg: a „nyitott feladatot”, a *befejezetlen párbeszédet*, a *kreatív kommunikációs feladatot* és a *szabad kommunikációs feladatot*.

Az első típusba tartozó feladatok nyitottságát az biztosítja, hogy a megadott körülményeken (hely, idő, szereplők stb.) és néhány felhasználandó kifejezésen túl a tanulók szabad kezűt kapnak a szimuláció alakításában. Az ilyen feladatmegoldás során már – az előző szintek gyakorlattípusaival szemben – megvalósulhatnak diákjaink ötletei, ha egyelőre csekély mértékben is. A feladat ismertetése után a pároknak, illetve csoportoknak rövid gondolkodási idő áll rendelkezésére, hogy az együtt dolgozók egyeztetessék mondandójukat. Meghallgatásukra csak ezután kerül sor. Lássunk egy példát:

Туристы приехали в Москву ночью. Они стоят перед вокзалом. Города они совсем не знают.

- стоянка такси
- Такси свободно?
- Вам куда?

A második feladattípus lényege már a nevében is benne rejlik: A tanár vagy a tanulók által felolvasott; előzetes konzultáció alapján néhány tanuló által eljátszott; vagy ahol erre lehetőség kínálkozik, képmagnetofon segítségével bemutatott párbeszéd részletet kell befejezni. Itt a megoldás már teljes mértékben a gyerekek ötletei szerint alakul ki. Érdekes, változatos, sőt humoros változatok szülehetnek. A gördülékeny bemutatás érdekében jó, ha itt is biztosítunk gondolkodási időt. A tanulók a következőhöz hasonló feladatokat kaphatnak:

Джон и Роджер гуляют по Москве. Они слышали, что в кафе "Марс" продаётся вкусное мороженое. Но как туда попасть?

- Давай, стросим у милиционера, где кафе "Марс".
- Товарищ милиционер, вы не скажете, где кафе "Марс"?
- ???

A kreatív kommunikációs feladat sikeres megoldásának egyik előfeltétele az ötletgazdagság, az alkotó gondolkodás. Ennek hiányában nehéz lenne kibontakoztatni a szimulációt. A gyerekek fantáziája viszont kimeríthetetlen, így aggodalomra e téren nincs okunk. A feladatrendszer lépcsőzetes felépítésével (az egyszerűbbtől fokozatosan haladtunk a bonyolultabb felé) pedig épp az volt a célunk, hogy elhárítsuk a nyelvi akadályokat, leküzdjük az esetleges gátlásokat. A feladat ismertetésekor meg kell adnunk a szimulációs szerkezetet (ezen belül pl. a helyet, időt, szereplőket, egyéb körülményeket). Erre azért van szükség, hogy elkerüljük a csapongást, a tárgytól való elkalandozást.

Természetesen nem mindenki viselkedik egyformán bátran és határozottan a szimulációs játékok során. Viszont minden egyes tanulóknak biztosítanunk kell a részvételi lehetőséget. Ez elérhető úgy, ha a kevésbé vállalkozó szelleműek, legalábbis kezdetben, néhány szót szóló háttérszereplőt (pl. járókelő, rendőr) alakítanak – amint ez a következő szimulációban is elképzelhető:

Такси! Таксии!

(3—4 человека, 7 часов утра, остановка автобуса)

A legmagasabb szinthez tartozó szabad kommunikációs feladat során a résztvevők egymás gondolatait nem ismerve, tevékenység közben alakítják a szituációt. Ez véleményem szerint az általános iskolai oktatás jelenlegi szervezeti formájában irreális követelmény lenne, ugyanis ritkán találkoznak a képességek, jártasságok, készségek szintjén homogén összetételű tanulócsoportokkal.

Már említettem, hogy a szimuláció során a pedagógus a háttérbe húzódik, és irányító, segítő, megfigyelő szerepet tölt be. Felmerül a kérdés: mikor és hogyan javítsunk, értékeljünk? A tevékenységet megszakítani semmiképpen nem lenne helyes, mert ezzel megzavarnánk a résztvevőket, széttördelnénk a jelenetet. Mindenképpen a szimulációt követő megbeszélésre kell hagyatkoznunk, amikor is mind a résztvevők, mind a megfigyelők (pedagógus, tanulótársak) elmondhatják véleményüket a látottakkal kapcsolatban. Ilyenkor azonban az észre való koncentráció következtében elsikkadhatnak a kisebb nyelvtani, kiejtésbeli és intonációs hibák. Többnyire csak a típushibákra és a súlyosabb tévedésekre sikerül felhívni a figyelmet. A technika azonban segítségünkre sietett: az egyes tevékenységsorok képmagnetofonos rögzítéssel utólag aprólékosan, minden szempontból kielemezhetők. [7]

Végül még egy fontos kérdés: mikor jut minderre idő? A szimulációt a már megszerzett ismeretek begyakorlására tartom leginkább alkalmasnak. Így a gyakorló, ismétlő, rendszerező jellegű tanórákon (órárszletekben) lehetőség nyílik alkalmazására. Egy-egy rövid, tárgyhoz illő szimuláció órák elején nagyszerű alkalmat kínál az idegennyelvi beszédre való ráhangolódásra. Felhasználható egyik témáról a másikra történő átvezetés-ként is.

Mivel nyelvtanári koncepciómban központi helyet foglal el a szimuláció mint eljárásrendszer, pályám során szeretném az azt megalapozó és annak eredményeit kikristályosító, hagyományos és új módszereket, eszközös eljárásokat elsajátítani, továbbfejleszteni.

JEGYZETEK

- [1] Jones, Ken: Why use simulations? című cikke alapján. In: Simulations in Language Teaching, Cambridge University Press, Cambridge, 1982. 4–18. oldal.
- [2] Mérei Ferenc: Előszó a magyar kiadáshoz. In: Erika Landau: A kreativitás pszichológiája. Tankönyvkiadó, Budapest, 1974. 7. oldal.

- [3] *Millon, W.*: Audio-Vision – Nur Vision? Österreichische Milchwirtschaft, 1974. 29. évf. 11. sz. 3–4. oldal alapján.
- [4] *Jones, Ken*: Why use simulations? 4–5. oldal.
- [5] *Hámori Miklós*: A szimuláció szerepe az oktatásban. Pedagógiai Technológia, 1982. 1. sz. 14. oldal.
- [6] A következő orosz nyelvű feladatok alkalmasságát gyakorlati kipróbálás során igazolódni véltem. A közlekedéssel, tájékozódással kapcsolatos beszélgetéseket a 8. osztályos tankönyv „По Москве” című olvasmányához kapcsoltam, de helyet kaptak az orosz nyelvi kísérleti csoportjaim tananyagában is.
- [7] Az Ajkai Vörösmarty Mihály Általános Iskolában az 1983/84-es tanévtől a képmagnetofon nyelv-tanításban való felhasználhatóságát vizsgáló kísérleten belül szerepet kapnak a szimulációs gyakorlatok is.

FELHÁSZNÁLT IRODALOM

- Éva Erzsébet*: A kreatív gondolkodás fejlesztésének lehetőségei az alsó tagozatos orosz nyelvi órákon. Idegen nyelvek tanítása, 1980/3., 65–69. oldal.
- Hámori Miklós*: A szimuláció szerepe az oktatásban. Pedagógiai Technológia, 1982/1. 8–14. oldal.
- Jones, Ken*: Why use simulations? In: Simulations in Language Teaching. Cambridge University Press, Cambridge, 1982. 4–18. oldal.
- Mérei Ferenc*: Előszó a magyar kiadáshoz. In: Erika Landau: A kreativitás pszichológiája. Tankönyvkiadó, Budapest, 1974. 5–13. oldal.
- Millon, W.*: Audio-Vision – Nur Vision? Österreichische Milchwirtschaft, 1974. 29. évf. 11. sz. 3–4. oldal.
- Póór Zoltán*: A képmagnó felhasználásának lehetőségei az idegen nyelvek oktatásában. Audiovizuális Közlemények, 20. évf. 1983/4. 296–301. oldal.
- Willis, Jane*: 101 ways to use video. In: Video Applications in English Language Teaching. Pergamon Press – The British Council, 1983. 43–55. oldal.

DR. ZÁTONYI SÁNDOR
Budapest

Javaslat Arkhimédész törvényének feldolgozására a fakultatív foglalkozásokon

Arkhimédész törvénye régi, hagyományos tananyag a fizika tanításában, és ismerete fontos a sokrétű gyakorlati, technikai alkalmazás miatt is. Az eredményvizsgálatok azonban azt mutatják, hogy a tanulók számára ez az egyik legnehezebben elsajátítható tananyag rész (1.: 64., 70. o.). Ugyanakkor Arkhimédész törvénye – és ezzel összefüggésben a testek úszása, lebegése, lemerülése – számos olyan probléma felvetésére, megoldására ad alkalmat, amelynek révén hatékonyan fejleszthetjük a tanulók gondolkodási képességét, természettudományos szemléletét. Mindezt figyelembe véve, célszerű Arkhimédész törvényével és a testek úszásával kapcsolatban a fakultatív foglalkozáson is további kísérleteket végezni, feladatokat megoldani, újabb, érdekes ismereteket gyűjteni.

Az *Energia* című fakultatív foglalkozás programja a 8. osztályban javasolja e témakör elmélyítését (2.: 4. o.), miután az előző tanév II. félévében a tanulók fizikaórán már megismerték a legfontosabb alapismereteket. Az alábbiakban a 8. osztályos fakultatív foglalkozáson történő feldolgozáshoz szeretnénk javaslatot adni, felhasználva a fakultatív foglalkozást bevezető iskolák számára készülő, OPI-kiadványként megjelenő módszertani segédanyag egyes feladatait is (3). Javaslatunk – megítélésünk szerint – felhasználható szakköri foglalkozáson, egyes részletei pedig a tanítási órákon is.

*

A témát feldolgozó foglalkozáson bevezetésként célszerű *ismételni, feleleveníteni* azokat az ismereteket, amelyeket a tanulók fizikaórán sajátítottak el az Arkhimédész törvényére és a testek úszására vonatkozó témakörből. E felidézés történhet ismétlő kérdések segítségével, de *feladatmegoldásokhoz* is kapcsolódhat oly módon, hogy a feladatok kérdéseire adott válaszok indoklásaként elevenítjük fel a tanult fogalmakat, összefüggéseket.

Néhány feladat az ismeretek felidezéséhez:

1. A víz alá nyomjuk a labdát. Érezzük, hogy a labda fölfelé nyomja a kezünket. Mi a magyarázata?
2. A tóban a víz alatt akkora követ is fel tudunk emelni, amekkorát a parton meg sem tudunk mozdítani. Hogyan lehetséges ez?
3. Egyenlő térfogatú radírgumit és műanyaghasábot teszünk a vízbe. (A gumi sűrűsége $1,6 \frac{\text{g}}{\text{cm}^3}$

a műanyag sűrűsége $1,2 \frac{\text{g}}{\text{cm}^3}$. Hasonlítsd össze:

- a) a rájuk ható felhajtóerőt!
 - b) azt az erőt, amellyel fenn lehetne tartani a testeket a vízben!
4. Két egyenlő térfogatú és egyenlő súlyú labdával játszik a Balatonban és az Adriai tengerben egy-egy gyerek. Hasonlítsd össze a két labdára ható felhajtóerőt:
 - a) ha mindkét helyen víz alá nyomják a labdát a gyerekek,
 - b) ha mindkét helyen a víz felszínén úszik a labda!

5. A Földközi-tengerben két egyenlő súlyú tengeralattjáró tartózkodik egymás közelében. Hasonlítsd össze a két tengeralattjáróra ható felhajtóerőt abban az esetben, ha mindkét tengeralattjáró:
- a víz felszínén úszik,
 - a víz felszíne alatt lebeg 50 m mélyen!
6. Mekkora felhajtóerő hat arra az emberre, aki a Velencei-tóban áll, a testéből 70 dm³ térfogatú rész van a víz alatt?
7. A harcra súlya elérheti a 3000 N-t is.
- Mekkora felhajtóerő hat egy ekkora harcsára, ha lebeg a vízben? (A víz sűrűsége $1000 \frac{\text{kg}}{\text{m}^3}$.)
 - Mekkora a harcsa testének átlagos sűrűsége?
 - Mekkora a harcsa testének térfogata?
8. A polietilén gyakran alkalmazott műanyag. (Ebből készül pl. az átlátszó uzsonnászacskó is.) Sűrűsége $0,9 \frac{\text{g}}{\text{cm}^3}$. Mi történik a polietilénnel:
- ha vízbe tesszük?
 - ha olajba tesszük?
 - ha benzinbe tesszük?

A kérdésekre adott válaszok lehetőséget adnak a felhajtóerő fogalmának, Arkhimédész törvényének a felidézésére, a folyadékba merülő testet érő erőhatások számbavételére, nagyságuk, irányuk összehasonlítására, az úszás, lebegés, lemerülés feltételeinek a vizsgálatára. A kísérleti kipróbálás során szerzett tapasztalatok szerint a tanulóknak nem volt nehéz belátniok, hogy a tengerben levő labdára nagyobb felhajtóerő hat, mint a vele egyenlő térfogatú, egyenlő súlyú labdára a Balatonban, ha mindkettő a víz alatt van. Az azonban már problémát jelentett számukra, hogy miért egyenlő a rájuk ható felhajtóerő, ha mindkét helyen a víz felszínén úszik a labda (4. feladat).

Hasonló módon, nem jelentett gondot a tanulók többsége számára az Adriai-tengerben a víz felszínén úszó tengeralattjárókra ható felhajtóerők összehasonlítása. (Egyenlő a súlyuk, egyenlő a rájuk ható felhajtóerő is.) Az azonban már elkerülte legtöbbször figyelmét, hogy az 50 m mélyen levő két tengeralattjáróra ható felhajtóerő nem szükségképpen egyenlő (4. feladat). Lehet egyenlő, de lehet különböző is, attól függően, hogy térfogatuk egyenlő vagy különböző.

*

A tanulók többsége számára nehezen érthető az a következtetéssorozat, aminek révén hagyományos módon, az arkhimédészi hengerpárral végzett kísérlettel eljutunk a törvény megfogalmazásáig. Ezért célszerű a törvény egy-egy részösszefüggésének belátását újabb oldalról megvilágítani, megerősíteni. Erre a sokféle megoldási mód közül egy viszonylag egyszerű lehetőséget kínál ez a „memóriás” erőmérő, amely a 6–8. osztályos fizika tanításához összeállított készletben van.

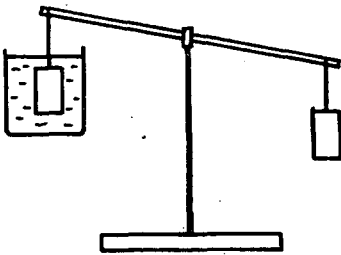
1. Először célszerű azt az összefüggést tudatosítanunk, megerősítenünk, hogy miként függ a felhajtóerő nagysága a folyadékba merülő *test térfogatától*.

A tanulókísérleti mérlegről leemeljük a serpenyőket, majd a mérlegkar két végére függesztünk két egyenlő térfogatú vashengert. (Célszerű a mechanikai tanulókísérleti készlet nagyobb térfogatú vashengereit alkalmaznunk.) Az egyik henger alá vizet tartalmazó főzőpoharat tartunk (1. ábra), s addig emeljük a poharat, míg a henger teljes egészében a víz alá nem merül. A felhajtóerő hatására megemelkedik a henger, s vele együtt a mérlegkar egyik oldala.

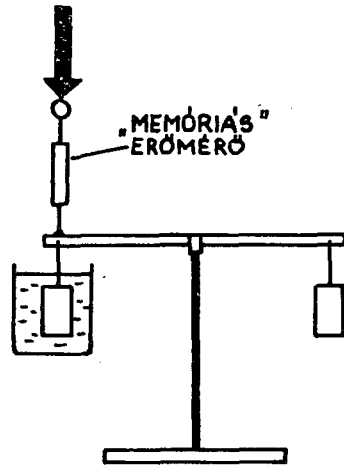
Ha most azt akarjuk megtudni, hogy mekkora felhajtóerő hat a vashengerre, akkor a „memóriás” erőmérő közbeiktatásával akkora lefelé irányuló nyomóerőt kell a mérlegkarra kifejtenünk, hogy a két erő kiegyenlítse egymást (2. ábra). Ebben az esetben

a mérlegkar újra vízszintes lesz. Az erőmérő az általunk kifejtett erőt mutatja, s ezzel egyenlő nagyságú a felhajtóerő kb. $0,35\text{ N}$).

Ha ezt követően a tanulókísérleti készletben levő kisebb térfogatú vashengerekkel ismételjük meg a mérést, akkor az erőmérő kisebb erőt mutat, kisebb a felhajtóerő (kb. $0,10\text{ N}$).



1. ábra



2. ábra

Következtetés: Ha kisebb a folyadékba merülő test térfogata, akkor kisebb a testre ható felhajtóerő is. (Pontos mérések szerint egyenes arányosság van a két mennyiség között.)

2. Hasonló módon tudatosíthatjuk azt az összefüggést is, hogy miként függ a felhajtóerő nagysága a *folyadék sűrűségétől*. Az előző kísérletben is alkalmazott vashengert most étolajba merítjük. A felhajtóerő most kisebb (kb. $0,30\text{ N}$), mint az előző esetben.

Következtetés: Ha kisebb a folyadék sűrűsége, akkor kisebb a felhajtóerő. (Pontos mérések szerint egyenes arányosság van a két mennyiség között.)

3. Nagyon sok tanuló *tévesen* úgy gondolja, hogy a felhajtóerő nagysága függ a folyadékba merülő *test sűrűségétől* is. E téves elképzelés cáfolata végett célszerű elvégezni a kísérletet a fentiekhez hasonlóan, egyenlő térfogatú réz- és alumíniumhengerrel is, és a kapott eredményeket összehasonlítani az első kísérlet első mérési eredményével. A felhajtóerő mindhárom esetben ugyanakkora ($0,35\text{ N}$).

Következtetés: A felhajtóerő nem függ a bemerülő test sűrűségétől.

Bár következik Arkhimédész törvényéből, a kísérleti kipróbálás során az azonos mérési eredmények meglepetést okoztak a tanulók többsége számára. (Néhányan mérési hibára gyanakodtak az azonos eredmények láttán.)

Megjegyzés: A „memóriás” erőmérővel csak akkor tudunk mérni kis erőket, ha a rögzítésül szolgáló kis fémlemezket benyomjuk, oldjuk a rögzítést. Az eddig ismertetett kísérletek elvégezhetőek a „hagyományos” erőmérővel is. Ebben az esetben azonban az erőmérőt a mérlegkar másik oldalán levő fémhenger fölött akasztjuk a fémhengert tartó kampóba, s felfelé húzzuk, míg létre nem jön az egyensúly.

A mérések ellenőrzését az Arkhimédész törvényének konkrét esetekre történő alkalmazását szolgálja, ha megmérjük a tanulókkal a kísérletekben alkalmazott hengerek térfogatát, s ezek alapján számíttatjuk ki a rájuk ható felhajtóerőt, majd összehasonlítjuk a kétféle módon nyert eredményeket.

4. Tanulságos a tanulók számára a *felhajtóerő változásának* a mérése, miközben a testet egyre jobban bemerítjük a folyadékba. A „hagyományos” erőmérőre függesztjük a mechanikai tanuló kísérleti készletben levő fahengert. Az erőmérő a henger súlyát mutatja. Amint fokozatosan a vízbe merítjük, egyre nagyobb lesz a hengerre ható felhajtóerő. Mivel a henger súlya és a felhajtóerő ellentétes irányú, az erőmérő a két erő különbségét mutatja (3. ábra). Elérkezünk egy olyan bemerülési szinthez, amikor az erőmérő nem mutat kitérést. Ebben az esetben a két erő egyenlő, különbségük zéró.

A „memóriás” erőmérővel az is tanulmányozható, hogy miként növekszik tovább a felhajtóerő, ha a fahengert fokozatosan a víz alá nyomjuk. Most az erőmérő azt mutatja, hogy mennyivel nagyobb a felhajtóerő a henger levegőben mért súlyánál (4. ábra).



3. ábra



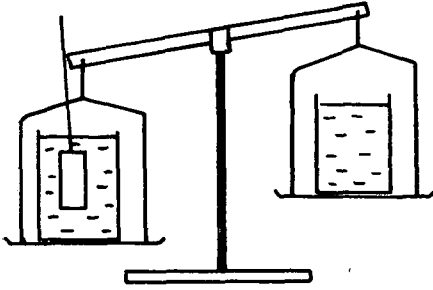
4. ábra

5. Eddigi vizsgálatainkban mindig azt vizsgáltuk, hogy mekkora a folyadékba merülő testre ható erő. Tanulságos annak a vizsgálata is, hogy milyen hatást fejt ki *a test a vízre*.

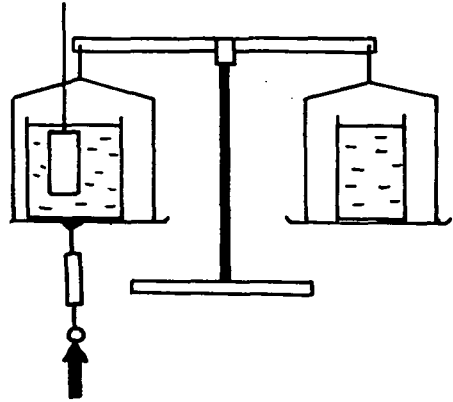
A karosmérleg két serpenyőjébe egy-egy főzőpoharat teszünk kb. kétharmad részig töltve vízzel. A mérleg egyensúlyban van. Ezután egy fonálra függesztett vashengert merítünk az egyik főzőpohárba levő vízbe. A mérlegnek ez az oldala lefelé mozdul el (5. ábra).

Kérdés: Mekkora ez a vízre ható erő? (A henger súlyával vagy a felhajtóerővel egyenlő? Vagy a henger súlya és a felhajtóerő közti különbséggel egyenlő?) A kérdésre a mérés elvégzése révén adhatjuk meg a választ. Ha felfelé nyomjuk a „memóriás” erőmérővel a mérleg serpenyőjét addig, míg a mérlegkar újra vízszintes nem lesz, az erőmérő a korábban mért felhajtóerővel egyenlő nagyságú erőt ($0,35 \text{ N}$) mutat (6. ábra). A vízre lefelé ható erő tehát a vele ellentétes irányú felhajtóerővel ($0,35 \text{ N}$) egyenlő.

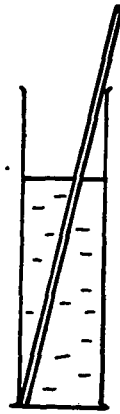
6. Érdekes és *többféle módon megoldható problémát* adhatunk a tanulók számára a következő módon. Egy henger alakú edénybe (pl. mérőhengerbe) vizet öntünk 10 cm magassáig. Ebbe egy 20 cm hosszú hurkapálcát állítunk (7. ábra). A hurkapálcának kisebb a sűrűsége, mint a víznek, mégsem úszik, hanem lemerül a vége az edény aljáig. Mi a magyarázata?



5. ábra



6. ábra



7. ábra

A tanulók számára nagyon meglepő a felvetett probléma, de kis gondolkodási idő után a hétköznapi tapasztalatoktól a tanult összefüggések alkalmazásáig igen sokféle, érdekes választ adnak. Meggyőző és motiváló hatású, ha az egyes válaszok után mindjárt a gyakorlatban is ellenőrizzük a válaszok helyességét.

Néhány tanulói válasz: Ha nagy alapterületű edénybe tennék a vizet, abban „el tudna dőlni” a hurkapálca, s akkor úszna a víz felszínén. – Ha „mélyebb” lenne a henger alakú edény, akkor ebben a megközelítően függőleges helyzetben is úszna a pálca. – Ha letörnénk a pálcából egy darabot, akkor is úszna a pálca, ugyanebben az edényben. – A pálcának csak a fele van a vízben, s ezért kisebb a felhajtóerő, mint a pálca súlya. – Ha feltételezzük, hogy a pálca sűrűsége $0,8 \frac{\text{g}}{\text{cm}^3}$, akkor az úszás-

kor a $\frac{8}{10}$ része van a vízben, $\frac{2}{10}$ része a víz felett. Csak akkor úszik a pálca, ha az edény „lehetővé teszi”, hogy ilyen arányban merüljön el.

*

Arkhimédész törvényével és az úszással kapcsolatos sok *érdekes könyvrészletet* idézhetünk a fakultatív foglalkozáson, vagy ajánlhatunk otthoni olvasmányként. Számos, legendás történetet idéz Szirakuza ostromáról, Arkhimédész hadi gépeiről Kudrjavcev:

A fizika története című könyve. Ugyanitt olvashatjuk Arkhimédész törvényének „eredeti” megfogalmazását is: „Ha a folyadéknál könnyebb szilárd testeket folyadékba merítjük, olyan erővel igyekeznek a felszínre, amely egyenlő azzal a súlytöbbslettel, amennyivel a testek térfogatával azonos térfogatú folyadék nehezebb ezeknél a testeknél. Ha a folyadékoknál nehezebb szilárd testeket folyadékba merítjük, azok egyre mélyebbre süllyednek, míg feneket nem érnek; ezek a testek, a folyadék belsejében lévén, annyit vesztenek súlyukból, amennyit a testek térfogatával egyenlő térfogatú víz nyom” (4.: 59–66. o.).

Részletesen ismerteti Arkhimédész munkásságát Simonyi Károly is (5.: 72–81. o.). A tanulók szintjének megfelelő, regényes életrajz. „A szirakuzai óriás” [6]. Rövid, tömör összefoglalót ad Arkhimédész munkásságáról a Kalandozások a fizika birodalmában című könyv (7.: 15–19. o.). Sok érdekes technikai alkalmazásról olvashatunk Arkhimédész törvényével és az úszással kapcsolatosan A fizika és a haladás című sorozat II. kötetében [8]. Brehm: Az állatok világa című könyvéből pedig arra kapunk választ, hogy miképpen képesek a halak testük átlagos sűrűségét változtatni, s azáltal lemerülni, lebegni, felemelkedni a vízben (9.: 11. o.).

*

A kísérleti kipróbálás tapasztalatai szerint a közölt feladatok, kísérletek – összességüket tekintve – eléggé szorosan kapcsolódnak a fizikaórákon szerzett ismeretekhez, így a tanulók jól tudják követni azokat. Ugyanakkor tartalmazznak annyi új elemet, hogy eléggé újszerűek, érdekesek legyenek a tanulók számára. Ennek ellenére lehetséges, hogy más csoportok esetében egyes feladatok nehézznek, mások túl könnyűnek bizonyulnak. A leírtakat ezért olyan javaslatnak tekintjük, amelyet a gyakorlat során a fakultatív foglalkozást vezető tanárok sokféle módon alakítanak, formálnak.

IRODALOM

- [1] *Zátonyi Sándor*: Eredményvizsgálat témazáró feladatlapokkal. Fizika 6–8. osztály. OPI, Bp., 1982.
- [2] Az általános iskolai nevelés és oktatás terve. A fakultatív foglalkozások programja. Energia. MM, Bp., 1984.
- [3] *Smidéliusz Zsuzsa-Zátonyi Sándor*: Energia. Javaslat az Energia című fakultatív program anyagának feldolgozásához. 8. osztály. (Kézirat.)
- [4] *P. Sz. Kudrjavcev*: A fizika története. Akadémiai Kiadó, Bp., 1953.
- [5] *Simonyi Károly*: A fizika kultúrtörténete. Gondolat, Bp., 1978.
- [6] *Száva István*: A szirakuzai óriás. (Regény Arkhimédész életéről.) Móra Kiadó, Bp., 1959.
- [7] *H. Backe*: Kalandozások a fizika birodalmában. Móra Könyvkiadó, Bp., 1980.
- [8] *Febér Imre-Horváth Árpád*: A fizika és a haladás. II. kötet. Tankönyvkiadó, Bp., 1962.
- [9] *A. E. Brehm*: Az állatok világa. II. kötet. Bibliotheca, Bp., 1958.

DR. ORBÁN JÓZSEFNÉ
Pécs

Az alkotóképesség fejlesztése a második osztályos rajzórán

Korunkban nélkülözhetetlen szerepe van az alkotótevékenységnek, az alkotó gondolkodásnak. Az alkotóképesség (kreativitás) az alkotás legkülönbözőbb szintjein nyilvánulhat meg: (kifejező, produktív, feltaláló stb.).

A kreativitás minden életszakaszban fejleszhető, és minden tantárgy felhasználható arra, hogy a gyermekeket motiválhassuk a kreatív tevékenységre. A kreativitás fejlesztésének kisgyermekkorban kell kezdődnie.

Gyakran elegendő az érdeklődés felkeltése a környezet tárgyai, érdekességei, szépségei iránt, és ha van hajlam, későbbiekben maga is észreveszi és keresi az újszerűséget a dolgokban. Kreatív szemlélete belső motivációja talaján fejlődik tovább, és megnyilvánul feladatainak végzésében.

Más esetekben több gyakorlással kell kialakítani a kreatív szemlélet alapjait. Olyan pedagógiai helyzeteket kell teremteni, amelyek hozzásegítik a gyereket, hogy felismerje a dolgok azonos és eltérő vonását, és ugyanazt a dolgot másoktól eltérő módon tudja értelmezni és újjáalakítani.

Az alábbiakban közölt óraleírásokban a forma témakörének keretén belül, egyetlen természeteti forma feldolgozásának munkafolyamatára térek ki.

A rajzi tanulmány készítésének és ennek folytatását, az alkotó jellegű tervezések munkafolyamatát, valamint az általam alkalmazott módszereket mutatom be egy témakör-feldolgozásának folyamatában. Ezekhez kapcsolódva szerepel a művészi alkotások elemzésének folyamata.

Az ismertetett tanítási órák alkotó tevékenykedtetésen keresztül lehetőséget adnak a tanulóknak arra, hogy alkotóképességük, kreatív gondolkodásuk és fantáziájuk fejlődjön.

A foglalkozások segítik őket a műalkotások megismerésében, megértésében és értékelésében.

Fejleszti képzőművészeti megfigyelésüket.

Arra tanítja őket, hogy érzelmeiket és ismereteiket alkotó módon hasznosítani tudják. Az élmények segítik formaalkotó képzetük fejlődését. A bemutatott és felvázolt javaslatok új alkotó gondolatokat indítanak el, és átértelmezett, teljesen egyéni ötleteket tartalmazó alkotások születnek.

A szerkezeti formaelemzés logikus gondolkodásukat segíti. A feladatok megoldása fejleszti technikai készségüket és az elsajátításra való képességet. Az értékelések segítik őket abban, hogy saját munkájukat reálisabban ítélik meg, és meg tudják állapítani, helyes volt-e a feladatmegoldás.

A témával való foglalkozást a tanulók ismereteinek alapkészségeinek és képességeinek felmérésével vezettem be az első óra keretében. A felmérés tapasztalatainak figyelembevételével és az eddigi ismeretekre építve terveztem meg óráimat.

A munkafolyamat 2. és 3. órája:

Munkafolyamat:	Egyszerű szabályos és szabálytalan természeti formák megkülönböztetése. Egy természeti forma elemzése, vonalas és foltszerű ábrázolása.
Oktatási és nevelési/képesség-fejlesztési célok, feladatok:	Irányított megfigyelés. A formára irányuló elemzés és ábrázolás a formakaraktertől a szerkezeti elemekig. Problémaérzékenység és megfigyelőképesség fejlesztése.
Tanulói tevékenység:	Egész és félbevágott (A:B csop.) paprika – forma visszaadása vonalasan és foltszerűen. Különböző felületbe építés.
Szemléltetés:	Martyn Ferenc: Paprikák (reprodukción). Szemléltető rajz fólián és a táblán.
Munkaforma:	Frontális osztálymunka, differenciált foglalkoztatás és egyéni munka.
Modellek:	Paprikák.
Eszközök:	Tanulói: ceruza, filctoll, színesceruza, toll. Nevelői: írásvetítő.

Az óra leírása:

1. a) *Formai ismeretek felelevenítése*

Egy tálcára többféle tárgyat helyeztem el.

A tárgyakat felmutatom, és a gyerekek megnevezik őket. Melyek azok, amelyeket a természet hozott létre? (Tárgyak kiválogatása.) Hogyan jöttek létre? Melyek mesterségesek? Melyek szabályosak? Melyek szabálytalanok?

b) *A paprikaforma vizsgálata, elemzése*

A gyermekek előtt különféle formájú egész és félbevágott paprikák vannak, valamint a szükséges eszközök. Mit tudsz a paprikáról? Vedd a kezébe! Milyennek érzed? Milyen alakú? Milyen a vonala? Húzd végig az ujjadat! Írd körül a formáját! Milyen a felülete? A félbevágott miben különbözik az egésztől? Milyen a belseje? Mit látsz belül?

2. *Célkitűzés*

Mai óráinkon a megismert új formát kell ábrázolnotok úgy, ahogy látjátok; vonalasan és foltszerűen.

3. *Az új forma ábrázolása*

a) *Ábrázolás vonalasan* – tanulmány

A munka előkészítéséhez bemutatom Martyn Ferenc: Paprikák c. műalkotását (reprodukción).

Mit ábrázol a kép? Hogyan fejezte ki a művész a formát? (Vonalasan.) Milyen technikával? Felhívom figyelmüket a vastagabb és vékonyabb vonalak szerepére, a sűrűbb és ritkább vonalazásra, a világosabb és sötétebb foltokra és a fokozatokra.

(A művészi alkotások bemutatásának igen nagy szerepe van. Kiemelkedő példát adnak. Elemzésük közben ismeri fel a tanuló a dolgok esztétikai tulajdonságait, melyek létrehozásával azután maga is próbálkozik.)

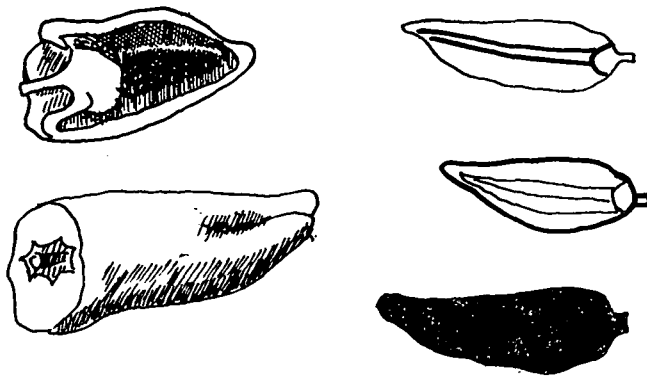
A műelemzés után meghatározom a feladatot:

– Most Nektek is vonalasan kell érzékeltetni az egész és fél paprika karakterét, a felszínét, belsejét és a részek kapcsolódását. Milyen eszközzel lehetne legjobban visszaadni a formát? (Ceruza, filc, toll.) Az eszközben választási lehetőséget adok.

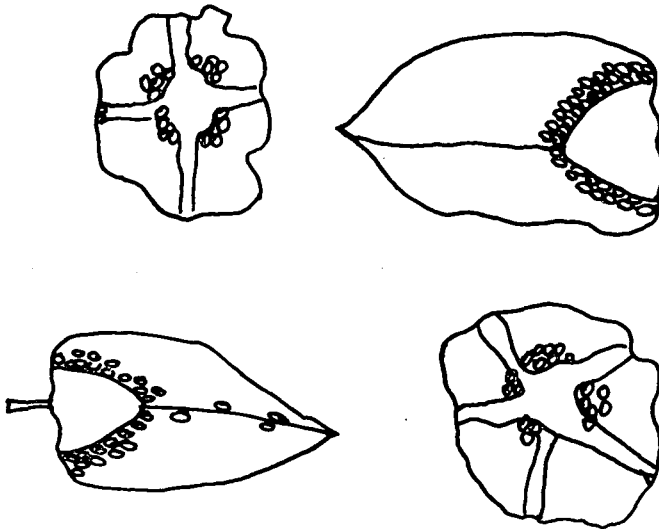
A B csoportnak felhívom a figyelmét a paprika belsejének részleteire, a vékony és vastagabb vonallal való kifejezés lehetőségeire. A tanulókat a lendületes, folyamatos, laza, halvány vonalvezetésre szoktatom, és arra, hogy ne húzza át erősen a kész rajzot, mert ezzel a rajz frissességét tönkreteszi. A formákat több nézetből ábrázolják a tanulók. (A tanulmányrajzok képszerű látásra nevelik őket.) (1. ábra.)

b) *Formakarakter és szerkezet*

Az önálló tanulói tevékenység előtt még egyszer megfigyeljük a paprikát, megállapítjuk a fő formakaraktert, és megfigyeljük a belső szerkezetét. Táblai rajzzal is szemléltetem. Ezután minden tanuló az előtte fekvő paprika főbb karakterét rajzolja meg, és halvány vonalakkal belerajzolja a szerkezetét. A rajzot úgy is elkészítjük, hogy a szerkezeti vonalakat húzzuk ki erősebben. (2. ábra.)



1. ábra



2. ábra

(Az ilyen gyakorlatok által a tanulók képesek lesznek arra, hogy figyeljenek a formák szerkezetére, és a későbbiek folyamán a szerkezetre építve rajzolják meg a formát.)

c) *Ábrázolás folttal*

A munkát fóliára rajzolt paprikák foltjának bemutatásával vezetem be. A tanulóktól megkérdezem, hogy hogyan fejeztem ki a paprikák formáját. (Foltszerűen.) Kitérünk arra is, hogy hogyan keletkezik folt, és hogy milyen lehet.

(A bemutatás szükséges, mert a tanulók csupán magyarázat útján nem tudják elképzelni, végrehajtani. Ösztönzőleg hat a gyerekekre, esztétikai élményt nyújt.) A foltszerű bemutatás után a tanulók vonallal képzett folttal ábrázolják a formát, (Lásd 1. sz. ábra.)

d) *Különböző területbe építés*

A tanulók ilyen feladattal még nem találkoztak, ezért ismét elkerülhetetlen a szemléltető rajzok bemutatása és többféle lehetőség javaslása.

A formát színes felületbe is helyezhetik. Alkalmazhatnak színesceruzát, filctollat, tust és diópácot. Elkészíthetik a forma pozitív és negatív foltjával.

4. Értékelés

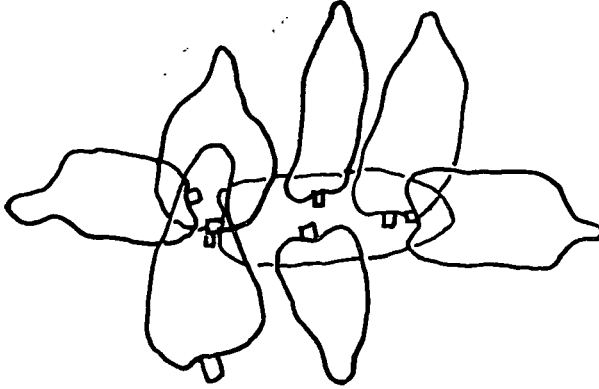
Szemponatok:

- a) Tanulmány: Milyen a kifejezés pontossága, a kivitelezés minősége és a munka tisztasága?
- b) Formakarakter és szerkezet:
 - A forma karaktere megfelelő-e?
 - A szerkezetet helyesen rajzolta-e bele?
 - Milyen a munka tisztasága?
- c) Foltábrázolás:
 - A megfigyelés mennyire pontos?
 - Ügyelt-e a helyes vonalvezetésre?
 - Milyen a munka tisztasága, a rajz frissége?

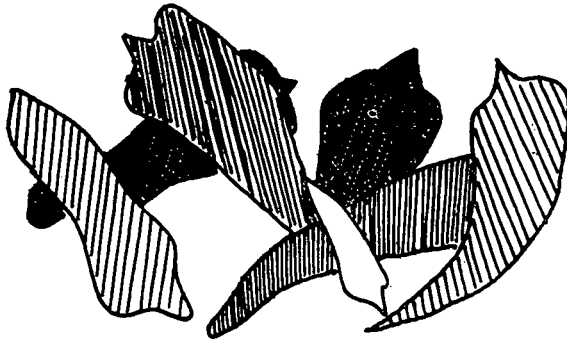
A munkafolyamat 4. és 5. órája

Munkafolyamat:	Alkotó tervezés.
Tananyag:	A vonalas és foltszerű formaelemek felhasználásával képi értékű dekoratív kompozíció létrehozása.
Oktatási és nevelési (képességfejlesztési) célok, feladatok:	Alkotóképesség (kreatív gondolkodás, átalakító képesség, több megoldás keresésére való képesség és kidolgozás képessége (kompozíciós képesség és képalkotó képesség fejlesztése).
Tanulói tevékenység:	Színes dekoratív kompozíciók létrehozása a megismert paprikaforma vonalas és foltszerű formaelemeivel.
Szemléltetés:	Martyn Ferenc: „I” betűs kompozíció (Modern Magyar Képtár, Pécs). Fájó János: Formaünnep (uo.).
Munkaforma:	Egyéni munka.
Modellek:	Paprikák.
Eszközök:	Tanulói: filctoll, rajzlap, színes papír, olló, ragasztó. Tanári: írásvetítő.
Az óra leírása:	

1. *Dekoratív kompozíció.* Fogalom tisztázása:
Dekoratív: diszítő jelleg.
Kompozíció: formák sajátos elrendezése. Színekből, formákból és elvont formákból felépített kép.
2. *Műalkotások bemutatása*
Martyn Ferenc: „I” betűs kompozíció.
Fájó János: Formaünnep c. kompozíció.
 - Mit ábrázolnak a képek?
 - Mitől dekoratív?
 - Milyen színeket használ a művész?
 - Hogyan rendezte el az elvont formákat?
3. *Céltűzés*
Az elmúlt foglalkozáson megismert paprikaformák vonalas és foltszerű formaelemeivel kell képet komponálni.
4. *Kompozíciók kialakítása*
 - a) *Képkomponálás vonalas formákból.*
A feladat elkezdése előtt a múlt órai munkák és a kivetített fólia alapján átnézzük a megismert paprikaforma-kereteket.
A tanulók figyelmét még egyszer felhívom a kompozíció lényegére (színekre, elrendezésre stb.). Táblai rajzokkal többféle lehetőséget vázolok fel, melyet a megfigyeltetés után eltakarok. A vonalas kompozíciót filctollal írólap nagyságú papírra terveztettem. A megbeszélés után az önálló alkotói munka következik.
A „B” csoport tanulóit a fél paprikák vonalas formaelemeinek felhasználására és többféle variáció elkészítésére biztatom. (3. ábra.)



3. ábra



4. ábra

b) *Képkomponálás foltszerű formákból*

A felszerelés (színes papír, ragasztó, olló) előkészítése után a múlt órai munkák alapján a síkban ábrázolt paprikaforma-foltokat nézzük át.

A foltszerű képkomponálást az előkészítésre alapozva a tanulók fantáziájára, önálló elképzeléseire bízom. A megismert formákat tetszés szerint alkalmazhatják. Felhívom figyelmüket a világos és sötét foltok ritmusára, az egyensúlyra és a formák elrendezésére. Arra, hogy a folt alakja, formája és a felületen való elhelyezkedése döntően befolyásolja a képi kifejezést. A kép hangulatát meghatározza a folt nagysága és a színe. (A jól megismert természeti forma elősegíti képalkotó képességük fejlesztését, ha hagyjuk érvényesülni hajlamaikat, és biztosítjuk az önkifejezést. A dekoratív kompozíciók terveztetésével jelentősen fejlesztjük alkotóképességüket és esztétikai érzéküket. (4. ábra.)

5. *Értékelés*

Szemponctok: Milyen a színek alkalmazása a formák elrendezése, a munka tisztasága és a kép díszítő jellege.

A munkafolyamat 6., 7. és 8. órája

Munkafolyamat:

Alkotó tervezés

Tananyag:

Háromszög forma és különböző formák megismerése formaredukcióval. Ritmusos elrendezés, dekoratív képalakítás, textilterv a megismert és leredukált formákkal. Formatervezés.

Oktatási és nevelési (képesség-fejlesztési) célok, feladatok:	Alkotóképesség (átalakító képesség, képtársítási készség, fantázia, képalkotó képesség, kreatív gondolkodás, problémaérzékenység és a kidolgozás képességének) fejlesztése.
Tanulói tevékenység:	a) Leredukált formák ritmusos elrendezése. b) Dekoratív kompozíció a leredukált formával. c) Textilterv. d) Formatervezés.
Szemléltetés:	Paul Klel: Falkép (14. dia). Lantos Ferenc: Grafika, 1973. (Modern Magyar Képtár, Pécs). Korniss Dezső: Szűrmotívum, 1972. (uo.). Lesznai Anna: Körtefa c. hímzésterv (uo.). Korniss Dezső: Kántálók, 1946 (uo.). Rüth Hürlimann: Fülfa (Művészet 1982. 2. sz.).
Munkaforma:	Csoportos foglalkoztatás, egyéni munka.
Modellek:	Paprikák.
Eszközök:	Tanulói: szabadon választott. Tanári: diavetítő, epidiaszkóp.

Az óra leírása:

1. Formaredukáció

A paprikaformát még egyszer megfigyeljük, és megállapítjuk hasonlóságát a mértani formákhoz. Megállapítjuk, hogy térben kúp és csónkakúp, síkban háromszög és négyszög formába foglalható. Ezt táblai rajzokkal szemléltetem.

Ezután a tanulókkal lerajzoltatom az előttük levő forma karakterét, és színessel köré rajzoltatom a befoglaló mértani formát. Ezt követi a mértani forma (befoglaló forma) kiemelése és lerajzoltatom külön vonalasan és foltszerűen. (Ezzel a művelettel és az ezt követő redukált formák és színek kapcsolásával tervezett kompozíciókkal, a tanulók bepillantanak abba a világba, melyet művészi absztrahálásnak nevezünk.)

2. Műalkotások bemutatása

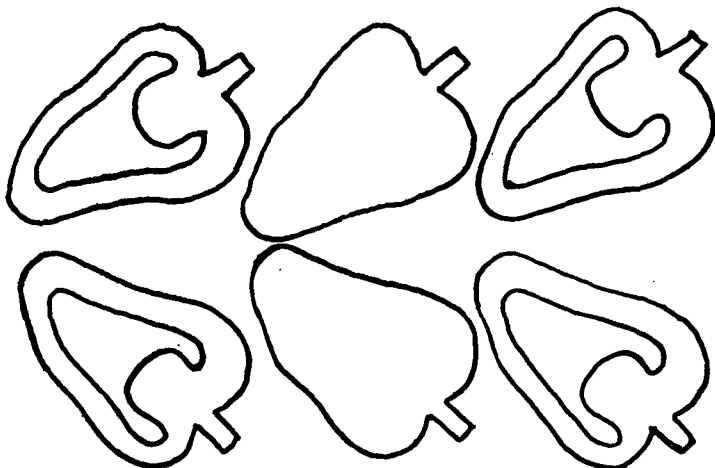
- a) Paul Klel: Falkép
Lantos Ferenc: Grafika, 1973.
Variáció, 1972.
A látott alkotásokon a dekoratív formák ritmusát és elrendezését figyeljük meg.
- b) Korniss Dezső: Szűrmotívum, 1972. c. műve és Lesznai Anna: Körtefa c. hímzésterve a textiltervekhez ad ötletet.
- c) Korniss Dezső: Kántálók, 1946. és Martyn Ferenc: „I” betűs kompozícióján a leredukált absztrakt formák elrendezését és színeit tudjuk szemléltetni.
- d) Rüth Hürlimann: Fülfa c. képe jól szemlélteti, hogy lehet komponálni egy érdekes új formát.

3. Feladatok meghatározása és feladatokra vonatkozó lényeges tudnivalók megbeszélése. A feladatokat már óra előtt a táblára írtam.

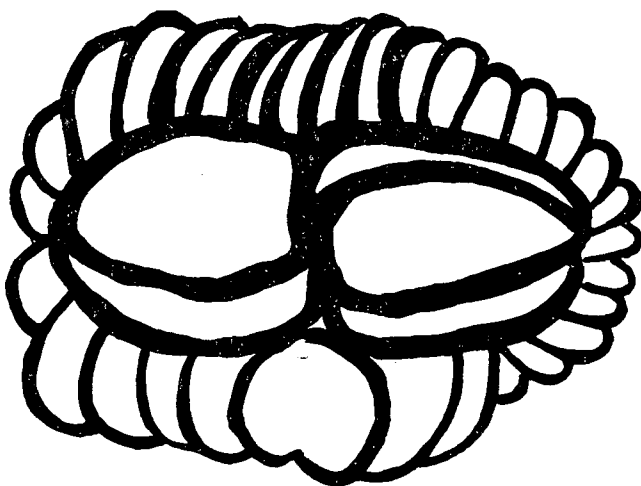
- a) Leredukált vonalas vagy foltszerű paprikaformák ritmusos elrendezése. (A figyelmet felhívom a vízszintes és függőleges sorok fontosságára. Egy-két variációt felvázolok a táblára.)
- b) Dekoratív kompozíció a leredukált formával.
(Felelevenítjük az előzetes ismereteket.)
- c) Textilterv.
(Textiltervet készíthetnek a formakarakterrel, a forma foltjával és a leredukált formával egyaránt. Felhívom a figyelmet a terüldísz lényegére, a felület kitöltésére.)
- d) Formatervezés.
(Az új forma létrehozására ötleteket mondhatnak. Megkérdezem, hogy milyen más formát tudnának beleképzelni a paprikaformába.)

4. Önálló alkotó munka

Az alapos előkészítés után megkezdődik a tervezés, az alkotó tevékenység, melyre bőséges időt adok. A gyorsabban dolgozók többféle tervet is készíthetnek. A tanulók a feladatok közül szabadon választhatnak, tetszőleges technikával és eszközzel dolgozhatnak. A dekoratív képekhez papíragasztást és temperával való festést javasolok.



5. ábra



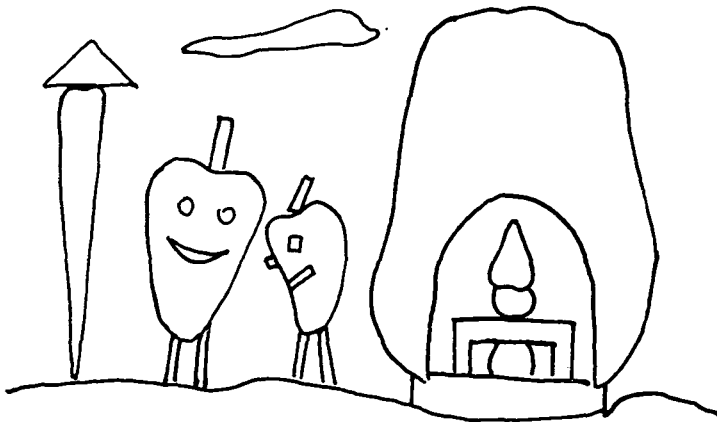
6. ábra

5. Értékelés

Szemponatok: Mennyire felel meg a tervezés követelményeinek? Milyen az új kép-forma érdekessége, ötletessége, hangulata, színe és a kidolgozás minősége? (5., 6., 7. ábra.)

Az ismertetett tanítási órák alkotó tevékenykedtetésén keresztül lehetőséget adtak a tanulóknak arra, hogy alkotóképességük, kreatív gondolkodásuk és fantáziájuk fejlődjön. Segítette őket egyes műalkotások megismerésében, és fejlesztette képzőművészeti megfigyelésüket.

Igen hasznosnak bizonyult a szerkezeti formaelemzés, mely a találcsony, logikus gondolkodást fejlesztette. Fejlődött formaalkotó képzeletük. Teljesen egyéni ötleteket tar-



7. ábra

talmazó alkotások születtek. A kreatívabb tanulók több megoldás keresésére is képcsek voltak.

A feladatok megoldása fejlesztette technikai készségüket és az elsajátításra való képességet.

A tanulók elégedettek voltak munkájukkal, az újszerű feladatmegoldás öröm volt számukra, és kedvet ébresztett további alkotó munkához.

IRODALOM

Az általános iskolai nevelés és oktatás terve I–II. Budapest, 1978.

A látás iskolája

Tanulmányok a vizuális esztétikai nevelésről

Művészet és elmélet (Corvina Kiadó)

Lénárd Ferenc: Képességek fejlesztése a tanítási órán

Balogh Jenő: Rajz, Tankönyvkiadó, 1981.

Dr. Kürti Istvánné: Kreativitás és nevelés,

Úttörővezető, 1983. szeptember.

H. TÓTH ISTVÁN

Kunfehértó

Könyv- és könyvtárhasználat a történelem tanításában

A kunfehértói Sziklai Sándor Általános Iskola és Úttörőcsapat névadójának tiszteletére készítettük „A LOBOGÓ SZÍVŰ MAGYAR” című hangosított diászorozatot. Az ötlettől a megvalósulásig, a bemutatóig vezető utat vázolja ez a dolgozat.

Az érvényben levő (1978-as) Történelem és állampolgári ismeretek tanterv kínálja az ötletet. Az „Európa és hazánk a két világháború között” című tantervi egység egy

részlete lehet bizonyítékunk: „Egy kommunista életútja. (A tantervi téma sajátos szempontjainak figyelembevételével kell megválasztani. Lehet az iskola névadója, a helység szülöttje stb.)”

Történelembarát szakkörünk lelkes tagjai a munkatervben feltüntetett könyv- és könyvtárhasználati ismeretek gyakorlására szánt foglalkozások alkalmával Sziklai Sándorról szóló

- anyagot gyűjtöttek és rendszereztek;
- forrásokat vetettek egybe;
- szemelvényanyagot elemeztek;
- képanyagot válogattak, rendeztek a forgatókönyv szöveggörnyezetéhez illőket.

S természetes, hogy a könyv-, könyvtárhasználati foglalkozásokon feldolgoztuk, értelmeztük, alkalmaztuk a szükséges szakkifejezéseket is, pl.:

- könyv, könyvtár, könyvtári rend, kölcsönzés;
- lexikonok, szótárak, kézikönyvek, almanachok, bibliográfiák, enciklopédiák;
- jegyzetek, fülszövegek;
- katalógus, szakkatalógus.

A névadó, Sziklai Sándor életének, korának feldolgozására a következő feladattervet állítottam össze:

Óra	A foglalkozás témája, feladatai, módszerei	Eszközök
1.	KI MIT TUD a) Sziklai Sándorról; b) a korról, amelyben élt névadónk; c) Sziklai Sándor elvtársairól; d) az iskola és az úttörőcsapat névadó ünnepségéről? - beszélgetés, véleménynyilvánítás	fényképek, történelemkönyv, lexikon, Radnóti Miklós: Törödek
2.	FORRÁSELEMZÉS A névadót és korát, amelyben élt, alkotott, bemutató lexikonok, szótárak, kézikönyvek segítségével; a) anyaggyűjtés; b) rendszerezés; c) összehasonlítás. - könyvfélelésekből jegyzetelés	Fülöp János: Rendületlenül, Vadász Ferenc: Legenda nélkül, Új Magyar Lexikon, Magyar Életrajzi Lexikon
3.	„KELL A JÓ KÖNYV!” Búvárkodás a könyvek világában: a) az eddig gyűjtött anyag (szöveg- és képfélelések) rendszerezése; b) bibliográfia összeállítása a hangosított diasorozathoz. - önálló kutatómunka	Idegen Szavak Szótára, Új Magyar Lexikon, Életrajzi Lexikon, Politikai Késszótár, Magyarország története

Óra	A foglalkozás témája, feladatait, módszerei	Eszközök
4.	<p>„OLVASTAM VALAHOL” Fülöp János Rendületlenül című életrajzi regényének elemzése:: a) cselekményelmondás; b) események egybevetése korábbi ismeretekkel; c) vázlatkészítés; d) címkötés. – összehasonlítás, elbeszélés</p>	Fülöp János: Rendületlenül, Az I. világháború és a forradalmak képei, 8. osztályos történelemtankönyv
5.	<p>„NÉVADÓNK NYOMÁBAN” Vetélkedő nemcsak a történelembarát szakkör tagjai részére. A feladatsor vázlata: 1. A hangosított diasorozat részére előzetesen készített illusztrációk bemutatása, értékelése 2. Életrajzi totó 3. Helymeghatározás vaktérképen 4. Irodalmi műsor szerkesztése a névadó méltatására, köszöntésére</p>	gyermekrajzok, feladatlapok, vaktérképek, verskötetek

E foglalkozássorozat után, a gyerekek közreműködésével gyűjtött, rendszerezett anyagfélések (szöveg: történelmi, szépirodalmi, összekötő; illusztráció: képzőművészeti reprodukciók, gyermekrajzok; zene: népdal, népdalfeldolgozás, szimfónia) birtokában állítottam össze „A lobogó szívű magyar” című hangosított diasorozat szövegtankönyvét, forgatókönyvét. A lektorálást *özvegy Sziklai Sándorné* és *Burai István* végezte. A térképeket, didaktikus rajzokat *Lajkó Gyuláné* és *Zentai István*, a diaposzitivokat *Hunyadi János* készítette. A szerkesztett szöveget hangszalagra a *Kazinczy-ösztöndíjas Kincskereső-klubunk* tagjai olvasták.

A továbbiakban néhány, a gyerekek szerint is érdekes feladatot mutatok be.

2., 3. foglalkozás:

<p>1. csoport:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Készítsetek feljegyzéseket Sziklai Sándorról a következő könyvekből: <ol style="list-style-type: none"> a) Magyar Életrajzi Lexikon II. kötet; b) Új Magyar Lexikon 6. kötet. 2. Olvassátok el Vadász Ferenc: <i>Legenda nélkül</i> című könyvében azt a fejezetet, amely „A lobogó szívű magyar”-t mutatja be! 3. Vessétek egybe a fenti könyvből olvasottakat a jegyzeteitekkel! Milyen érdekességet állapítottatok meg? Számoljátok be! 	<p>2. csoport:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Az alábbi könyveket alapirodalomnak is szokás nevezni: <ol style="list-style-type: none"> a) Új Magyar Lexikon; b) Életrajzi Lexikon. Honnan meríthettek még további ismereteket Sziklai Sándorról és kortársairól? 2. Gyűjtsetek szépirodalmi, történelmi és képzőművészeti adatokat, példákat a katalógus felhasználásával: <ol style="list-style-type: none"> a) az I. világháborúról; b) a spanyol polgárháborúról; c) hazánk felszabadulásáról! 3. Rendszerezétek a gyűjtött anyagot témakörönként! A témakörök között tapasztalt átfedéseket értékesítétek!
---	--

3. csoport:

1. Nézzetek utána a katalógus segítségével olyan könyveknek, amelyek a kutatási területünkhöz tartozó térképeket, térképmetseteket őrzik! Készítetek bibliográfiát (forrásjegyzetet)!
1. Ismerkedjete meg a következő kifejezésekkel, tanulmányozzátok jelentéskörüket! Mely kézikönyveket forgathatók haszonnal?
 - agitáció, agrárproletariátus, antifasiszta, koalíció, barikád, bolsevizmus, diktatúra, forradalom, hadifogoly, szolidaritás, sztrájk, terror.
3. Szerkesszete ismertetőt a fenti fogalmak, illetve felfrissített ismeretek alapján Sziklai Sándorról!

4. foglalkozás:

1. csoport:

1. a) Ki a Rendületlenül című könyv főalakja?
 - b) Népiünk történelmének mely szakaszairól szól a mű?
 - c) Az emberiség történelmének mely korszakaiban játszódik az életrajzi regény?
2. Milyen szerepet, feladatot vállalt Sziklai Sándor:
 - a) 1917 tavaszán a nagyvezsgyinszki táborban;
 - b) 1917 decemberében;
 - c) a turkesztáni harcokban?

2. csoport:

1. a) Osszátok fel korszakokra névadónk életútját!
 - b) Készítete rajzos térképvázlatot az egyes korszakok árnyalt szemléltetéséhez! Gondoljatek a következőkre!
 - A térképekre a helységeket pontosan (földrajz, helyesírás) írjatek rá!
 - Tüntessete fel, mely korszakot (évtől évig) szemléltetete!
 - Figyelemfelhívó jelképekről is gondoskodjatek! (Pl.: fogolytábor = drótkerítés stb.).
 - Képzőművészeti reprodukcióval is gazdagíthatjatek munkátokat.
2. Milyen szerepet, feladatot vállalt Sziklai Sándor:
 - d) 1920 novemberében;
 - e) 1936 nyarán;
 - f) a franciaországi fogolytáborban?

3. csoport:

1. Sziklai Sándor visszaemlékezéseiből valók az alábbiak:

„Hogy fogságba estem, annak örültem is, nem is. A frontélet gyötrelmeinek immár vége lett számomra; de ki tudhatta előre, mi vár rám a fogságban? . . . Hát bizony nem sok jó várt!”

„A murmanszki vasútépítés inkább veszthely, semmint munkahely volt. . . kitört egy igen veszedelmes betegség: a skorbut. . . Ez szinte elevenen rothasztotta el az embereket. . . Csúpan két lehetőség volt a szenvedésektől való megszabadulásra: a halál vagy a szökés.”

„Nagyon nehéz lett volna tétlenül néznünk a forradalmi eseményeket. Úgy éreztük, hogy itt, Oroszföldön dől el az egész világ dolgozóinak sorsa. Nem tétlenkedhettünk, nem állhattunk félre. . . Az lebegett a szemünk előtt: a forradalom védelmére felkent nép közt a helyünk!”

a) Értelmezzétek az idézeteket!

b) Helyezzétek a szemelvényeket történelmi-irodalmi-képzőművészeti tanulmányaitokba! (Használjatok alapirodalmat, katalógust, bibliográfiát, ha elakadnátok!)

2. Milyen szerepet, feladatot vállalt Sziklai Sándor:

a) a Szovjetunióban, miután visszaérkezett;

b) 1944 novemberében;

c) 1953 decemberében?

Befejezésül:

Észrevételeimből, tapasztalataimból a következőket tartom a legfontosabbaknak:

1. a *szövegértési készség* fejlesztéséhez a néma olvasás, az anyaggyűjtés és -rendezés járult hozzá elsősorban;

2. a *gondolkodási képességet* a könyvek munkáltató használata fejlesztette egyértelműen. Últ is a diferenciálás (életkor, szellemi terhelhetőség) volt a vezérelvem;

3. a *kifejezőképesség* fejlesztésére olyan, a köznapi érintkezés, iskolai és iskolán kívüli műfajokat válogattam, amelyek a szókincs fejlesztését, a tartalmas, árnyalt szó- és írásbeli megnyilatkozást segítik;

4. különösen a foglalkozások megszervezésekor, beindításakor kell a segítségnyújtás:

– Értik-e a feladatokat a gyerekek?

– Megtalálták-e a szükséges adatokat, könyvféleléseket?

- - Rendelkeznek-e a biztonságos fogalomismerettel?
- - Fokozható-e kutatási szenvedélyük?
- „A lobogó szívű magyar” című hangosított diasorozat elkészült. Az ünnepélyes keretek között megrendezett bemutató díszvendége a névadó özvegye: Sziklai Sándorné dr. volt.
- *A módszertani lehetőségekről:*
 - levetíthetjük osztályfőnöki órán, s különböző témakörökben pl.: példakép; a hős fogalma; küzdelem önmagunkért, illetve másokért stb., kezdeményezhetünk beszélgetést, vitát;
 - természetesen történelemórán nézik meg nyolcadikosaink a hangosított diasorozatot, s a bemutatott feladatsorok felhasználásával számot adhatnak a látottakról, a téma megértettségének fokáról;
 - szakköri foglalkozáson mélyebb szintű elemzésre, forráskutatásra, egyéb szellemi erőpróba véhetjük igénybe;
 - napközis csoportunkban is kamatoztathatjuk pl.: etikai beszélgetések alkalmával.

PÁTKÓS GYÖZŐ-DR. ZSIGA ATTILA
Szeged

A dombortérképek és elkészítésük egyszerű módszere

A dombortérképek háromdimenziósak, így kézzel foghatóan ábrázolják a domborzatot. Azonosításukra két elnevezés használatos. Van, aki domború térképnek, van, aki dombortérképnek nevezi. Lényegében mind a két elnevezés a háromdimenziós megjelenést igyekszik érzékeltetni.

A domború térképekre vonatkozó legrégebb feljegyzés az inkák korából származik. Hazánkban először a múlt században készítettek dombortérképeket. A sok manuális munka melletti gyártás ekkor még nem tette azt lehetővé, hogy ezek a térképek széles körben elterjedjenek. Csupán a műanyagok térhódítása után indult meg vákuumformázással a nagysorozatú gyártásuk. Magyarországon először a Kartográfiai Vállalat próbálkozott dombortérképek nagyüzemi gyártásával, 1974-ben jelent meg Magyarország dombortérképe, a balatoni környék kisméretű lapja, sőt még levlezőlap-dombortérképek is készültek. E térképek gyártását a vállalat 1977 folyamán beszüntette, mert a vállalat vezetése ezek gyártását gazdaságtalannak ítélte. Jelenleg is csak egyedi dombortérképek hagyományos módszerekkel történő gyártásával foglalkoznak.

Manapság a Csehszlovák Kultúra boltjában szerezhető be hasonló térképek. A hazai gyártás majdnem teljesen leállt. Csupán a Magyar Néphadsereg Térképészeti Intézete gyárt vaők számára dombortérképeket. Meg kell jegyeznünk, hogy a csehszlovák gyártók is gazdaságossági problémákkal küszködnek.

Az említettek is jelzik, hogy az ellátás ezen a területen továbbra is esetleges. Néha olyan „alkotások” is megjelennek a Tanért értékesítésében, mint például a geomorfológiai szemléltetősorozat (darabonként 1000 Ft-ért), amelyen durva szerkesztési hibák találhatók. Így a lejtőn felfelé folyó folyók, a hegybe azért „építettek” alagutat, hogy a vasút a folyópartig eljusson, ahol természetesen se kikötőt, se pedig települést nem találunk. Nem szólva a földművelési ágak hányaveti elhelyezéséről, az esztétikátlan színezésről stb.

Ezek a sokszor bosszató hibák és az ellátási nehézségek készítették arra bennünket, hogy a domború térképek egyszerű, házilagos előállítására biztassuk geográfus tanárkollégiánkat, továbbá a földrajzi szakköröket. Ha vállalkoznak a dombortérkép elkészítésére, és türelmük sem fogy el, igazi, egyedi dombortérkép tulajdonosai lehetnek.

1. Néhány fontos fogalom

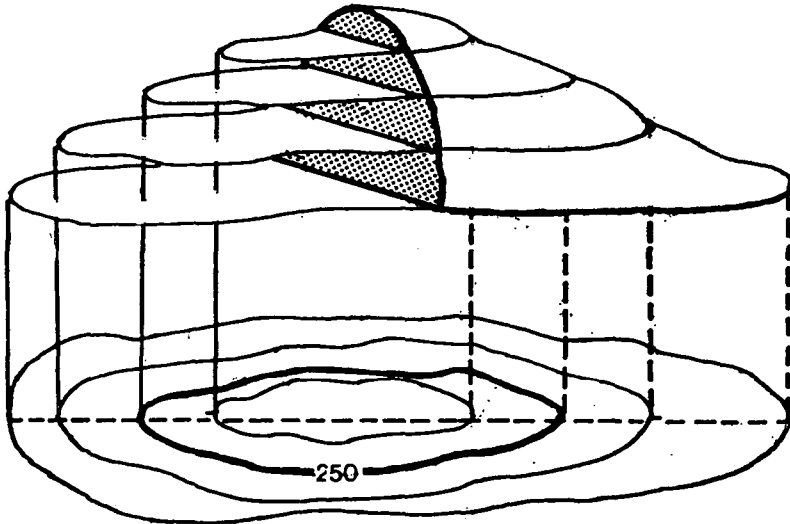
A dombortérképeknek általában kettős méretaránya van. Az egyik a vízszintes méretarány, amely fogalma teljesen megegyezik a hagyományos értelemben vett térképek méretarányával. A másik a függőleges méretarány, ami a vízszintes méretarányú szintkülönbségek bizonyos értelmű torzítását, megnövelését jelenti. Ennek megértéséhez egy példa. A térkép vízszintes méretaránya pl. 1:30 000. Ezen a méretarányon 10 m-es szintkülönbség csak 0,3 mm lenne. Ha a dombortérképet így készítenénk el, lapos, egyáltalán nem szemléletes képet kapnánk. Alkalmazzunk 3-szoros nyújtást. Így a 10 m-es magasságkülönbségnek 0,9 mm fog megfelelni.

2. A dombortérkép elkészítése

A domború térképünk elkészítése a kiválasztott területet ábrázoló szintvonalas térkép kiválasztásával kezdődik.

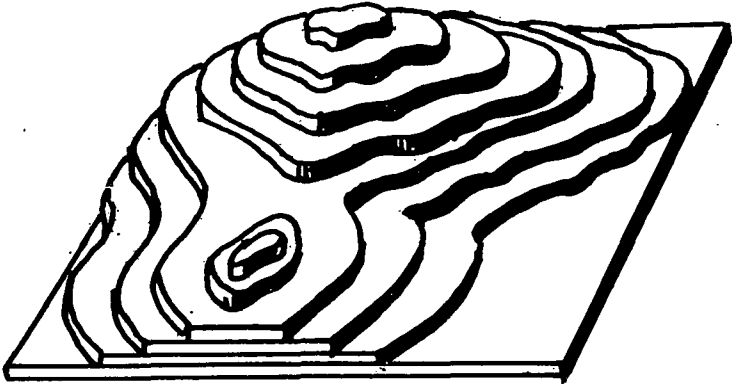
a) Az azonos magasságú pontokat összekötő izovonalat, a szintvonalat magasságonként külön-külön másoljuk át triplex- vagy dekorkartonra. Az ábrázolásnál ügyeljünk a szintvonal elméleti jelentésére, értelmezésére (1. ábra). A szintvonalakat egyenként vágjuk ki. A munkát a legmélyebb szintvonalal kezdjük, majd fokozatosan haladjunk felfelé. Az azonosítás érdekében minden rétegen tüntessük fel a terület legjelentősebb 4–6 magaspontját.

b) Vágjunk ki a térkép nagyságának megfelelő méretű, legalább 20 mm vastag pozdorja- vagy bútorlapot. (Az ilyen erős anyag azért szükséges, mert a felragasztásra kerülő kartonrétegek később könnyen deformálhatnák az alapot.)

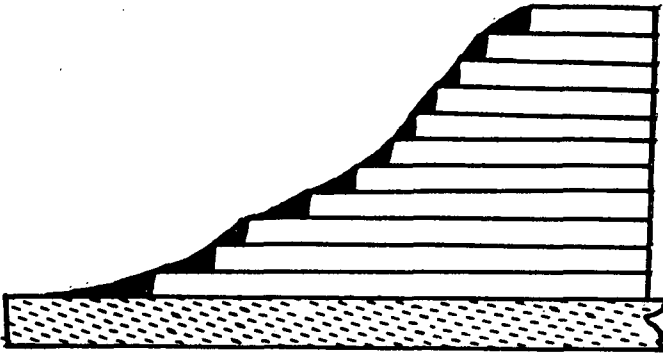


1. ábra

A szintvonalak térképi vetülete és jelentésük a felszínen



2. ábra
A kialakult ragasztott rétegmakett



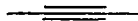
3. ábra
A lejtőháromszögek kiegészítése

c) A kivágott lapra pálmatelex ragasztóval hordjuk fel a kivágott szinteket. Ügyeljünk arra, hogy egyszerre csak maximum 3 réteget ragasszunk fel. Ezután egyenletes préselés következik mindaddig, amíg a ragasztó teljesen meg nem szárad. Vizes alapanyagú ragasztót ne használjunk, mert az deformálja, nyújtja a kartont, így a rétegek hullámosak lehetnek. A ragasztók közül ezért ajánljuk a pálmatelexet. A ragasztások után kialakul a lejtőalapokat és a lejtőmagasságokat tartalmazó makett (2. ábra).

d) A lejtőháromszögeket CMC tapétaragasztóval kevert gipsszel egészítsük ki, így a végleges lejtőformákat kapjuk (3. ábra).

e) A makett színezését a megszáradás után kezdjük el. A térképet fehér alapozóval kenjük le, majd akril temperával fessük. A festék megszáradása után a modell mosható és törölhető lesz.

Az elkészült dombortérképet névrajzzal is elláthatjuk. Erre a célra legjobbak a Piért-nél is kapható Alfaset öntapadós betűk.



A téglalap és négyzet fogalmának szintje 3. és 4. osztályban

Jelen cikkben folytatjuk a fent említett két fogalommal – 3. és 4. osztályban – szerzett tapasztalataink leírását.

A 3. osztályos feladatlap első része azonos volt a már közölt 2. osztályos feladat a) és b) részével (l. Módszertani Közlemények 1984. 5. sz.).

c) Igaz-e hogy

ez

 olyan síkidom, mint

ez

 ?

Milyen síkidomot nevezünk téglalapnak? _____

És milyent négyzetnek? _____

A tapasztalatokat összegezve a 2. osztályos eredményekkel azt látjuk, hogy a téglalap és négyzet fogalma nem fejlődött, sőt visszaesés állapítható meg.

Az a) részben, mint tudjuk, különféle helyzetű és méretű téglalapok szerepeltek. A 2. osztályos 76^{0/0}-kal szemben most csak a tanulók 22^{0/0}-a válaszolt helyesen: téglalapok (21^{0/0}), téglalapok és négyzetek (1^{0/0}). A nem pontos válaszok között síklapok, négy-szögek, négyzetek szerepeltek. 19^{0/0} írta azt, hogy az ábrán kocka és téglatest, 3^{0/0} azt, hogy test, 1^{0/0} pedig, hogy téglalap és henger szerepel.

Mindössze egy tanuló adott helyes magyarázatot (négy egyenlő szöge van). A többiek vagy nem válaszoltak, vagy nem megfelelően indokoltak (négy szögből áll; négy oldala van; nem egyenlők az oldalak; és így tovább). Az átlagteljesítmény 1,5^{0/op}.

A b) részben szereplő négyzeteket a tanulók 48^{0/0}-a nevezte meg helyesen. A pontatlan és hibás válaszok az a) részfeladatban említettekkel voltak azonosak. Az átlagteljesítmény 47,8^{0/op} (2. osztályban 69,2^{0/op}).

A válasz indoklása mindössze a felmérésben részt vevők 3^{0/0}-ánál volt elfogadható. Egy tanuló írt teljesen pontos választ: négy egyenlő oldala és négy egyenlő szöge van. Bár a derékszögről ő sem tett említést annak ellenére, hogy a derékszög hajtogatása 3. osztályos tananyag. 2. osztályban a tanulók 47^{0/0}-a jól is indokolta választát.

A c) részben a téglalap és négyzet összehasonlítását és definiálását kellett elvégezni. Ha valaki pusztán igennel válaszolt és nem indokolt, akkor ráismerési szintnek ítéltük meg választát; és így a pontoknak csak negyed részét kapta (lásd. Ágoston-Nagy-Orosz: Mérések módszerei a pedagógiában. 1971. Tankönyvkiadó, Budapest). Jónak fogadtuk el azt a választ, amelyben a tanuló négy egyenlő szöggel (28^{0/0}), vagy két szemközti oldal párhuzamosságával (37^{0/0}) indokolt. 28^{0/0} „nem”-mel válaszolt (1^{0/0} a méretbeli különbséggel magyarázta választát), a többiek kihagyták ezt a részt.

A téglalap és a négyzet meghatározása nagyon gyengén sikerült (= 1,5^{0/op}). Ennek oka, hogy a diákok kevés vagy nem lényeges tulajdonságot adtak meg (két szemközti oldala párhuzamos; négy oldala van; négy szöge van; és így tovább).

Úgy gondoljuk, ezek a nagyon gyenge eredmények azzal magyarázhatók, hogy amit megtanultak a gyermekek 2. osztályban, azt nem vették elő harmadikban, és így a friss ismeretek nem kaptak megerősítést, feledésbe merültek.

A 4. osztályos feladat a) és b) része azonos volt a 3. osztályos feladat a) és b) részével, a c) részt pedig kibővítettük az alábbiakkal:

Milyen tulajdonságban tér el, és milyenben egyezik a két idom?

Eltér:

Megegyezik:

Az *a)* részben megadott négyszögekre a gyermekek 58%-a adott jó választ. 23%-uk nem sorolta a négyzetet a téglalapokhoz („téglalapok és négyzet”), de ezt is jó megoldásnak vették. Ezeknek a gyermekeknek vagy nem mutatták meg 2. osztályban, vagy nem elég meggyőzően, hogy a négyzet egyenlő oldalú téglalap. 13%-uk négyszögeket írt, 1%-uk síkidomokat, de ezt nem fogadtuk el, mert nem a legszűkebb halmazt (legközelebbi nemfogalmat) adta meg. 11% testet (téglatest, kocka) írt, 6% tulajdonsággal válaszolt (négyoldalú). Ezek az eredmények jobbakként, mint 3. osztályban (= 56,8⁰/op, ill. = 22,4⁰/op), de gyengébbek, mint a másodikosoké (= 75,6⁰/op). A negyedik teljesítmény véleményünk szerint azonban már stabilabb tudást tükröz. A 2. osztályos eredmény nyilvánvalóan azért jobb, mert az évi tananyagról van szó, ahol a felejtés még nem döntő tényező.

A tanulók 10%-a adott helyes magyarázatot: „négy oldala van, és az oldalak merőlegesek”, „négy derékszöge van, és 2–2 oldala párhuzamos”. A gyermekek 33%-a csak egy jó tulajdonságot nevezett meg: oldalai egyenlők; két párhuzamos oldala van; 4 oldala van; két szemközti oldala párhuzamos és egyenlő. 3%-uk testtulajdonságokat hozott fel indoklásul. Az átlagos teljesítmény alacsony, 10,2⁰/op. Ez azt mutatja, még nem tipikus a 10 éves gyermekeknél a teljes magyarázatok adása.

A második ábracsoportra a tanulók 72%-a válaszolta helyesen a négyzeteket. 10% téglalapot, ill. négyszögeket írt, ami szintén igaz, de ez tágabb fogalom a négyzetnél, ezért nem fogadtuk el. 18% különböző testeket, elsősorban a kockát nevezte meg. 71%-os átlagos teljesítményt értek el a tanulók, ami a korábbi évek mindegyikéhez képest jobb.

A magyarázatok között 70%-ban fordult elő okként a 4 egyenlő oldal. Tudjuk, hogy a rombusz is rendelkezik ezzel a tulajdonsággal, úgyhogy nem fogadtuk el helyes válasznak. 8% indokolt a 4 derékszöggel és a 4 egyenlő oldallal. Körbenforgó meghatározást a gyermekek 4%-a adott. Azt, hogy teljes magyarázatot a tanulóknak mindössze 9%-a írt, elsősorban oktatásmódszertani hiányossággal magyarázzuk, azzal, hogy a pedagógusok nem szoktatják a tanulókat a pontos válaszadáshoz, hanem ha már egy érvet mond a gyermek, akkor a többi mások szedik össze. Óralátogatások alkalmával derült ki az is, hogy ilyen típusú feladatoknál minden olyan tulajdonságot felsorolnak a tanulók, amelyeket ismernek, és nemcsak azokat, amelyek a kérdéses tényt alátámasztják. Ezt egyértelműen a tanítás (és részben a tanterv) hibájának tartjuk.

A tanulók 3%-a sorolta – indokolva – a négyzetet a téglalapokhoz, ez nagyon gyenge eredmény (3. osztályban 31% volt).

11%-uk válaszolt még „igen”-nel, de magyarázatot nem fűzött hozzá, és ezért ezt is csak ráismerés szintjének minősítettük. 2% indokolta nemleges választ azzal, hogy az első négyzet, a második pedig téglalap.

A tanulók 9, illetőleg 7%-a adott jó definíciót a téglalapról, valamint a négyzetre. A téglalap esetében a „4 derékszöge, és 2–2 egyenlő oldala van” választ tudtuk elfogadni, a többi vagy teljesen rossz (2% a téglatesttel kapcsolatos), vagy hiányos volt. A négyzet esetében a „4 egyenlő oldala és 4 derékszöge van” válasz volt a helyes. 51% csak a 4 egyenlő oldalt említette, 1% pedig a 4 oldalt. 2% a kocka tulajdonságaival indokolt. Bár javult az átlagteljesítmény a 3. osztályosokhoz képest (ott 1,5⁰/op, itt 9,1⁰/op, illetve 6,8⁰/op), mégis nagyon alacsony. Ez újra csak azt a tényt támasztja alá, hogy hiányzik alsó tagozatos tanításunkból a definiáló tulajdonságok kiemelése.

Az eltérő és közös tulajdonságok eredménye ismét a közös jellemzők javára billent (25,0⁰/op, illetve 33,0⁰/op). 25% említette az oldalak hosszát a megkülönböztető tulajdon-

ságok között. A többiek semmit sem írtak, vagy helytelen választ adtak (például: a négyzet fele a téglalapnak). Egyező tulajdonságokat a gyermekek 32%-a sorolt fel: síkido-mok; 4 derékszöge van és a szemközti oldalak párhuzamosak; 4 derékszöge van; 4 oldala, valamint 4 derékszöge van. A tanulók 2%-a testtulajdonságokat írt.

A feladat minden rész kérdését egyetlen tanuló sem tudta megoldani, 15% pedig 0/0p-os teljesítményt produkált.

Összegezéssel annyit állapíthatunk meg, hogy tanítani kellene a gyermekeket meghatározások megfogalmazására. Itt *nem a fogalmak definícióval való kialakítására* gondolkodunk, ezzel nem értünk egyet. De amikor a tanuló a tanítás során tapasztalat alapján megállapít valami lényegeset, akkor többször vissza kellene rá térni, és rögzíteni kellene. Az ilyen módon megfogalmazott tény, tehát ami tapasztalatokon alapszik, elősegíti és mélyíti a fogalom fejlődését.

MÁTÓNÉ LŐRINCZ IDA
Szeged

Gyermekszemmel a napköziről

Napjainkban egyre inkább növekszik a nevelő iskola iránti igény. Társadalmi szükségessé válik a tanulók egész napos nevelése, mivel a család egyre több nevelési feladatot igényel, vagy kénytelen is áthárítani az iskolára.

Feladataink megoldásához mind többen keressük a legmegfelelőbb megoldásokat és szervezeti formákat. Mivel ma még a tanulók nagyon jelentős része a hagyományos napközis formában tölti napjainak felét, korszerűsíteni kell a napközi otthont is.

Ahhoz, hogy a napközi otthon jól elláthassa nevelési és oktatási feladatait, sokoldalúan fejlesztesse a gyerekek személyiségét, gondolja a tehetségeket, felzárkóztassa a lemaradókat – s ezt most nemcsak a tanulásra, hanem a neveltségi és kulturális szintre, sőt a testi fejlettségre is értem –, színes napközis életre van szükség.

Ehhez viszont melegszívű, gyermekszerető, ötletgazdag, életvidám, s a gyermek iránt empátiára képes, a szó igazi értelmében vett jó nevelők kelljenek. Ők képesek csak arra, hogy még a mai zsúfoltság mellett is otthonossággal, családi légkörrel töltsék meg a napközi otthont, ahol a gyerekek jól érzik magukat. Az ilyen nevelők tudnak igazán baráti, sőt testvéri közösségeket létrehozni csoportjukban és megvalósítani a „mindenki egyért, egy mindenkiért elvét”. Alkalmazni a jó közösségen belül, a gyerekekre szabott egyéni bánásmódot is.

Iskolánk, a Szeged-Felsővárosi Általános Iskola harmadik tanéve működő, lakótelepi, 16 tantermes, testnevelés tagozatos iskola. Tanulóink létszáma 905, ebből alsós 632, felsős 273 tanuló. Váltakozás nélkül tanul 529 fő. (A tagozatos alsósok, a negyedik osztályosok és a felsősök.) Váltakozó tanítással pedig 376 fő: 1–3. osztályosok. Ők hetente váltakoznak. Tizenegy osztályunkban szakosított testnevelés folyik.

A fizikai dolgozók gyerekeinek száma 627. Ez 66%. Gyermekét egyedül neveli 134 szülő. Veszélyeztetett tanulóink száma 19, hátrányos helyzetű 50 fő, cigánytanuló 15.

Napközis tanulóink 451 van. Főleg 1., 2., 3. osztályosokból és két csoport a negyedikesekből. Menza jellegű étkeztetésben részesül 70 tanuló (negyedikesek és felsősök).

Napközis tanulóinkat 13 csoportban helyeztük el. A tanulók nagyobb része vagy a hét minden napján, vagy több alkalommal délutáni foglalkozásokon is részt vesz. Napközis

klubokon, sportfoglalkozásokon és szakkörökön. Az iskolában ugyanis 15 szakkör és 8 klub működik.

Napközis csoportjaink életét is igyekszünk minél színesebbé, érdekesebbé tenni. A programok kialakításánál meghallgatjuk a tanulók véleményét, kívánságát is. Módszereink közül néhányat kiemelek:

- a) egyéni elbeszélgetés a tanulókkal,
- b) kérdőíves felmérés a csoportokban,
- c) pedagógiai megfigyelés,
- d) a szülők véleményének meghallgatása.

Az 1983. novemberi nevelési értekezletünkre az iskolai napközis munkaközösségünk felmérést készített a napközi pszichés klímájáról; „Hogyan érzed magad a napközi otthonban?” címmel. A felmérést négy napközis csoportunkban végeztük el. Ebből két csoport 3. osztályos és kettő negyedik osztályos volt. Az egyik 3. és az egyik 4. osztályos csoport testnevelés tagozatos gyermekekből állt.

A kérdőív kérdései és tapasztalatai (135 tanuló):

1. Készen vagy-e mindennap minden leckéddel a napközi otthonban? Igen: 103 fő, 76,3%. Nem: 32 fő, 23,7%.

2. Ha nem, mi ennek az oka? Más elfoglaltság: 23 fő, 71,8%. Nehéz a feladat: 3 fő, 9,4%. Megállapítható, hogy a megkérdezett 135 tanuló 3/4 része készen van a feladataival. Ez megítélésünk szerint elég jó eredmény. A félévi jegyek is erről tanúskodnak. Hasonló a szülői értekezleten és a fogadóórákon elhangzott szülői vélemény is.

3. Mit lehet a ti napközis csoportokban szabad időben csinálni? A választék a következő volt: játszani, kirándulni, vetíteni, technikai foglalkozáson részt venni, zenét hallgatni, rajzolni, klubba menni, beszélgetni, olvasni, könyvtárban lenni. A tanulók leggyakoribb válaszai: játszani 103 fő; 76,3%, klubba menni: 19 fő, 43,7%, rajzolni: 38 fő, 28,1%, olvasni: 32 fő, 23,7%.

Látszik, hogy a gyermekek életkori szükséglete a játék. Választásukban is ezt helyezték előtérbe. Megkedvelték azonban a második éve működő klubjainkat is. Igen gazdag programmal működik nálunk a hímző, a börmegmunkáló, a modellező, az agyagozó, az ügyes kezek, a makramé, a báb, a könyvtár és a sakk-klub. A klubok egy részét napközis nevelők, más részét pedig külső óraadók vagy iparművészek vezetik.

4. Milyen iskolán kívüli programban szeretnél részt venni? (múzeum, színház, fűvészkert, séta, játszótér, kerületi könyvtár). A kívánságok között a játszótér került az első helyre. 63 fő, 46,7%. Ugyanilyen arányban szerepel a könyvtár is, ahol a gyermekkönyvtárosok rendszeresen tartanak foglalkozásokat a csoportoknak.

A könyvtár iránti érdeklődés igen nagy örömről szolgál, az olvasó gyermekek számának növekedése mutatja az olvasómozgalom terjedését.

Hasonlóan örültünk annak is, hogy viszonylag elég sokan választották a kirándulást, sétát is. A testi nevelés érdekében igen fontosnak tartjuk, hogy ezekre már gyermekkorban ráneveljük tanulóinkat.

5. Te milyen „felelős” voltál már a napközi otthonban? Például asztal-, szalvéta-, kötény-, virág-, könyvespolc-, szekrény-, játéklefelelős stb. A válaszok azt mutatják, hogy csoportjainkban az önkiszolgáló és közhasznú munkák dominálnak. Asztalfelelős volt 85 fő, 62,9%. Ezeket a munkákat a csoportok mindennapi életrendje megkívánja. Jó is, ha megszokják, és otthon is feladatul vállalják a családban.

6. Milyen felelős szeretnél lenni? Megkérdeztük ezt is, és az itt kapott válaszokból jól kitűnt, hogy a kívánságok közel sincsenek arányban a reális lehetőségekkel. A legtöbben ugyanis (90 fő) játéklefelelősök szeretnének lenni, mivel a játékokat rendezni, kiadni, beszédni, esetleg megjavítani igen kedves feladat szemükben.

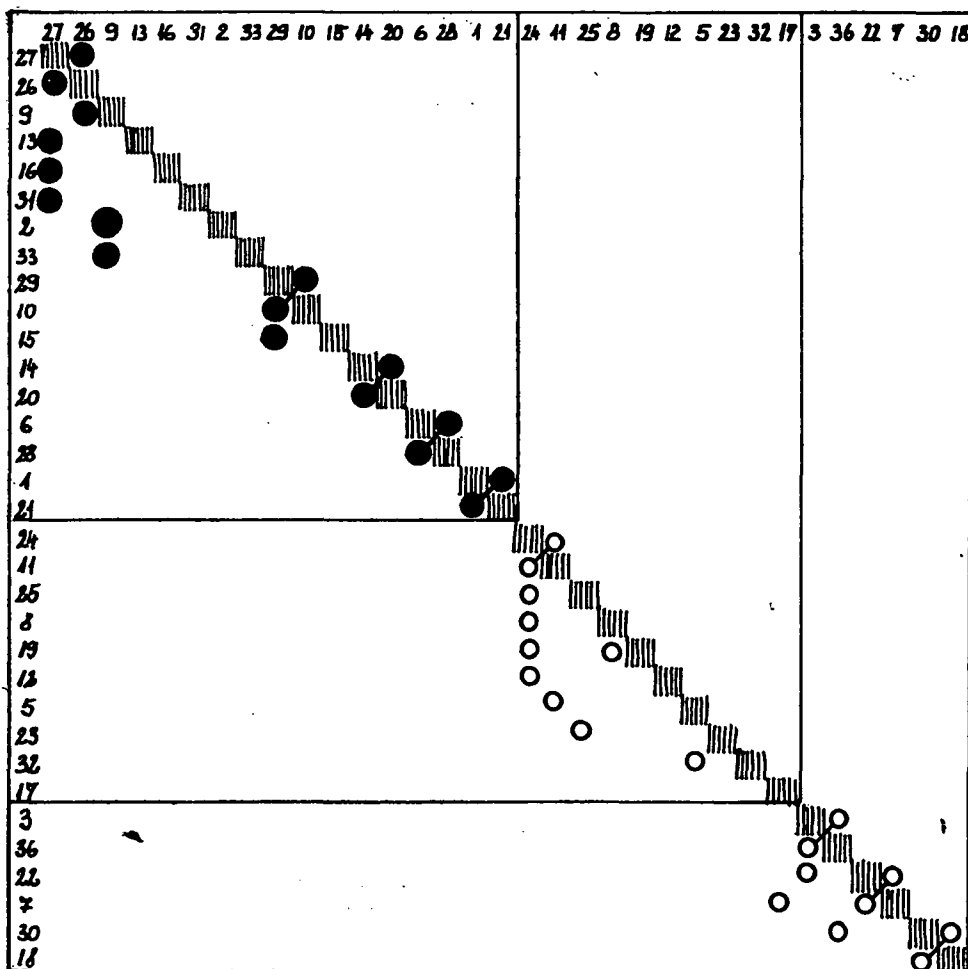
Többen pályáznak a csoporttitkár és az óravezetők szerepkörére is. Természetesen

czekre a megbízásokra korántsem alkalmas minden tanuló. Mégis a közéletiségre való igény csíráit látjuk benne.

7. A napköziben az a jó, hogy ... (folytasd!). A kapott válaszok: a játék, 92 fő, 68%, a tanulásban kapott segítség, 33 fő, 24,4%, a klubok, 64 fő, 47,4%. A gyerekek a tanulásban kapott segítséget nagyon pozitívan értékelik. Készülünk ezt a kérdést a szülők körében is megvizsgálni. Az a feltételezésünk, hogy a szülők éppen a tanulást fogják az első helyre tenni.

8. Zsolti eddig nem volt napközis. Ha tőled kérne tanácsot, hogy napközis legyen-e, vagy egyedül legyen otthon, mit tanácsolnál neki? Igen: 126 tanuló, 93,3%. Ne: 9 tanuló, 6,7%. Úgy érezzük, napközis munkánk dicsérete is, hogy gyermekeink 93,3%-a szeret a napközi otthonban. Fel kell figyelni arra a tényre is, hogy kb. 20% azért javasolta Zsoltinak a napközit, mert így nem lesz egyedül. Ez is mutatja, hogy sok a magányos gyerekünk.

A tanulók jobb megismerése, a kialakuló kapcsolatok rögzítése, az ültetési és felelősi rendszer kiépítése céljából szociometriai felmérést is készítettünk a csoportokban.

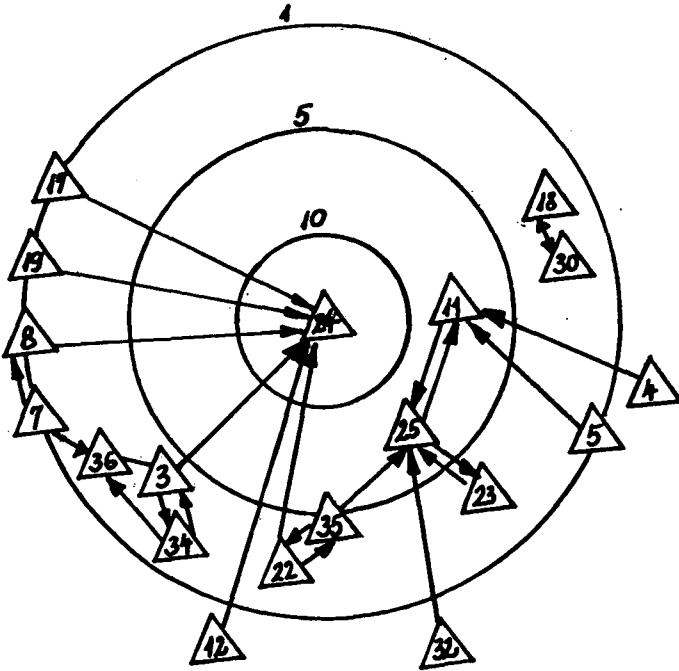


A Moreno-féle módszer szerint készítettük a számításokat, egyéni kikérdezéssel szervezve információkat.

1. Ki mellé szeretnél ülni?
2. Ki a legjobb játszópajtásod?
3. Kit választanál tanulópárodnak?

Három-három nevet kellett mondani, ezekből az adatokból elkészítettük a szociometrikus mátrixot.

A fiúk csoportjának egymáshoz való viszonya:



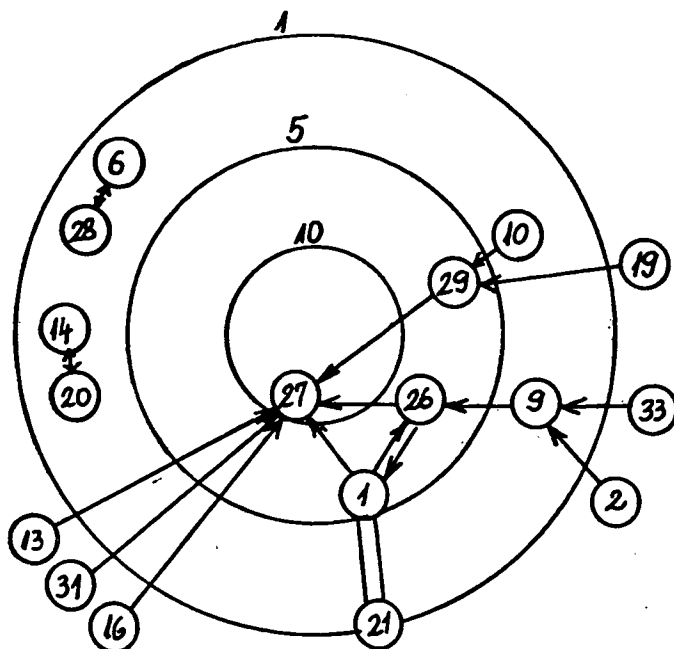
A két őrsvezető a 24-es és a 11-es számú tanuló.

Megjegyzés: a melléklet Vajda Mihályné csoportjáról készült.

Ahhoz, hogy eredményesen nevelhessük gyermekeinket, és könnyen irányíthassuk társaskapcsolataikat, nagyon jól kell ismerni őket. Ez az ábrázolás (szociometrikus mátrix és kördiagramm) is jó alap a munkacsoportok kialakításához. Számolnunk kell azonban azzal, hogy az ilyen elemzések, vizsgálatok mindig pillanatnyi helyzetet tükröznek, különösen a kislányoknál. Ezért sűrűbben kell ezt alkalmazni és időnként korrigálni a képét.

Iskolai napközis munkaközösségünk a kapott adatokat összesítette, értékelte és a tanulságokat levonva megjelölte a jövő feladatait a napközi otthonos munkánkban. A feladat: erősíteni kell a napközis csoportok közösségi életét. A tanulók személyiségének minél jobb megismerésével, és a közösségen belül, az egyéni bánásmód érvényesítésével, különös gondot kell fordítani a hátrányos helyzetű és az elmagányosodott tanulóakra. Még színebbé kell tennünk a napközis szabad időt is. Több lehetőséget felkínálni a tanulóknak. Érdekes, vonzó klubéletet teremteni a napközi otthonos gyermekeknek.

A lányok csoportja:



A két őrsvetető a 27-es és a 26-os tanuló.

Megjegyzés: a melléklet Vajda Mihályné felmérése alapján készült.



CZIBULA FERENC
Nyíregyháza

A Bethlen Gábor Kör újjászületése

Egy nagy múltú iskola történetében bőven vannak kiemelkedő események, de találunk olyanokat is, melyeket legszívesebben elhallgatnánk, s még évtizedek távolából is csak szégyenkezünk rajtuk. Az iskola sem más, mint a fény és az árnyék csodálatos kaval-kádja.

Szerencsére a fény mindig több volt, mint az árnyék, az eredmények feledtetni tudják a hiányosságokat, s nemcsak a nosztalgia, a múlt utáni sóvárgás szépíti meg az elrohant évtizedeket, hanem az alkotó, szorgos munka is bearanyozza azokat.

Ezért érdemes tanulmányozni a régi intézetek múltját. A jóból, a rosszból egyformán tanulhatunk.

A Nyíregyházi II. Sz. Jókai Mór Általános Iskola történetének feldolgozása során formálódott ki az a gondolat, hogy fel kell támasztani a Bethlen Gábor Kört, ezt a hajdan rangos, szép múltra tekintő diákkört.

Rózsavölgyi Erzsébet tanárnővel úgy éreztük, hogy a mai iskolai szakkörökön túl kell lépniünk, mert csak így tudjuk mozgósítani, aktivizálni növendékeinket, s csak így tudjuk oktató-nevelő munkánk hatékonyságát növelni.

A példa adva volt, a célt megfogalmaztuk, a szervezeti felépítés a hagyományos. Nekünk csupán tartalommal kell megtölteni. 1982-ben így született újjá a Bethlen Gábor Kör.

A kört 1909-ben, 75 évvel ezelőtt alapította Tamáska Endre, a Nyíregyházi Polgári Fiúiskola tanára, későbbi igazgatója.

Az alakulás évében már kezdett formálódni ennek az új diákkörnek az addigi, hagyományos önképzőköröktől eltérő arculata. Tamáska sokat fáradozott azon, hogy egy olyan ifjúsági szervezetet hozzon létre, mely egyrészt elősegíti a közéletiség, az öntevékenység kibontakozását, az irodalmi műveltség növelését, megkönnyíti az ünnepélyekre való felkészülést, másrészt kellemes és szórakoztató időtöltés a növendékeknek. Szinte jelmondatá vált a Kör olvasótermébe járó egyik újság címe: Hasznos Mulattató.

Kardos István igazgató, az iskola alapítója 1912-ben így jellemzi az akkor még Ifjúsági Egylet néven működő kört: „Működése nem az Önképzőkörök hibájául felrótt alkotmányosdi játszásában merül ki, nem is laposodik száraz, egyhangú versmondó és felolvasó délutánokká, hanem... az önállóságra nevelés mellett igazán szórakoztató hely lett...”

1911-től az Egylet a királyi tanfelügyelő által jóváhagyott alapszabályzat szerint tevékenykedett. A Szabolcs vármegyei tanfelügyelőség 4010. sz. határozata hivatalos rangra emelte a kört.

1923-ban jelent meg a VMK 94 196–923. sz. rendelete, mely értelmében a Kört újjászervezték, s a Bethlen Gábor Kör nevet vette fel.

A Kör vezetésében Tamáska Endrét Imecsfalvy (Luka) Jenő váltotta fel, mivel Tamáskát az intézet igazgatójává nevezték ki.

A Kör utolsó elnöke özv. Pazonyi Lajosné Ladányi Teréz volt. A polgári iskola megszűnése, az erősödött személyi kultusz következtében kialakult légkör nem kedvezett a

BGK működésének. Utolsó nagy tevékenysége volt a 40 éves jubileumra való felkészülés, az ünnepség megrendezése, majd az 1948-as centenáriumi ünnepség lebonyolítása. A BGK ezután lassan elsovadt. Néhány év múlva az is feledésbe ment, hogy volt egy ilyen ifjúsági szervezet.

1957–58-as tanévben Vajda Emilné Vietórisz Aranka próbálta újjászervezni – sikertelenül.

1968-ban nyugdíjba vonult az utolsó tanár, aki a polgári iskolában még tanított. A hagyományok elfelejtődtek. A múlt vidám vagy szomorkás, jó vagy rossz eseményeit csupán az öregdiákok emlékezete és a levéltárak őrizték.

1981-ben ünnepelte a Nyíregyházi II. sz. Jókai Mór Ált. Iskola alapításának 75. évfordulóját. Erre az alkalomra kaptam azt a megtisztelő megbízatást, hogy írjam meg „öreg” iskolánk történetét. Ahogy az iratokról lekerült a por, felvillant a múlt, s egyre inkább a mának részese lett, úgy erősödött meggyőződés az a felismerés, hogy hasznosítani kell régvolt kollégák ifjúságmozgalmi tapasztalatait.

1982 tavaszán – előkészítő jelleggel – beindítottunk az MVMK pártfogásával egy történelmi előadássorozatot. A tanulók érdeklődése, lelkesedése eldöntötte a kérdést: szeptemberben újjászervezzük a Bethlen Gábor Kört.

A Kör célját a következőkben fogalmaztuk meg: a nemzeti érzés ébren tartása, a hagyományok megőrzése, anyanyelvünk művelése, a tudományok iránti érdeklődés felbresztése, a szabad idő kellemes eltöltése, igazi baráti közösség összekovácsolása.

1982 szeptemberében, amikor bejelentettük a BGK megalakulását, jelentkezőkben nem volt hiány. Szeptember 8-án volt az alakuló összejövetel, melyen több mint 40 tanuló jelent meg. Részlet a jegyzőkönyvből: „Az első napirendi pont szerint a titkár megválasztására került sor. Az elnök javaslatát, melyet a titkár személyére tett, a Kör tagjai egyhangúlag elfogadták. Így a Bethlen Gábor Kör titkára Nagy Frigyes 8. a osztályos tanuló lett.

A második napirendi pontként az osztályösszekötők megválasztása és feladataik kijelölése következett. Osztályösszekötők: Pregun Tamás, Ács Zsuzsanna, Smidt Ferenc és Baranya Tamás.

A harmadik napirendi pontként az elnök röviden ismertette a Kör megalakulásának jelentőségét, a további feladatokat, az éves tematikát. A programban múzeumlátogatások, túrák, kirándulások és egyéb szórakozási lehetőségek is szerepelnek.

Végül az utolsó napirendi pont szerint az elnök az első kirándulásról, a szatmárnémeti útról beszélt. . . .”

A jegyzőkönyvből is sejteni lehet a Kör szervezeti felépítését. Élén a tanárelnökök állnak, akik a kört újjászervezték: Czibula Ferencné és Czibula Ferenc. Az elnökök segítője a Kör ifjúsági titkára. Feladatai közé tartozik az osztályösszekötőkkel való kapcsolat tartása, szervezés, az ülések levezetése. A vezetőségbe tartozik az osztályösszekötőkön kívül még a két jegyzőkönyvvezető.

Nem véletlen, hogy a Kör első programja egy kirándulás. Tagjai több osztályból kerülnek ki. Sajnos, az osztályok között nemcsak egészséges versengés, hanem komoly ellentét is van. A baráti közösség kialakítása terén teendő első lépésnek tekintettük ezt a kirándulást. Hadd szokjanak, sőt azt is lehetne mondani, hogy hadd ismerkedjenek meg egymással a tagok.

Nagy örömmel fogadták a gyerekek a szatmárnémeti kirándulás tervét. Legtöbbjüknek még útlevele sem volt, külföldön sem jártak. Két hét leforgása alatt megszerezték az útlevelet, s szeptember 25-én 45 fővel elindultunk világot látni.

A kirándulás eseményeit is megörökítette a jegyzőkönyv: „Először a Vécsey-házat néztük meg, amely most múzeum. Nagyszerű a neolitikumból való gyűjteménye. Na-

gyon érdekes a kőeszközök között előforduló rézből készült balta. Az archeológiai kiállítás mellett igen jelentős a néprajzi rész. Ez bemutatja az erdélyi népviseletet, díszítőművészetet, az elmúlt idők eszközeit.”

A Kör tagjai megismerkedtek a várossal, nevezetességeivel, sőt vásároltak is. Hazafelé a határ átlépése után következett a „dühöngő”. A Kör elnökei vezették be ezt a fogalmat. Minden kirándulás, túra befejező szakasza a dühöngés. A dühöngés helyének megválasztásánál arra ügyeltünk és ügyelünk, hogy közelébe folyó, forgalmas út és más „veszélyforrás” ne legyen. Itt a városi gyerekeink szabadon rohangálhatnak, játszhatnak, szalonnát süthetnek, élvezhetik a természetet.

Az újjászervezett BGK történetében jeles nap volt október 8. Ünnepi ülést tartott, melyen meghívott vendégek is voltak. Az összejövetelt megtisztelte Murczkó Károly nyugalmazott első titkár, ki az iskola növendéke volt, Szalga Zoltánné tanulmányi felügyelő, Oláh Gábor, a ped.-szakszervezet megyei titkára, az iskola volt tanára és Ilosvai Andrásné Magdi néni. Magdi néni édesapja, dr. Bartók Jenő volt a polgári iskola egyik alapítója. Az ő magániskolájából fejlődött ki a „Jókai”. A Kör ezt a rendkívüli kapcsolatot igyekezett ápolni, mikor rendkívüli ülésére meghívta Magdi nénit.

Az ülés eseményeit így örökíti meg a jegyzőkönyv: „Nagy Frigyes titkár megnyitotta a Kör ülést, köszöntötte a vendégeinket és a megjelent tagokat, majd közölte a napirendet. Az első napirendi pont szerint Czesznák Hajnalka elszavalta Vörösmarty Honszeretet című versét. . . Ezután Pregun Tamás mutatta be a címet, melyet Zsóka néni tervezett. Ezt követően a titkár ismertette a szatmárnémeti kirándulás történetét. A negyedik napirendi pont alapján Czibula Ferenc tanár bácsi felolvasta Zsóka néni üzenetét a Kör tagjaihoz, mivel ő betegsége miatt nem vehetett részt az ülésen:

„Üdv neked
emlékezés!
Te jóra, szépre
szomjúhozó
vidám csapat!
Ki leszel
múltébresztő,
s az úttörő
az új felé.
Vidám cimboraság,
gondolatra éhes,
hogy majdan
gondtalan, s
büszke fővel
mondhasd:
E Körnek
méltó tagja voltam:
mert tetteimben
mindig
Ember maradtam.”

Az ötödik napirendi pont szerint Kiss Ottília jegyzőkönyvvezető felolvasta az előző összejövetelünk jegyzőkönyvét. Végül elnökünk ismertette iskolánk történetét egyórás előadásban.”

Kedves színfoltja volt az ünnepélynek, mikor Murczkó Károly beszélt iskolai élményeiről. Az ünnepi ülés jó hangulatú zsíroskenyér-diszkoval zárult.

A Kör ülései, melyeket kéthetenként tartunk, általában így épülnek fel. Sokat adunk a formákra is! A gyerekek az ülés előtt kitakarítják a tantermet. A padokat kiviszik, székeket helyeznek el sorban. Eltűntetik a tanteremjellegét. Az asztalra zöld terítőt és virágot tesznek. A falra felkerül a címer. A címer stilizált aranyindával átölelt vörös pajzs, mely közepén kék paralelogrammába BGK betűk vannak beírva. A vörös mezőben fent 1909 (az alapítás éve), alsó részében 1982 (újraalapítás éve) látható. A szín megválasztása nem véletlenszerű. A vörös és a kék nemcsak a város színei, hanem az úttörőké, kisdobosoké is. Ezek a színek utalnak a Kör kötődéseire: városunkhoz és az úttörőszövetséghez.

Az ülések mindig pontosan kezdődnek. A zöld asztal mögött foglal helyet a két tanárelnök, a titkár, a jegyző és azok a tagok, akik az ülésen szerepet játszanak. Az ifjúsági titkár csengőjének megrázása után megnyitja az ülést, melyet ő is rekeszt be. Ezek a külsőséges, ünnepélyes formák igen népszerűek a gyerekek körében. Büszkék, hogy a „Tisztelt Kör” tagjai lehetnek.

A kör őszi programjára az Arany-évforduló nyomta rá bélyegét. A tanárelnökök 3 forduló „Arany szavak Aranytól” vetélkedőt indítottak.

Az első fordulóban „házi feladatot” kaptak a tagok: idézetkeresési verseny volt. Céllunkat, hogy vegyék kezükbe Arany János verseit, és olvassák azokat, elértük. A 2. forduló szavalóverseny, ahol tankönyvből nem szereplő verseket mondhattak a gyerekek. A harmadik forduló pedig illusztráció készítése valamelyik Arany-vershez. Meglepő volt az az igyekezet és hozzáállás, amit tapasztaltunk. Három órán keresztül ötven növendékünk lelkesen és önként rajzolt.

A három forduló után kialakult a sorrend. A döntőt a karácsonyi ünneppel kötöttük egybe. A legjobb nyolc tanuló részére döntő, majd utána tréfás, játékos vetélkedők, karácsonyi ünnepély. Szerettük volna emlékeztetéssé tenni ezt a versenyt a győztesek számára. A Kör vezetősége úgy határozott, hogy a szükséges pénzt mindig hulladékgyűjtéssel teremti elő. Most is így volt. Két nap alatt 600 Ft-ot gyűjtöttek a gyerekek. Ebből tudtunk értékesebb ajándékot venni a győzteseknek.

1982–83-as tanévben bekapcsolódtunk a múzeum szombati matinéprogramjába is.

A Kör programjának alapját, gerincét továbbra is az előadások alkották és alkotják. Néhány cím: Az ősember élete, Ré fiai, A görög kultúra, Róma város alapítása, A királyság kora, Róma a köztársaság korában, Bolond Császárok, A magyar nép eredete, vándorlása, a honfoglalás, Kincses Magyarország, Magyar várak, várharok, A romlás százada.

Szokássá vált, hogy minden előadáshoz az önként jelentkező nyolcadikosok kiegészítő előadást készítenek. Sok sikeres korreferátumban gyönyörködhettünk.

Emlékezetes ülés volt, mikor Vikár Sándor nyugalmazott zeneiskolai igazgató idézte fel találkozásait Kodály Zoltánnal. (Kodály a harmincas években vezényelte iskolánk énekkarát.) Előadását zenei betétek színesítették.

A Kör egyik célja, hogy az iskolai megemlékezéseknél, ünnepélyeknél közreműködjön. Brezsnjev temetésekor igen színvonalas műsorral búcsúztatták a nagy politikust. A fiúk nőnapon köszöntötték az iskola tanárnőit. Igen megható és szép koszorúzási ünnepet rendeztek Kardos István sírjánál 1983. május 3-án. Az ünnepségen megjelent Murczkó Károly és Jeles István igazgató is. Az Ifjú Gárda zenekara Tonté László vezetésével tette még feledhetetlenebbé ezt a kegyeletes eseményt.

A tavasz meghozta a várva várt jó időt. Első kirándulásunk Kassára vezetett. Április 8-án mentünk, Rákóczi halálának napján. A Nagyságos Fejedelem sírjához elzarándokló Kör megható ünnepséget tartott a dombon, majd elhelyezte tisztelgő koszorúját. A városnézés, múzeumlátogatás után a gyerekek megostromolták a Priort, s nagy csomagokkal felpakolva indultak haza. A „dühöngés” ekkor sem maradt el.

Kedves régi hagyományt támasztottunk fel, amikor elhatároztuk, hogy minden évben megünnepeljük a madarak és fák napját. Hajdanában ez nagyon várt eseménye volt a „Jókainak”. A vezetőség ezt az évtizedek óta első madarak és fák napját szerette volna emlékezetessé tenni.

Május 14-én ötvenen indultunk el a Zempléni-hegyekbe élelemmel, üdítővel és cukorkával felpakolva. Soha nem volt ilyen népszerű a titkár, mikor tisztjének megfelelően kínálgatta a gyerekeket kólával és cukorkával. Első állomás a „radványi sötét erdő” volt. Jólesett egy kis labdázás, rohangálás a reggeli órában. Ezután elindultunk Füzér felé. Mindig nagy élmény a gyerekeknek a várhegy megmászása. Délre leért az éhes társaság, s következett a nap fénypontja; a szalonnasütés. Forrásvízben hűtött kólával öntötték le az ebédet, s hogy túlságosan el ne puhuljanak, elindult a vidám sereg a Nagy-Milic meghódítására. Ebből ugyan nem lett semmi, mert a Csata-rétnél tovább nem jutottunk. Az idő elszaladt. Fájó szívvel indultak a gyerekek haza. Útközben is volt néhány meglepetés: fagyizás Sátoraljaújhelyen, dühöngés Patak után, finom vacsora Tokajban.

Sikerült a „haditervünk”. Emlékezetes napot szereztünk a tagoknak, és egy kicsit közelebb vittük őket a természethez.

A tanév utolsó hónapjai nehezebben múltak néhány növendékünknek, mint a többinek. Szinte számolták a heteket, órákat. Készültek a négynapos tátrai túrára. Júniusban, hogy összeszokjon a társaság, kétnapos előtábort tartottunk Tokajban, s július 5-én 17-en elindultunk a nagy kaland felé.

Felkán szálltunk meg, s innen indultunk villamossal Ótátrafüredre már 5-én délután. 6-án pedig elindultunk, hogy 2500 m magas Nagyszalóki-csúcsot megmásszuk. A 17 főből 12 vágott neki a félelmetesnek tűnő útnak. A csúcra ugyan nem sikerült feljutni, de 2300 m magasságig eljutott a BGK kis csapata. Büszkéek voltak, hogy iskolánk történetében először ők vesznek részt ilyen vállalkozásban. A harmadik nap programja már nem volt ilyen félelmetes. Kirándulás a Csorba-tóhoz, vásárlás Ótátrafüreden. Utolsó nap ismerkedés Popráddal és utazás haza.

A jól sikerült első év megtette a hatását. 1983. augusztus végén újabb tanulók jelentkeztek a BGK-ba. Nemcsak a távozó nyolcadikosok pótlódtak így, hanem a Kör létszáma tovább emelkedett.

Az első program szintén összeszoktató jellegű volt. Gyalog kísértünk Sóstóra, és a falumúzeumban töltöttünk egy kellemes délutánt. Bur Gábor muzeológus kedves közreműködése folytán igen szívélyes viszony alakult ki a Kör és a Múzeumfalu vezetősége között. Tanulóink a múzeumi séta után szalonnát sütöttek, citera- és furulyaszó mellett vidáman töltötték el az időt.

A BGK az ősz folyamán még egyszer kilátogatott a múzeumba a szombati matiné keretében. Ezt a programot paprikáskrumpli főzése tette színesebbé.

Az ősz egyik igazi nagy kalandja volt a 2 napos felvidéki kirándulás. Krasznahorka, Poprád, Ótátrafüred volt az első nap programja. Zuhogó eső ellenére a vidám csapat felment a Tarajkára, majd elsétált a Tarpataki-vízeséshez. Az Alföldről ideszabadult gyerekeink boldogsága és öröme leírhatatlan volt.

A második nap kiemelkedő eseménye Késmárkon zajlott le. A BGK tagjai kis ünnepség keretében koszorút helyeztek Thököly fejedelem koporsójára. Mikor a mauzóleumban felhangzott a Himnusz és a Szózat, a kuruc dalok töltötték be a termet, ötven ember szemében megcsillan a könny. Az ünnepség nagyszerű pillanata volt, amikor a Kör legfiatalabb tagja, Kiss Lénárd 2. osztályos tanuló kezében koszorúval elmondta a Kör üdvözlő versét:

Tisztelgeni jött hozzád
ez ifjúság.
Kegeyelettel hajtunk

fejet most tenéked,
mert érezzük, tudjuk
mi a hazafiság . . .”

Késmárk után Lőcse következett, majd Szepes várát ostromolták meg. Az ostrom vidám volt és önfeledt. Előtte a gyerekek alaposan bekortyoltak az általunk „büdös-kének” becézett borvízből.

A feledhetetlen kirándulások után a komoly munka időszaka következett. (Bár a kirándulásokat is annak tekintjük!) A Kör tevékenységére a Babits-évforduló nyomta rá bélyegét. Ünnepi műsorok, irodalmi és történelmi előadások váltották egymást.

Azért vidámságra is jutott idő. Emlékezetes marad a Kör tagjai számára a karácsonyi ünnepi ülésünk.

És lassan megérkezik a tavasz, megkezdődnek a kirándulások, a túrák.

Április 14. Kolozsvár. Május 17–20 a Béulai-havasok. Május végén madarak és fák napja a Falumúzeumban. Június elején 3 napos előtábor Tokajban. És Június 28-án újra a „nagy kaland” – mi már csak így nevezzük – következik. Négy napra elutazunk a Magas-Tátrába, és ott táborozunk.

A Kör programjában rengeteg túra, kirándulás szerepel. A tervezésnél a két legfőbb szempont: a hely kiválasztása és a költségek. A Kör vezetői büszkék arra, hogy viszonylag igen csekély összegből ki tudják hozni a kirándulást. Kétnapos tokaji előtábor költsége fejenként 40 forint volt. A füzéri madarak és fák napja 70 forintba került. A négy-napos úttért a Béulai-havasokba pedig 680 forintot fizetnek.

Útjaink rendkívüli olcsósága lehetővé teszi, hogy az anyagilag hátrányos helyzetben levő tanulók se maradjanak ki belőle. Külön öröm számunkra, hogy a Kör három állami gondozott tagja két év alatt négy külföldi és három belföldi útra jött el.

Az újjászületett Kör másfél éves tevékenysége bebizonyította életképességét, bebizonyította, hogy elődeink ifjúságmozgalmi metodikájából igen sokat hasznosíthatunk.

A tudományos előadások, szórakoztató programok, a kirándulások és túrák helyes ötvözése a mai gyerek számára is elfogadható és színes programot biztosít a szabad idő hasznos és szórakoztató eltöltéséhez.

A Bethlen Gábor Kör a sikeres 75 év után bizakodva néz az újabb 75 év elé.

Fekete-Kovács Győző-Kanyó Teréz-Kunsági Elemér-Molnár József-Nagy József-Varsányi Zoltán-Vida Mibályné: A MEGTANÍTÁS STRATÉGIÁJA (Szerkesztette: Nagy József.)

A pedagógia időszerű kérdései sorozat eddigi értékes kötetei után most egy újabb jelentős munkát vehetünk kézbe. A most megjelent könyv műfaj tekintetében is újdonságnak számít, ugyanis egy tantárgypedagógiai kísérlet összegezését adja, s egyúttal megismerteti olvasóit a tantárgypedagógiai – szűkebben értelmezve: didaktikai – kísérlet előkészítésének, lefolytatásának, értékelésének és összegezésének metodikájával. Ilyen jellegű tanulmány nemcsak a pedagógia időszerű kérdései sorozatban nem jelent még meg, de a magyar tantárgypedagógiai és didaktikai szakirodalomban sem. E könyvet elolvassva nyomon követhetjük a tudományos – pedagógiai – kutatás komplex menetét a hipotézistől a kísérlet tapasztalatainak általánosításáig. Ugyanakkor éppen a könyv jellege miatt nehéz róla ismertetést írni, mert a kísérlet teljes menetét röviden összefoglalni nem lehet, annak metodikáját teljes egészében el kell olvasni annak, aki pedagógiai gyakorlatában azt alkalmazni, megismételni akarja. Így az ismertetés inkább csak figyelemfelhívás lenne azok számára, akikkel esetleg még nem jutott el ez a könyv. Gondolok itt elsősorban azokra, akiknek tantárgyaival kapcsolatban folyt a kísérlet: géptan, technika és kémia szakos tanárookra. E kísérlet szakirányú jellege mellett nyilvánvalóan vannak általános érvényű elvi következtetések is, amelyeket a többi tantárgy tanára is felhasználhat saját oktatómunkájában.

A könyv három nagy fejezetből áll. Az első fejezet a megtanítási stratégia elméleti alapjaival, a második a témakompenzációs oktatással, a harmadik fejezet pedig a folyamatos kompenzáció lehetőségével foglalkozik. A fejezetek címei önmagukban nem sokat árulnak el tartalmukból, s így ismételtelen a könyv elolvasására, tanulmányozására hívnám fel a figyelmet. A lényegyet tömören fogalmazza meg a könyv címe: a megtanítás elvi és gyakorlati problémái állnak a kutatók érdeklődésének és problémafelvételének középpontjában. A megtanítás fogalma nem használt kifejezés a didaktika szakirodalmában. A tanítás, oktatás fogalmaiba természetesen értettük bele a folyamat, a tevékenység eredményét, a megtanítást is, mint ahogyan a tanulás fogalma is egyértelműen tartalmazza, vagy legalább is feltételezi az eredményt: a megtanulást. A fogalmak megszokott használata sokszor nem követi nyomon a gyakorlati élet, tevékenység által felvetett problémák jelentkezését. A kutatói

gondolkodás érzékenysége mutat rá arra, hogy a tanulás és tanítás nem mindig azonos a megtanulással és megtanítással.

A kutatók abból az alaphelyzetből indulnak ki tehát, hogy – amint ezt a könyv hátsó fedőlappján olvashatjuk: „A hagyományos iskolai oktatási stratégia lényege abban foglalható össze, hogy tanításra vállalkozik: magyarázza, gyakorlatítja az elsajátítandó tananyagot, s a tanulót otthoni tanulásra ösztönzi. Más alapstratégia is elképzelhető, amely a tényleges megtanításra is vállalkozik. Úgy szervezi a tanórai és az otthoni munkát, hogy végül is a tanulók túlnyomó többsége sikerrel elérjen a tananyag elsajátításában egy bizonyos szintet. A megtanítási stratégia többféle változata létezik és gondolható el. Mivel Magyarországon a frontális osztálymunka dominál, olyan változatot kellett kialakítani, amely ebbe a rendszerbe beilleszthető.” Természetesen ezt a tanítás-megtanítás szóhasználatot nyelvi finomkodásnak is érezhetjük, ha azonban a két fogalom közötti különbséget alaposabban átgondoljuk, akkor észrevehetjük, hogy nem a szavakkal való játszadozásról van szó. A könyvben ismertetett kísérlet is azt mutatja, hogy a könyv szerzői nagyon mélyen értelmezték át a két kifejezés lényegét és különbségét.

Röviden tekintsünk be az egyes fejezetekbe.

Az első fejezetet „A megtanítási stratégia elméleti alapjai” címen Nagy József írta. Alapvető fogalmakat tisztáz. Mindenekelőtt az életkor – aktuális fejlettség – tanulási tehetség fogalmak ismérveit, előfeltételeit. Majd megállapítja: „A problémák gyökere abban van, hogy a mai iskola nem képes megbirkózni a tanulók közötti különbségekkel, holott a társadalom mai fejlettsége és fejlődése minden ép polgártól olyan intellektuális és olyan magatartásbeli fejlettséget követel meg a társadalmi beilleszkedés elemi feltételeként, amit a tanulók kisebb hányada tud csak produkálni.” Kicsit kategorikusnak érezzük ugyan ezt az állásfoglalást, de mint vizsgálódó tudományos probléma feltétlenül elfogadható. Ugyanigy egzaktabb és sokoldalúbb vizsgálódást érdemelne az előbb idézett mondatot követő megállapítás is: „Akinek az induló szintje alacsony, az – a mérések és a tapasztalatok szerint is – gyöngye eredménnyel végzi tanulmányait. Használóképpen így jár az, aki lassú tanuló, és az is, aki valamilyen oknál fogva otthon keveset tanul.” Ezt a problémát a szerző a megtanítási stratégia egyik tényezőjeként elemzi. A másik elvi összetevőt abban látja, hogy a „több, mint félszázadra visszanyúló kutatások egyértelműen bizonyítják, hogy a képesség szerinti osztályok rendkívül erősen osztály- és rétegspecifikusak.” E megállapításával – nagyon helye-

sen – elhatárolja magát attól az irányzattól, amelyik a tanulók képességeik szerinti csoportosításában látja a hatékonyabb, eredményesebb oktatás kritériumát. Álláspontját így fogalmazza meg: „Olyan megoldásokat kell keresni, amelyek az egyéni különbségek figyelembevételét és az együttes munkát is lehetővé teszik.” A szerző által képviselt megtanítási stratégia éppen ezért az egyéni haladást a kisebb-nagyobb tanítási egységekben kívánja lehetővé tenni.

A megtanítási stratégia nagyon lényeges tényezőként kezeli a társadalmi igényeket, szinteket. A szerző erről így ír: „A ma és a belátható jövőben kívánatos szintek elérésének nem biológiai, adottságbeli, hanem társadalmi, pedagógiai korlátjai vannak.” Ebből következik, hogy „minden ép gyermek által a kívánt színvonalon sajátíthatók el a tantervi követelmények.” A „letanítás” és a kompenzálás problémái című részben a szerző azt írja: „A jelenlegi iskola leadja, letanítja az anyagot, amiből mindenki annyit tanul meg, amennyit tud vagy akar. A megtanulást rábízta a tanulóra, a szülőre. Egyszóval a jelenlegi iskola a megtanításra nem is vállalkozik. „Ez utóbbi megállapítást túlzónak és igazságtalannak érezzük az iskolák tanáraival szemben. Ez azonban nem zárja ki a megtanítási stratégia célkitűzésének el nem fogadását, amelyet Nagy József így fogalmaz meg: „A megtanítás stratégiája azt a gyökeres szemléletbeli fordulatot tűzi ki célul, amely szerint a tanulók túlnyomó többsége megtanítható és megtanítandó az előírt anyagra, a megtanulás nem a tanuló és a szülő ügye csupán, hanem az iskolának vállalkoznia kell a cél elérésére.” Itt ismét az idézett mondat utolsó részét nem tartom elfogadhatónak, hiszen az elképzelhetetlen, hogy az iskolák tanárai ilyen mértékben közömbösek lennének munkájukkal és tanulóikkal szemben.

A megtanítási stratégia következő fontos elvi tényezője a kompenzálás. Ennek lényegéről ezt olvashatjuk. „A kompenzatív rendszer, nevelés-oktatás azt jelenti, hogy a kitűzött célokat, a kidolgozott kritériumokat meghatározott türelemmel a csoport túlnyomó többségének el kell érnie. A kompenzálás a csoport sikeres egyúttaladását szolgálja. Ha nem akarjuk a teljesen individualizált oktatást, akkor nincs más lehetőség, mint az iskola kompenzatív rendszerre fejlesztése.” E tétel leszögezése és érvényesítése biztosítéka annak, hogy a megtanítási stratégia nem követ szélsőséges irányzatokat. A megtanítási stratégia lényege című részben összegezi a legfontosabb sajátosságokat. A fejezet következő részében a hazai kísérletekről és lehetőségekről ír a szerző. Mindezekelőtt a megtanítási stratégia kompromisszumos változatát, az ún. témakompenzációs oktatást ismerteteti olvasóival. Majd tárgyalja a témányitó és témazáró feladatbank lényegét és felhasználását, valamint készítését. Külön és részletesen is foglalkozik a kompenzálás módszereivel. A fejezet végén ismerteti a kísérleti oktatás eredményeit

és fejlesztési feladatait, valamint az elterjesztés lehetőségeit.

A könyv második fejezetében – amelyik a „Témakompenzációs oktatás” címet viseli – négy szerző tanulmányát olvashatjuk. Kunsági Elemér és Vida Mihályné „Egy egész tanév kiterjedő általános iskolai kísérlet tapasztalatai” címen a megtanítási stratégia kialakítása és adaptálása kísérletét végezték el az általános iskola 7. osztályos kémia egy tanévi anyagára. Részletesen és konkrétan követhetjük nyomon a nagyon precíz leírás alapján a megtanítási stratégia minden mozzanatát az előkészítéstől a kísérlet értékeléséig. Kanyó Teréz: „Sajátosságok és lehetőségek a szakmunkásképzésben” címmel a megtanítási stratégiát a jelzett iskolatípusban a szakmai technológia tantárgy keretében a konzervgyártás témakörében mutatja be. Itt is a kísérlet teljes menetét tanulmányozhatjuk. Fekete-Kovács Győző értekezése a „Témakompenzálás a szakközépiskolában” címet viseli. A szerző a géptan tantárgy keretében a szivattyús és hidraulikus berendezések témakörében folytatta le a kísérletét a megtanítási stratégia szellemében. Természetesen itt is a teljes kísérleti menet rajzát kapjuk.

A könyv harmadik fejezete („A folyamatos kompenzálás lehetőségei”) két szerző két tanulmányát tartalmazza. Varsányi Zoltán a „Témakompenzációs oktatás és folyamatos kompenzálás” címen írt munkájában a szakközépiskolában a gépipari anyag- és gyártásismeret témakörében végzett kísérleteiről számol be, rámutatva arra, hogy ő – az eddigi szerzőktől eltérően – kompenzálást nemcsak a téma feldolgozása előtt és után, hanem közben is alkalmazott. S végül Molnár Péter „Egy megtanítási programcsomag” című tanulmányát olvashatjuk. A szerző az alapvető fogalmak elemzése után bemutatja a technika tantárgyba tartozó mozgást átalakító szerkezetek témájához kidolgozott programcsomag összetételét, annak elvi indokolását és kísérleti kipróbálását.

A könyvet a témához kapcsolódó hazai és külföldi irodalmi jegyzék teszi teljessé.

Tankönyvkiadó, Budapest, 1984.

DR. BERCZKI SÁNDOR

A KORSZERŰBB
OROSZNYELV-OKTATÁSÉRT IV.
(Tanulmánykötet)

Tananyag orosznyelv-tanárok önképzéséhez
Szerkesztette: Misky György, Kézirat,
Pécsi Janus Pannonius Tudományegyetem
Tanárképző Kar, Pécs, 1984. 158. p.

A Pécsi Janus Pannonius Tudományegyetem Orosz Tanszéke 1981. óta folytat kísérleteket az orosznyelv-tanárok szakmai továbbképzése tartalmának és szervezeti formáinak a korszerűsítése céljából. A tartalmi korszerűsítés egyik eszközének tekintik a kutatásban résztvevők olyan kísér-

leti anyagok összeállítását és publikálását, amelyek hatékonyan segítik a szaktanárok önképzését. A jelen tanulmánykötet – amely szerkesztés folytatója az előzőeknek – a Tudományszervezési és Informatikai Intézet 180/1981. sz. elfogadott országos pályázata alapján a Baranya Megyei Pedagógus Továbbképzési Intézet és a Pécsi János Pannonius Tudományegyetem Tanárképző Karának Orosz Filológia Tanszéke közreműködésével készült, szerkesztette Misky György, lektorálta Páll Erna és Zöldhelyi Zsuzsa. A tanulmánykötet nemcsak szoros értelemben vett továbbképzési anyagokat tartalmaz, hanem a tanárok dolgozóinak legújabb kutatási eredményeit is tükrözi. Az, aki ismeri az előző köteteket, láthatja, hogy egy-egy oktató-kutató mely részterületen dolgozik szívesen, azt is, hogy egy-egy részproblémát (pl. igevonzatok, mozgást jelentő igék, tagadás az oroszban), hogyan fejt ki, bontakoztat ki. A kötet szerkesztője követi a hagyományokat: lehetőséget nyújt a kétnyelvű (orosz és magyar) publikálásra. Minden tanulmányt gazdag szakirodalom jellemez, nagy helyet kap a kontrasztív vizsgálat, ami a szakirodalomban is tükröződik. Több tanulmány új gondolatokat vet fel, s további kutatásra, elmélyülésre ösztönöz. A kötet szerzői mind a hétköznapi oktató munkában, mind a szakköri munkában hasznos tanácsokat adnak, s kutatómunkára serkentenek, ezzel is szolgálva a tanulmánykötet közreadóinak a célját, a permanens irányított önképzést, amely egybehangzóan a jövőben tervezett szakmai továbbképzési elképzelésekkel. (Röviden ismertetjük a kötet tanulmányait. Zárójelben megjegyezzük, hogy a tanulmány orosz nyelven jelent meg, s az egységes publikálás végett az orosz nyelvű tanulmányok címét magyarul közöljük. Ismertetésünk sorrendje a tartalmi sorrendet követi.)

Hajzer Lajos: Az orosz szövegbe kerülő magyar földrajzi nevek ragozásának kérdéséhez (3–22. p.) c. tanulmányát szellemes anekdotával vezetni be. Azt vizsgálja, hogyan is viselkednek az orosz szövegbe kerülő magyar földrajzi nevek, pontosabban szólva az orosz nyelv milyen neműeknek veszi a különböző mássalhangzóra végződő földrajzi neveinket, és ennek keretében milyen ragozási csoportba sorolja őket. A szerző már a bevezetőjében kifejti, hogy a kérdést a teljesség igénye nélkül vizsgálja. Számunkra az a legfontosabb, hogy a tanulóknak ezen a téren elkövetett orosz nyelvi hibáit nem szabad túlzott szigorral fogadnunk (lásd a „szigor tanár urat” a bevezetőben), hanem türelemmel és körültekintéssel, különösen akkor, ha maga az orosz nyelv is bizonytalanságokat mutat, vö. Hajzer Lajos gyűjtéséből azokat a példákat, amikor egy és ugyanazon műfordító ugyanazt a földrajzi nevet egy adott műben hol ragozza, hol változatlanul hagyja, vagy változtatva más ragozási szisztema szerint szerepelteti. Hajzer Lajos különösen részletesen foglalkozik a problematikus '-any, -eny, -ony' végű földrajzi neveinkkel (pl. itt a 'Záhony' névnek a III. ragozáshoz való sorolása tü-

nik mintának). A szerző gazdag szépirodalmi anyagon mutatja be az érvelését. *Hetesi István:* Kötelesség és boldogság Turgenyev Nemesi fészek című regényében (23–41. p.) c. tanulmány az 1850-es évek orosz társadalmának problémáival foglalkozó regény alapgondolatát elemzi. Az előkészítésre váró reformok közepette a kötelességteljesítés és az egyéni boldogság megteremtése konfliktusokat idéz elő. A regényben az ún. „felesleges” ember típusának a kérdéseit elemzi a szerző nagy irodalmi kitekintéssel.

Jászay László: A meghatározott mozgást kifejező igék szemléletpár-képzésének sajátosságai (42–66. p.) c. tanulmányban a szerző az orosz nyelven az igehasználat legnehezebb kérdéséhez az „igeszemlélet”-hez, a „vidék” problematikájához fordul ismét. A tanulmány részletesen foglalkozik a 'po' előképzővel meghatározott mozgást kifejező igék szemléletpár-képzésének sajátosságaival, felvetve azt a lényeges kérdést: mikor veszíti el a 'po' előképző minden egyéb logikai jelentését, és válik csak a befejezettség képzőjévé. A tanulmány második része a 'bezsaty – ubezszaty' típusú igékkel foglalkozik.

Lendvai Endre: Az orosz nyelvi valóságáttér specifikus elemeinek tükröződése a magyar nyelven (62–82. p.) c. tanulmány azt vizsgálja, hogyan is történik az orosz nyelvi valóságáttér specifikus elemeinek megismerése és megnevezése a magyar nyelvű közösség életében. (A szerző a „valóságáttér” megnevezést a „kultúra” szinonimájaként használja, saját megjegyzése, i. m. 62.). A valóságáttérrel vagy kultúrával való foglalkozás a nyelvtanításban az utóbbi 10–15 évben lépett előbbre, nemcsak a módszertan szakemberci, de a pszicholingvisztika képviselői is felhívták erre a figyelmünket, hogy maguknak a tárgyakkal önmagukban is óriási információs szerepük van. (A. A. Leontyev egyik művében hozza fel példaként, hogy milyen megbotránkozást okozott a szovjet nézőkben, hogy a francia film utasai nevetve szálltak be a „fekete autóba”, s csak később derült ki, hogy a francia közegben ez hétköznapi taxi stb.) A valóságáttér, az országismerettel majd az ún. „nyelvi” országismerettel mint diszciplínával bővült, s a tanulmány az utóbbira is hoz fel igen jó példákat.

Marcza Sándor: A mozgást-helyváltoztatást kifejező igék átvitt értelemben való használata (orosz nyelven, 83–97. p.). A „térben való helyváltoztatás” a legkülönbözőbb dinamikus távolsági viszonyokat rejt magában (a szerző a táblázaran több mint egy tucatot sorol fel!), amelyek természetszerűleg mind nyelvi kifejezést kapnak. Ezek közül nem egy nemcsak konkrét mozgást fejez ki (rejt magában), hanem átvitt jelentéssel is rendelkezik. Ezek nemcsak a költői nyelven szerepelhetnek, hanem a hétköznapi metaforikus használatban is előfordulhatnak. A szerző ezekre hoz fel nagyon sok példát (pl. metonimikus és metaforikus használat, „kvázi-mozgás” stb.). Nagyon hasznos, hogy példát a magyar megfelelőikkel adja (90–95. p.).

Medve Zoltán: Női foglalkozást jelentő főnevek használatának kérdéséhez a mai orosz nyelvben (orosz nyelven, 98–122. p.) c. tanulmány az orosz grammatika aktuális kérdésével foglalkozik: hogyan követi a nyelv fejlődése a társadalmi fejlődést a női foglalkozások mind szélesebb elterjedésével. A szerző számadatokkal is bizonyítja a nők különböző foglalkozási ágakban való helyfoglalását, ami maga után vonta a férfifoglalkozást jelentő neveknek nőt jelentő képzővel való ellátását (pl. '-ica, -ka, -icha' stb.), tehát a szó-párokna a kiegészülését, ill. bővülését. A szerző részletesen vizsgálja azokat a foglalkozásokat, amelyekben a nyelv változatlanul csak a hím-nemű variánsot ismeri, ill. tartotta meg (pl. 'miniszter, doktor, vrac, avtor stb.), amelyeknél tanítványainknak minden szinten problémát okoz az adott foglalkozást űző nő megnevezése, főleg megszólításban, de a hivatalos, a beszélt és a tudományos stílusban való eligazodásban is (nem is beszélve a mondattani kérdésekről, pl. 'egyzetés').

Misky György: Az orosz diákzsargon tanításának néhány elvi – metodikai kérdése (123–140. p.) c. tanulmány az orosz nyelv társadalmi rétegződésének aspektusában észlelhető változásokkal foglalkozik. A tanulmány szerzője a 'nőnekvivalens lexika' csoportjába sorolja a diákzsargont, s részletesen foglalkozik e kérdéssel. Szerintünk ez nemcsak azért hasznos, mert betekintést nyerünk egy olyan stílusrétegbe, amelynek elemei köznyelvben is megfigyelhetők, hanem mert hallgatóink az intenzív kurzusok alkalmával, a hallgatói cseréknél, a közvetlen találkozásoknál megismerkedhetnek az orosz diákzsargonnal, s biztosak vagyunk abban, hogy ennek a zsargonnak néhány eleme az orosz nyelvű órávezetésben, tanári „elszólásokban”, dicséretekben és értéke-

lésekben hasznosítható. Ugyanakkor saját tapasztalatunkból mondhatjuk, hogy nem egyszer bajban voltunk, amikor arra kellett válaszolnunk, hogy mondják oroszul a „puskát”, „szekundát” stb. Misky György nemcsak szótárszerűen sorolja fel az orosz diákzsargon leggyakoribb szavait, hanem használatukat szituációban, környezetben, sőt képpel illusztrálva is bemutatja. (Pl. ki tudta eddig, hogy a „fortoscska” a diáknyelvben „lyukas órát” jelent? stb.)

Tóth Lászlóné: 'On ne byl loma' vagy 'ego ne bylo doma'? A létigét tartalmazó tagadó mondatok interpretációjának kérdéséhez. (141–158. p.) c. tanulmánya az orosz stilisztika fontos kérdését érinti: a létigét tartalmazó tagadó mondatokban mikor kell vagy szükséges birtokos esetet használni. A tanulmány aktuális, mert nyelvtanaink sem adnak erre a kérdésre pontos választ, habár a tagadás tanítása középiskolai anyag, ugyanakkor a vélemények is eltérők. A szerző a kérdés megvilágításában a „meghatározottság/meghatározatlanság”, „konkrétság/általánosság” fogalmakból indul ki. A személytelen szerkezet (birtokos eset) használata a tagadásban új információkat is rejt magában (pl. ott kellett volna lennie, hiányzik stb.). Oktatásunkban a formális „tagadás után birtokos esetet kell használni” formulát a konnotatív tartalommal, a „többletek”-kel is ki kell egészítenünk.

Az ismertetett tanulmánykötetet általános és középiskolai kartársaink szíves figyelmébe ajánljuk, a pécsi kollégáknak meg köszönetet mondunk, hogy részterületekre, kevésbé ismert nyelvi tényekre, nyelvi interferenciákra hívták fel a figyelmünket érdekes és olvasmányos formában, tudományos igénnyel.

DR. HORGOSI ÖDÖN

A Módszertani Közlemények Könyvtárának újabb kötetéről

Folyóiratunk történetében hagyománnyá vált az a gyakorlat, amely alkalmanként – egy-egy időszerű, közérdeklődésre számot tartó témában – önálló kötet megjelentetésével is igyekszik elősegíteni, hatékonyabbá tenni az általános iskolában folyó nevelő-oktató munkát. Ez a szándék vezette most is a Módszertani Közleményeket, amikor könyvtársorozatának 9. köteteként az iskolák, a pedagógusok kezébe adja *Gácsér József*nek, a Juhász Gyula Tanárképző Főiskola Neveléstudományi Tanszéke vezető tanárának *Demokratizmus és általános iskola* című, több szakaszban lebonyolított, széles körű vizsgálatsorozaton alapuló munkáját.

A téma, melyet a mű címe jelez, nemcsak időszerű, hanem meghatározó, strukturális kérdése is iskolai életünknek. Cáfolhatatlan igazság, vitathatatlan tény, hogy nevelőtestületeink közérzete, arculatának, egész habitusának alakulása, nevelő munkájának hatékonysága és eredményessége nagymértékben függ az iskolai élet demokratizmusától, annak színvonalától.

Ebben a felismerésben próbálja a szerző mind a tudományos kutatás, mind pedig a gyakorlat, az iskola állami és társadalmi irányítása számára *megragadni, megfoghatóvá tenni a maga konkrétségében és életszerűségében az oly sokat hangsúlyozott iskolai demokratizmus jelenségegyüttesét, összetevőit és követelményeit.* Végző során e kötet arra a közérdekű és a gyakorlat szempontjából rendkívül hasznos kérdésre ad választ, *hogy milyen módszerekkel lehet a nevelőtestületekben a demokratizmus szintjét feltárni, mélyíteni, valóságos érvényesülését elősegíteni.*

Ez az elméletileg és módszertanilag sokoldalúan megalapozott vizsgálat egyrészt *megbízható, objektív képet ad a nevelőtestületi demokrácia helyzetéről, minőségéről,* másrészt egy olyan új, a gyakorlatban is kipróbált komplex eljárást, mérőeszközt is *bemutat a nevelőtestületi közösségek minőségének megállapítására,* amely valóban hatékony eszköze, segítője lehet a nevelőtestületi közösség tudatos szervezésének, az iskolai demokrácia továbbfejlesztésének, elmélyítésének.

Reméljük, hogy pedagógusközösségeink, iskoláink élni is fognak a felkínált lehetőséggel, s minél szélesebb körben fogják majd hasznosítani e komplex kutatás figyelmet érdemlő eredményeit.

A kötet 9 szerzői ív terjedelemben még ebben az évben megjelenik. Ára 40 Ft lesz. Előjegyezhető postai levelezőlapon a Módszertani Közlemények Kiadóhivatalánál (6725 Szeged, Hámán Kató u. 25.).

DR. DOBCSÁNYI FERENC

Az orosz nyelv tanítása az általános iskola 4. osztályában

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

A könyv másik célkitűzése a nyelvtanítás különböző területein végzett tanári munka segítése. Ezt a célkitűzést több tanulmány szolgálja.

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.

A Szerkesztőség felhívása

Tisztelettel kérjük szerzőinket, hogy kézírataikat a *szerkesztőség címére* küldjék: 6701 Szeged, Április 4. útja 6. Csak *gépelt*, 12–14 lapnál nem nagyobb terjedelmű kéziratokat fogadunk el. A kézirat *első és második* példányát, kérjük, *kettes sortávolsággal* gépelt formában, *normál géppapírra*, a *gépelési hibák gondos kijavításával*. Tüntessék fel pontosan a *használt szakirodalmat* is (szerző, cím, hely, kiadó, lapszám). Külön lapra írják föl *irányítószámot* is (szerző, cím, hely, kiadó, lapszám). Külön lapra írják föl *irányítószámot* is (szerző, cím, hely, kiadó, lapszám), mert enélkül tiszteletdíjat nem utalhatunk ki. A már nálunk levő tanulmányok szerzőitől is ezt kérjük. Egyúttal felhívjuk szerzőink figyelmét arra is, *másodközlésre* nem vállalkozunk, hozzánk küldött írásaitak más folyóiratoknál nem publikálhatják. Szerkesztőségünkönél is érvényes az az általános gyakorlat, hogy *kéziratot nem örzünk meg, és nem is küldünk vissza*.