

AZ
ÁLTALÁNOS
ISKOLAI
TANÍTÓK
ÉS
TANÁROK
SZÁMÁRA



1986 MAR 2 76

MÓDSZERTANI KÖZLEMÉNYEK

1986. 26. ÉVFOLYAM

1

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

OROSZ BÁLINT: A tanulói bukások és a szülők foglalkozásának összefüggése	1
TAKÁCS GÁBOR: Néhány gondolat a tanulás tanulásáról, avagy, tudnak-e tanítványaink tanulni?	5
BORA ZSOLT: Tevékenység – időmérték – feladatok	10
DOBONÉ BERENCSEI MARGIT: A tanulók anyanyelvi tudásának erősítéséért	14
DR. DOMBI JÓZSEFNÉ: A zenei képességvizsgálatok forrása	17
NANSZÁKNÉ DR. CSERFALVI ILONA: A korszerű szakköri munka pedagógiai irányítása	21
ÚJ TANTERVEINKRŐL	
DR. MOJZES JÁNOS: Modell-kísérlet a mól- és atomtömeg tanításához	25
MŰHELY	
BORBÁS LÁSZLÓNÉ: Az olvasóvá nevelés néhány lehetőségéről az irodalomtanításban	30
SÁROSDY IVÁNNÉ: A beszédkézség fejlesztése egy orosz gyermekvers tanítása során	33
DR. KISS SÁNDOR: A matematikai tehetség egyik jele a gondolkodás eredetisége	39
MATYUS LAJOSNÉ: A képmagnó alkalmazása a földrajztanításban	42
DULGYOVAI LÁSZLÓNÉ: Az önkormányzat kialakítása a napközi otthonban	44
ÖRÖKSÉG	
DR. BERECSKI SÁNDOR: Imre Sándor gondolatai a családi nevelésről	47
SZEMLE	
DR. DOBCSÁNYI FERENC: Erős Zoltán: Magyar irodalmi helynevek A-tól Z-ig	51
ZSOLNAI ANIKÓ: Szabenyi Péterné: Erkölc és világnézet a személyiségfejlődésben	52
H. TÓTH ERIKA: V. G. Loginova–J. V. Dunajeva–L. B. Samsin: Znakomimszja Sz SZSZSZR	53
GEDON LÁSZLÓ: A technikai nevelésért (Alk. szerk. Balogh József)	54
DR. CSIZMAZIA GYÖRGY: Környezetvédelmi kiadványok	56
RIGONÉ PÉTER IRÉN: N. G. Dajri–F. P. Korovkin: A történelemtanítás módszertana	57

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

86-237 – Szegedi Nyomda

Felelős vezető: Dobó József

A tanulói bukások és a szülők foglalkozásának összefüggése

A hátrányos helyzetű családok

Társadalmunkban minden ember a képzettség megszerzésével bizonyítja alkalmasságát valamely munkakör betöltésére. Aki nem tud képzettséget szerezni, kevésbé megbecsült munkakörbe kerül. Kovács Ferenc írja: „A képzettség közvetlen következménye a szülők osztályhelyzetének, így az osztályhelyzet átörökítésének egyik eszköze.” Az egyes foglalkozási rétegek – munkások és parasztok és azok gyermekei – hátrányba kerülnek az előnyösebb körülmények között élő társadalmi rétegekkel szemben. A kultúraltabb körülmények között élő gyerekek eredményesen teljesítik az iskola által támasztott követelményeket, esélyük nyílik a továbbtanulásra. A környezeti hatás az általános iskolában mutatható ki teljes egyértelműséggel. „Hátrányos társadalmi helyzetben azok a személyek, illetve családok vannak, akiknek: szükségletkielégítési lehetőségei, életkörülményei, s lehetséges életmódja a társadalom többségénél lényegesen rosszabb” – állapítja meg Huszár István.

A szülők foglalkozása központi tényező az iskolai bukások létrejöttében, ezért tisztázható, hogy milyen jellemzői vannak az egyes foglalkozási kategóriáknak. Az értelmiségiek, szellemi foglalkozásúak, felsőfokú iskolai végzettséggel rendelkeznek. Az egyéb szellemi dolgozók nem szereztek egyetemi vagy főiskolai végzettséget, de nem végeznek fizikai munkát, hanem középszintű szakemberek vagy irodai dolgozók. A szakmunkások, szakmunkásképztségüknek megfelelő munkakört látnak el. A betanított munkások hosszabb betanítási időt igénylő munkakörben dolgoznak – a legtöbb esetben gépmunkások –, de nem szereztek szakmunkás-bizonyítványt. Tanczos Gábor nagyon tömören így jellemzi a segédmunkásokat: „Azok a munkások, akik betanulást nem igénylő munkakörben dolgoznak, valamint kisegítő jellegű alkalmazottak”. Mezőgazdasági fizikai foglalkozásúak, akik mezőgazdasági ágba tartozó szervezeteknél, vállalatoknál kaptak munkát, vagy egyéni gazdaságokban dolgoznak.

A szülői ház negatív hatásai

A gyerekek tanulása akkor lesz eredményes, ha a szülők ügyelnek a „hézagmentes tudás” elsajátítására. Ha a preventív és a folyamatos családi és iskolai törődés ellenére mégis lemarad a tanuló a tanulásban, gyors és konkrét vizsgálódásra van szükség, hogy a kudarc sajátos okai és körülményei – pedagógiai, pszichológiai, didaktikai indítékú rendszabályokkal – felszámolhatók legyenek. A hiányosságok nem küszöbölhetők ki, ha a szülői házat a szellemi-erkölcsi igénytelenség jellemzi, a család egzisztenciálisan labilis, ha a szülők tudatlanok, brutálisak, alkoholisták, s pedagógiai eljárásaik kulturálatlanok.

A szülői ház helytelen pedagógiai eljárásait a két szélsőség jellemzi. A túl szigorú és az elhanyagoló típus keretei között zajlik le. A szigor kizárja az érzelmi melegséget; a durvaság félelmet, dacot és ellenállást vált ki. Az elhanyagoló nevelés következmé-

nyei: értelmi és érzelmi impulzusok hiánya, közömbösség, szeretet- és foglalkozáshiány, elhanyagottság és talajtalanság érzése, félelem és szomorúság, a „minden mindegy” gátlástalanság.

A gyermek a nem kívánt helyzetben bekapcsolja a védekezési mechanizmusát: feladja az iskolai célokat, menekül a tanulási helyzetekből, fellép nála az iskolaundor, érdeklődése az iskoláról elterelődik. Kialakul a tanulmányi kudarc, mely meggátolja a tanuló eredményes tanulását, értelmi; érzelmi és jellembeli fejlődését. Ilyen körülmények között következik be a „tanulmányi deficit”. A bukás ténye a diák életében annyit jelent, hogy az oktatási és nevelési követelményeknek nem felel meg. Osztálya fejlettségi szintjét, a tudás terén támasztott követelményeket nem éri el. A kitűzött céloktól annyira elmarad, hogy a jelen és a következő osztály feladatainak elérése veszélyben forog, s egyszer – esetleg többször is – meg kell ismételnie ugyanazt az osztályt.

Az iskola és a család együttműködésének problémái

A gyermek tanuláshoz való viszonyát a család döntő módon befolyásolja. A hatást kiváltó tényezők a következők: a szülők társadalmi helyzete és társadalomhoz való viszonya (politikai állásfoglalás, munkához való viszony), a család anyagi helyzete (jövedelem, lakáshelyzet), a kulturális helyzet (iskolai végzettség, önképzés, családi könyvtár), a családtagok kapcsolatrendszere, az apa és az anya pedagógiai nézetei és gyakorlata (pedagógiai ismeretek, érdeklődés, módszerek), a gyerekek tanulási tevékenységeinek befolyásolása (segítségnyújtás, tanulási hely, ellenőrzés) a szülők viszonya a munkához, a tanulók családban végzett tevékenysége.

Az iskola és a szülői ház kapcsolatának alaptételét F. Várkonyi Zsuzsa így fogalmazza meg: „A szülőt legfeljebb megnyerni lehet bizonyos dolgokra, kényszeríteni sohasem.”. A szülők gyakran csak bukott gyerekeiket okolják a lemaradásért, vagy a pedagógusban látják a hibák eredőit. A bukás az eredménytelen oktató-nevelő munka egyik lényeges jellemzője. Ilyen esetekben stíluszavar van az iskolai és a családi nevelés között, s diszfunkcionálisak az iskola által támasztott követelmények. A bukott tanulók szüleinek nevelési tevékenységére kevésbé építhetnek a pedagógusok. A családi nevelés sokszor nem biztosítja a gyerekek szükségleteinek folyamatos kielégítését, a pozitív és szilárd értékrendszert, a stabil követelményeket, az alapvető kommunikációs készségeket. Tény, hogy a szülők nem tudnak mindenben segíteni, de az megkövetelhető tőlük, hogy az iskolával közösen az egységes álláspontig jussanak el. G. Korenchy Erzsébet szerint ez azt jelenti, hogy ne legyenek túl szigorúak, ne fenyegetssék, verjék gyerekeiket, ha gyenge minősítést visznek haza, de „követeljenek tőlük szorgalmat, jó eredményt, iskolai és otthoni rendes viselkedést, de csak úgy, és annyit, amennyit a gyerek el is tud érni.”.

A vizsgálat megszervezése

Populációnk Somogy megye összes alsó tagozatos és ötödik osztályos tanulóját foglalja magába. Kutatásunk részét képezi annak a regionális kutatásnak, mely Somogy megyében a tankötelezettség helyzetének és minél eredményesebb végrehajtásának kérdéseivel foglalkozik. Reprezentatív mintavétel keretében a kutatás vezetői 11 általános iskolát választottak ki. Az ezekben az általános iskolákban található tanulmányi kudarcot vallott gyerekek tartoznak mintánkba, ők reprezentálják az alsó tagozatos és ötödikes tanulókat a megyében.

A kutatás célja: derítse fel a szülők foglalkozásának bukást befolyásoló hatásait.

Hipotézisek:

– Úgy véljük, hogy az értelmiségiek, a szellemi dolgozók, a szakmunkások olyan műveltséggel, tanulási rutinnal és ismeretekkel rendelkeznek, melyek lehetővé teszik, hogy szellemileg ép gyermekeiket legalább a minimális iskolai követelményekre felkészítsék. Mivel a háztartásbeli anyák és a nyugdíjas szülők sok idővel rendelkeznek – a tanulásra fordított optimális időmennyiség viszont feltétele az eredményes tanulásnak – így a felügyeletük alatt álló tanulók csak kis százalékban buknak meg.

– Alapvető feltevésünk, hogy a legmagasabb arányú bukás a segéd munkások és a mezőgazdasági fizikai dolgozók gyerekei közül kerülnek ki. A műveltség alacsony fokán állnak, így „újratermelik” családjukban a tanulás lebecsülését és eredménytelenségét.

Egyik kutatási módszerünk a kérdőív volt: az osztályfőnököktől, napközis nevelőktől, bukott tanulók szüleitől 48 zárt, és 2 nyitott kérdésre kértünk választ. Néhány kérdés alaposabb tisztázására és ellenőrzésére esetenként az explorációt és a megfigyelés módszerét is igénybe vettük.

Észrevételeink, elemzéseink, következtetéseink, általánosításaink Somogy megye 6–11 éves korú, bukott általános iskolás tanulóira érvényesek.

A szülők foglalkozásának bukást befolyásoló hatása

Az osztály megnevezése A szülők foglalkozása		1–4. osztályos tanulók %-a	5. osztály- osztály- létszám %-a
Értelmiségi		–	–
Egyéb szellemi foglalkozású		3	–
Szakmunkás		14	8
Betanított munkás		6	–
Segéd munkás		34	52
Mezőgazd. fizikai dolg.		20	20
Az anya egyedül neveli gyermekét	A z a p a	6	8
Nyugdíjas		3	4
Állami gondozott		14	8
Értelmiségi		–	–
Egyéb szellemi foglalkozású	A z a n y a	–	4
Szakmunkás		3	–
Betanított munkás		8	16
Segéd munkás		26	8
Mezőgazd. fizikai dolg.		3	–
Nyugdíjas		3	4
Háztartásbeli		43	60
Állami gondozott	A z a n y a	14	8

A vizsgálat kimutatta, hogy az értelmiségi apák és anyák gyerekei sem az 1–4. osztályban, sem az 5-es tanulócsoportokban nem buktak. Ez a tény azt bizonyítja, hogy a tanulás terén gyermekeik kedvező helyzetben vannak, az értelmiségi foglalkozásúak törődnek gyermekeik tanulmányi előmenetelével. Számukra értéke van a tudásnak, s segítséget is tudnak adni a felkészüléshez. Ha a családban az egyik szülő értel-

miségi, a gyerek tanulás terén előnyre tesz szert, mert van kitől megtanulnia a tudás szerzetét, értékének megbecsülését s a tudáshoz vezető megfelelő tanulási technikát.

Az egyéb szellemi foglalkozásuk esetében mindkét házastársnál – az alsó tagozatos és a felső tagozatos osztályokban egyaránt – alacsony arányban vagy egyáltalán nem fordult elő bukás. E társadalmi réteg középfokú oktatásban részesült, s igénye van a tanulásra. Középszintű végzettség birtokában a gyerekek tanulásának irányításához is értenek, számukra útmutatást tudnak adni.

A munkásság három rétegéből meglepő adatok kerültek felszínre. A szakmunkás foglalkozású apák gyermekei mind az 1–4. osztályban, mind az 5. osztályban viszonylag magas százalékarányban buktak. Ennek – feltehetően – az lehet az oka, hogy a jó szakmával rendelkezők sokféle lehetőséget kaptak jövedelmük kiegészítésére, mely azonban elvonja őket a családi együttlétektől. Ha ez így van, akkor egyrészt jelentős többletjövedelemhez jut a család – az életszínvonalat sikerül megőrizni –, a másrészt viszont – az idő- és foglalkozáshiány miatt – a tanulók iskolai munkájában „deficitiek” keletkeznek. Ezt az állításunkat látszik alátámasztani a szakmunkás-képesítésű anyák pozitív hatása, akiknek gyermekeik egyáltalán nem vagy csupán néhány százalékban buknak meg. Nem igazolódott be tehát teljes mértékben az a hipotézisünk, hogy a szakmunkás-képesítésig bezárólag a szülők – iskolai végzettségüknél fogva – eredményesebben tudnak foglalkozni gyermekeikkel, mint a műveltség alacsonyabb fokán álló rétegek. Bebizonyosodott viszont, hogy a szakmunkás apák kevés eredménnyel foglalkoznak gyengén tanuló gyermekeikkel.

A betanított munkásokra vonatkozó előzetes megállapításaink az anyák foglalkozását tekintve beváltak, hiszen viszonylag magas arányú – az 5. osztályban csökkenő – százaléku volt a bukásarány. Az apa esetében az 1–4. osztályban mérsékelt a bukásarány, az 5. osztályban nem fordult elő bukás. A segédmunkás apák gyerekeit – az előzetes feltételezéseknek megfelelően – alsó tagozatban egyharmadánál kissé nagyobb arányban, 5. osztályban több mint fele részben buktatták meg az iskolák pedagógusai. Egyértelműen kimutathatóvá vált, hogy az alsó tagozatban még némi segítséget tudnak adni gyermekeiknek a segédmunkások, de felső tagozatban a segítség egyre nehezebbé válik számukra. Ezt igazolja az a tény, hogy 5. osztályban 18%-kal többen buknak, mint az 1–4. osztályban. Igaz, az anyák a segédmunkások kedvezőtlen helyzetét javítják, hiszen esetükben a tanulók csupán negyedrésze nem teljesíti tanulmányi kötelezettségét. Exploráció keretében utána néztünk a javulásnak, mely a segédmunkások gyermekeinek bukásarányában 5. osztályban bekövetkezik. A 18%-os előnyös változás legfőbb oka, hogy a házastárs jelentős esetben szellemi foglalkozású (s ez előnyösen alakítja az arányokat). Egy másik lényeges ok, hogy a segédmunkás anyja, ha nem tud is konkrétan segíteni, többet törődik gyermekével, mint a hasonló foglalkozású apák.

A mezőgazdasági fizikai dolgozó apák 1–4. és 5. osztályos gyermekeinek együttese nem tudja eredményesen végezni tanulmányi munkáját. Ez érthető is, hiszen az apák napi elfoglaltsága a leghosszabb ideig tart, s arra az időszakra is kiterjed, amikor a gyerekek tanulnak. Információink szerint a tradíciók is közre játszanak abban, hogy az apa kevésbé kapcsolódik be a gyerekek tanulásának szervezésébe és befolyásolásába. Régi idők óta a paraszti családokban az anya feladata volt a nevelés, s ma is a legtöbb helyen ez a gyakorlat alakult ki. Hipotézisünk tehát helyesnek bizonyult, s ez abban is megnyilvánul, hogy a mezőgazdaságban dolgozó anyák nevelési hatására a gyerekek alacsonyabb százalékban buknak meg az alsó tagozatban, a felső tagozat vizsgált osztályában pedig mindenki megfelelt a minimális követelményeknek.

Feltevésünknek megfelelően alakult a nyugdíjas szülők gyermekeinek bukásaránya, az anya és az apa esetében egyaránt viszonylagosan kevés számú bukás fordult elő. Az arányszám nő a gyermeküket egyedül nevelő anyák helyzetében, s feltevésünkkel

ellentétben a háztartásbeli nők által nevelt alsó tagozatosok bukási aránya nagyon magas. Az otthon dolgozó anyákat faluhelyen a háztáji gazdaság túlzottan leköti, városban sem foglalkoznak intenzíven a bukásra állókkal a háztartásbeli anyák. Az állami gondozottak közül jelentős arányban buknak meg a gyerekek, mivel a legfontosabb, a nyugodt családi háttér hiányzik náluk.

Az 1-4. osztályban a bukott tanulók testvércinek átlaga három, az ötödik osztályban pedig négy volt. Megállapítható, hogy a nagyobb családokban fordult elő első-sorban a bukás. A tanulmányi követelményeket nem teljesítő bukott tanulók között az 1-4. osztályban 56%, az 5. osztályban 67% cigány szülő gyermeke. A két százalékadat összevetéséből kiderül, hogy a felső tagozat 5. osztályában a tananyaggal még több cigánygyerek nem tud megbirkózni, mint az alsó tagozatban.

FELHASZNÁLT IRODALOM

1. Kovács Ferenc: Közeledési tendenciák a szocialista társadalomszervezet fejlődésében. Társadalomszervezet és rétegződés. Kossuth Könyvkiadó, Bp., 1982. (Szerkesztette: Halay Tibor és Kolosi Tamás), 34. l.
2. Horváth Márton: Közneveléspolitikai és általános iskola. Akadémiai Kiadó, Bp., 1978., 36. l.
3. Huszár István: A hátrányos helyzetűek Magyarországon. Társadalomszervezet és rétegződés. Kossuth Könyvkiadó, Bp., 1982., 125. l.
4. Tanczos Gábor: Az iskola közvetlen környezete. Pedagógiai Kézikönyv, Tankönyvkiadó, Bp., 1980. (Szerkesztette: Báthory Zoltán és Gyaraky F. Frigyes), 41-42. l.
5. Dr. Hans Löve: Az iskolai kudarcokról. Tankönyvkiadó, Bp., 1974. 23. l.
6. Kósáné dr. Ormai Vera: A fejlesztő foglalkozások (korrepetációs) pszichológiai alapjai. Korrepetálás - Személyiségfejlesztés. Tankönyvkiadó, Bp., 1977. (Szerkesztő: Pirisi Jánosné, 41-42. l.
7. Kulcsár Tibor: Az iskolai teljesítmény pszichológiai tényezői. Tankönyvkiadó, Bp., 1982. 103. l.
8. Dr. Hans Löve: Az iskolai kudarcok problémái. Tankönyvkiadó, Bp., 1974., 65. l.
9. Dr. Komlósi Sándor: A munkára nevelés a családban. Tankönyvkiadó, Bp., 1974., 40-41. l.
10. F. Várkonyi Zsuzsa: Félelmek, haragok, remények = Köznevelés 1983/11. sz. 25. l.
11. Angelusz Erzsébet: Észrevételek a neveléstudomány elméletképzési munkájáról = Magyar Pedagógia 1982/4. sz. 345. l.
12. G. Korenchy Erzsébet: A gyerekek ne féljenek soha! = Köznevelés 1982/12. sz. 9. l.

TAKÁCS GÁBOR
Budapest

Néhány gondolat a tanulás tanulásáról, avagy tudnak-e tanítványaink tanulni?

„Könnyebb halat adni az éhezőknek, mint halászni megtanítani őket. De bölcsőbb-e?”

A tanulás fogalmát tágran értelmezve, e tevékenység minden ember sajátja a bölcsőtől a sírig. A munka tette és teszi az embert emberré. Nincs olyan munka, amelyet tanulás nélkül bárki is eredményesen el tudna végezni. Természetesen megengedve, hogy bizonyos munkák elvégzéséhez szükséges ismeretek, tapasztalatok megszerzésének (bár ez is tanulás) még csak nevet sem adjunk, illetve aki a tapasztalatokat szerzi, ne tekintse tanulásnak.

Mindezek ellenére (hiszen mindig és mindenütt tanulunk valamit) az intézményes iskolai tanulás-tanítás hatáskörzetébe érvényesülnek a gyermeki személyiség alakulásának, alakításának legfontosabb tényezői. Az igazi pedagógus nem adhatja fel e nézetét. Bár a felelősség megosztásának (meg a tények reális számbavételének) igénye pedagógiai közgondolkodásunkban, oktatáspolitikai célkitűzéseink megfogalmazásában egyre erősíti a családi háttér, a közművelődési intézmények, az általános társadalmi környezet hatásának szerepét. Nincs szándékunkban e hatások jelentőségét tagadni, csak kizárólagos feltételként való kezelésükkel nem értünk egyet. A gyerekek tanulási készségét és eredményes tanulását meghatározó feltételek rendkívül sokrétűek, bonyolult kapcsolatban vannak egymással.

Rendszeresen felmerülő polémia a megtanulandó-megtanítandó ismeretanyag mennyiségének, mélységének, szerkezetének, valamint a gondolkodási műveletek gyakoroltatásának, a problémamegoldásra és a kreativitásra történő nevelés céljaira fordítható-fordítandó idő-energia aránya. Napjainkig lezáratlan a „memoriter” vita. Ezt olyan szélsőséges nézetek is táplálják, amilyen például Réthy Endréné mint elkerülendő jelenséget említ (Kiss Árpád, valamint Moles, A. és Muller, F. nyomán): „... az iskolába járást majdnem minden gyermek kellemetlen szükségszerűségnek tartja, és miután elvégezte az iskolát, a tanultak legnagyobb részét elfelejti, sőt, ami ennél is rosszabb, elfelejti a gondolkodási struktúrák bizonyos részét is.) (1).

Tudatában vagyunk, hogy vannak, akik e vita eldöntésére nálunk sokkal hivatottabbak. Csupán a gyakorló pedagógus szemszögéből jegyezzük meg, hogy az igazság minden bizonnyal valahol középben van. Így van ez akkor is, ha az aranyközéput keresése meglehetősen divatja múlt eljárás. Viszont az, aki az igazságot keresi, az nem nélkülözheti. De hát „gondolkodni” a semmiről nem lehet. Problémákat megoldani csak konkrét tényanyagot felhasználva tudunk. Egy számításos fizikafeladatot a megfelelő képletek (a fizikai mennyiségek közötti függvénykapcsolatot megadó összefüggések) ismerete nélkül bizony ugyancsak nehéz megoldani. Ez a helyzet analóg annak a „vak tyúknak” az esetével, amelyiknek még a csőrét is összekötjük. Így aztán hiába talál „szemet”.

A tanulás (tanítás!) eredményessége, hatékonysága, társadalmi, gazdasági fejlődésünk hosszú távra kiható tényezője. Minden, ami a jelenben működő iskolában történik (vagy nem történik), az a jövő ígérete (vagy elvetélt reménye). Nem elég a tananyagot megtanulni-megtanítani. Tanulni kell megtanítani tanítványainkat. Ez a követelmény megtalálható az általános iskola szerepét, feladatait meghatározó hatályos utasításban, az általános iskolai nevelés és oktatás tervében: „Az értelmi nevelés szerves része az önálló ismeretszerzés, az állandó önművelés, a művelődés igényének, készségének és képességének a kialakítása a tanulás motivációjának erősítésével, helyes technikájának megalapozásával.” (2) Sőt, ez mint társadalmi elvárás, a művelődéspolitikai kialakításának szintjén is megfogalmazásra került: „Iskolarendszerünket úgy kell fejleszteni, hogy mindinkább képessé váljon a következő alapfunkciók teljesítésére: ... Tegye képessé és alkalmassá a fiatalokat az új ismeretek önálló elsajátítására, az iskolán túli művelődésre.” (3).

Ahogy minden nevelő számára nélkülözhetetlen ismeret, hogy tevékenysége milyen hatásfokon formálja tanítványait, úgy minden iskolavezetésnek – hiszen tagjainak a nevelők munkájának koordinálása és irányítása a feladata – tisztán kell látnia a tantestület együttes hatásának eredményét. Ennek felmérése azonban nem könnyű feladat. Egyrészt a hatások legtöbb esetben csak hosszabb távon, jóval később jelentkeznek tudati fokon. Másrészt a gyerekek iskolába kerülésük után viszonylag gyorsan megtanulják aszerint alakítani válaszaikat, ahogy érzésük szerint az iskolában válaszolni kell. Így válaszaik esetleg szembe kerülnek azzal, ahogy a dolgokat látják vagy gondolják.

Sőt, esetenként saját magukat is manipulálva, e válaszokat őszintének is gondolják. E tények torzító hatásának tudatában adjuk közre iskolánk végzős tanítványainak tanulási módszereiről készült felmérésünk eredményét.

Iskolánk lakótelepi iskola, de új épületében már több mint tíz éve működik. Ezért a lakótelepet több-kevesebb mértékben már belakottnak nevezhetjük. A 120 végzős tanuló között csak 10 olyan van, aki általános iskolai tanulmányainak valamely részét más iskolában végezte. A négy osztály közül egyik testnevelés tagozatos, amelynek tanulói nemcsak a sport területén teljesítenek kiemelkedően, hanem intellektuális adottságaikat tekintve is átlagon felüliek. Ebből az osztályból már hetedikes korukban öt tanuló a Középiskolai Matematikai Lapok fizika rovatá pontversenyének élmezőnyében végzett, egyikük 1983-ban megnyerte az Élet és Tudomány „Gondolkodás iskolája” vetélkedő sorozatát. Ezeknél a tanulóknál az a tény, hogy általános iskolai tanulmányaikat testnevelés tagozatos osztályban végezték, személyiségük fejlődésére, időbeosztásuk tanulási módszereik alakulására (az intenzív edzések miatti komoly terhelés következtében) kedvező hatással volt.

A felmérést Petriné dr. Feyér Judit által készített 50 kérdést tartalmazó attitűd-kérdőív (4) felhasználásával végeztük. A tanulók válaszait osztályonkénti és nemek szerinti bontásban is vizsgáltuk. Terjedelmi okokból (és az osztályonkénti bontás helyi jelentősége miatt) csak a nyolcadikos tanulók leány-fiú (53–67) bontásban összesített válaszait közöljük.

	Igy van	Nem tudom	Nincs így
1. Szeretek valakivel együtt tanulni.	16–23	4–11	33–33
2. Ha látom is, hallom is a szöveget, nagyon könnyű megtanulom.	35–40	13–12	5–15
3. A tanár magyarázata mindig elég a tanuláshoz.	4– 6	5– 2	44–59
4. Ha előre ismerném a házi feladatok helyes megoldását, nem törném a fejem rajta.	21–21	8–24	24–22
5. Alsó tagozatban megtanultam tanulni.	20–33	16–13	17–21
6. Elég, ha csak kérdéseket tesznek fel az anyagból, akkor kiderül, értem-e.	35–37	5–14	13–16
7. Ha nem tudok megoldani egy feladatot, óráig próbálkozzom.	15–26	7–12	31–29
8. A szabályokat szóról szóra bevágom.	21–22	6– 4	26–41
9. Az összes írásbeli feladatot oldom meg előbb, aztán a szóbelit.	28–48	1– 4	24–15
10. Úgy tudok tanulni, ha némán olvasom a megtanulandót.	16–36	2– 0	35–31
11. Nem szeretem azokat a feladatokat, amelyeken törnöm kell a fejem.	15–13	11–14	27–40
12. Nem kell otthon tanulnom, megjegyzem az órán az anyagot.	1– 0	1– 7	52–59
13. Tanári magyarázatra nincs szükség, a könyvből mindent meg lehet tanulni.	6– 8	2– 3	45–56
14. Szakaszonként tanulom a szöveget.	37–37	1– 1	15–29
15. Tantárgyanként készülök másnapra.	49–59	0– 1	4– 7
16. Túl sok leckét adnak fel.	18–25	21–17	14–25
17. Ha előre ismerném a házi feladatok helyes megoldását, addig próbálkoznék, amíg az enyém is megegyezne vele.	27–34	9–13	17–20
18. Felesleges leckét adni, mindent meg lehet tanulni az iskolában.	0– 2	3– 5	50–60
19. Szükség van arra, hogy segítsen valaki a tanulásban.	14–18	10–14	29–35
20. Ha sok hasonló feladatot adnak, az a végén unalmassá válik.	24–30	10–12	19–25
21. Addig olvasom a leckét, amíg kívülről nem tudom elmondani.	32–30	3– 5	18–32

	Így van	Nem tudom	Nincs így
22. A gyengéken az sem segítene, ha a tanár valamilyen útmutatást, kiegészítést adna a házi feladat megoldásához.	4-10	11-19	38-38
23. Jó lenne magnószalagon megkapni a leckék anyagát, mert utálok olvasni.	2- 3	2- 8	49-56
24. Ha otthon egyedül tanulok, sokat ábrándozom közben.	27-35	4- 7	22-25
25. Ötödik osztályban tanítottak meg tanulni.	4- 8	18-17	31-42
26. Ha minden órán mindenkit feleltetnék, nem lenne jó iskolába járni.	34-37	11-19	8-11
27. Élvezem azokat a feladatokat, amikor magamtól kell rájönnöm a megoldásra.	29-34	12-17	12-16
28. Aki nehezen tanul, azt felnőtt segítse a tanulásban.	25-43	17-15	11- 9
29. Nem tudok szóról szóra tanulni, az értelmét keresem mindig a leckének.	41-64	6- 1	6- 2
30. Előbb feladatokat oldok meg, azután tanulom a szabályt.	16-27	2- 4	35-36
31. Ha vannak képek a könyvben, könnyebb a tanulás.	29-48	16-10	8- 9
32. Ha jól magyaráz a tanár, gyerekjáték a tanulás.	19-19	6- 4	4- 8
33. Szeretek, ha kikérdeznék.	29-39	7- 9	27-39
34. Teljes csendben tudok csak tanulni.	28-39	4- 3	20-25
35. Ha sok hasonló feladatot oldok meg, a végén már gondolkodnom sem kell.	2- 5	9-11	16-17
36. Mindig szóról szóra tanulok.	6-14	1- 1	50-61
37. Akkor tanulok könnyen, ha közben szól a rádió.	11- 8	3- 6	44-47
38. Összecsapom a leckét, hogy minél előbb szabad legyenek.	19-13	10-14	32-45
39. Először megtanulom a szóbelit, ezután végzem el az írásbelit.	25-28	5- 3	29-51
40. Ha lerajzolom magamnak az összefüggéseket, könnyebben megértem.	1- 2	18-26	10-13
41. Napköziben, tanulószobán jól lehet tanulni.	5- 2	26-28	26-37
42. A könyvben lévő ábrák feleslegesek, úgy sem nézi őket senki.	5- 5	3- 5	45-60
43. A szabályt nem szükséges példával együtt megtanulni.	37-39	6- 7	42-45
44. Ha elmondhatom valakinek a leckét, akkor biztos vagyok benne, hogy tudom.	17-18	5- 9	11-19
45. Nem zavar a zaj, a beszéd a tanulásban.	6- 5	2- 4	34-45
46. Nem tudom, hogyan kell tanulni.	12- 7	6- 5	41-57
47. Ha nem értek valamit, abbahagyom a tanulást.	39-34	6- 9	35-51
48. Szeretek hangosan tanulni, így hamarabb megjegyzem a szöveget.	7-20	3- 3	11-30
49. Nem szoktam magamnak „felmondani” a leckét.	7- 4	1- 2	45-45
50. Ha a társaim felelnek, én már nem is figyelek.		8- 3	38-60

Általánosan érvényes következtések levonására ezek az adatok nyilván nem elégségesek. Ezért a felmérés elemzésekor felmerült gondolatok és következtések közül a következőkben csak azokra térünk ki, amelyeket a helyi felhasználáson túl is hasznosnak remélünk.

A tanulók tanulási körülményeinek, módszereinek vizsgálata tanulságos képet ad az egyénekről, az egyes közösségek is jól elkülöníthetők a válaszok megoszlása alapján. Ez különösen szembeötlő a testnevelés tagozatos osztály tanulói esetében.

Az egyénenkénti, osztályonkénti erős differenciáltság ellenére nem tartjuk kizárólagos jelentőségűnek tanulóink intellektuális adottságait. A kedvező adottságokból nem következik nyilvánvalóan a képességek kimunkálásának magas színvonala. Ez fordítva is igaz. A kedvezőtlen adottságok nem jelentik sorsszerűen a képességek kibontakoztatásának akadályát. A családi háttér, az iskolai hatások (nevelők, osztálytársak, a kö-

zösség fejlettségi szintje, követelményrendszere) e tekintetben meghatározó szerepet töltenek be. A tanulási eredmények alapvetően a tanulási készségtől függenek. A tanulás lényegében képességfejlesztés. Viszont a fejlődés alapfeltétele a tevékenykedés (intellektuális értelemben is!). A képességek a megfelelő tevékenységek gyakorlása során alakulnak ki. Ehhez viszont erőfeszítésre van szükség. Tartós erőfeszítés motiváció nélkül elképzelhetetlen. A motiváció szükségességét a konkrét tantárgyi ismeretek, az aktuális ismeretanyag feldolgozásához kapcsolható lehetőségek kihasználásánál (bár ez is fontos) sokkal tágabb értelemben hangsúlyozzuk. A tanulás korszerű felfogásmódjának (5) jellemző vonása a motivációs-érzelmi szféra fontosságának felismerése. Ugyanis, napjainkban már nyilvánvaló, hogy a tanulás eredményessége messzemenően összefügg az iskola és az egyes tantárgyak iránti kötődések, érzelmi-akaratú beállítottságok kialakulásával. A motiváció (a képességek mellett), a tevékenység hatékonyságának legfontosabb tényezője. Meghökkenetők azok a különbségek, amelyek a hasonló képességű (szándékos, hogy nem az egyenlő adottságúakat hasonlítjuk össze!), de eltérően motivált tanulók teljesítményszintjeit jellemzik.

A felmérésre használt attitűdkérdőív kérdései (az egyéni értékelés során), bizonyos kontrollt tesznek lehetővé, mert egy-egy tulajdonságra, véleményre több és többféle kérdés is vonatkozik. Így a válaszok irányát (pozitív vagy negatív) összegezve a nagyobb gyakoriság adja a meggyőződéses véleményt. Mivel egyrészt a kérdőíven véleményeket kértünk, másrészt az egyes kategóriák nem zárják ki egymást, a számszerű eredmények összege nem szükségszerűen egyezik a tanulók számával (120). Sőt, még az egymást kizáró állásfoglalások esetén sem, mert néhány tanuló válaszaiból nyilvánvaló, hogy a tanulás mint tevékenység (abban az értelemben, ahogy a „tanuló” a tanulást érti) esetünkben nem jellemző életforma. Sajnos, vannak ilyen tanítványaink. Ezt a véleményünket a kérdőív 3., 7., 8., 9., 10., 12., 14., 15., 24., 36., 45., 47. és 49. kérdéseire adott „nem tudom” válaszok összehasonlítása is indokolja. Ugyanis, aki nem tud nyilatkozni arról, hogy tantárgyanként készül-e másnapra – szakaszonként tanulja-e a szöveget – meddig olvassa a leckét – szóról szóra tanul-e – szokta-e „felmondani” magának a leckét – stb., az tanul-e egyáltalán?

A mai iskolarendszerben (legalábbis egyelőre) leginkább egyénenként értékeljük a tanulók tudását, teljesítményét. Ebből a szempontból úgy tűnik, hogy az egyedül végzett tanulás előnyösebb. A tanulás ideálisnak tartott személyi körülményeire a kérdőív 1., 3., 19., 24., 28., 32. és 33. megállapításai vonatkoznak. Nevezetesen: egyéni (66), csoportos (30), tanár vagy más felnőtt (68) segítségével történő tanulás lehetősége. Az ideálisnak tartott eszköz körülményekre a kérdőív 12., 13., 18., 23., 37., 41. és 45. megállapításai vonatkoznak.

A tanulás nehézségeihez való hozzáállás állapítható meg a 4., 7., 16., 17., 20., 28., 35., 38., 47. és 50. kérdésekre adott válaszok alapján. A nehézségekhez való hozzáállás szerint csoportosítva: 82 tanuló szereti az érdekes, erőfeszítést igénylő feladatokat, megoldásokban kitartó, 38 tanulónak nincs kitartása, különösen kudarc, nehézség esetén.

Kifejezetten a tanulás módszereire vonatkoznak az 5., 8., 9., 14., 15., 21., 25., 29., 30., 36., 39., 43. és 46. számú megállapítások. Ezekre adott válaszok értékelése természetesen még további csoportosításokkal indokolt. Például a hangos tanulás (23., 24., 48.), a különféle ellenőrzés (4., 6., 17., 26., 33., 44., 49.), a vizuális szemléltetés (10., 31., 40., 42.) igénye, a „memoriter”-hez való hozzáállás (8., 12., 14., 21., 29., 36.), a helyes tanulási sorrend ismerete (9., 13., 14., 15., 21., 29., 30., 39., 43., 49.) szerint.

Tudnak-e tanítványaink tanulni? E kérdésben (46.) a 120 tanuló közül csak 11 bizonytalan, 98-an úgy vélekednek, hogy tudják, miként kell tanulni. Sajnos, csak a

tanulók vélekednek így, mert szerintünk a jó, a legfontosabb vonatkozásokban elfogadható módszerrel tanuló tanítványaink száma lényegesen kevesebb. Konkrétan: 67 tanuló. Még e létszám is meglehetősen viszonylagos, mert a 8., 9., 15., 39. kérdésekre adott válaszok aránya elgondolkodtató.

Ezek az eredmények arra ösztönöznek bennünket, hogy fokozottabb figyelmet fordítsunk az eredményes tanulási módszerek elterjesztésére, tanítványaink tanulási technikájának fejlesztésére.

Kitűnő írások (kézikönyvek, monográfiák, olvasmányos népszerűsítő könyvek) léteznek a tanulás pszichológiai problémáiról, az eredményes tanulási technikákról. Tanítványaink érdeke, és munkánk eredményességének javítása egyaránt indokoltá teszi, hogy az eddigieknél többet hasznosítsunk e kiadványokból, s a tanulás problémáival foglalkozó cikkekből.

IRODALOM

1. Réthy Endréné dr.: Motiváció a tanítási órán. (Megjelent: Pedagógiai Közlemények 19. Az Eötvös Lóránd Tudományegyetem Neveléstudományi Tanszékének kiadványai) Tankönyvkiadó 52 324/19. Budapest, 1978. 28. l.
2. Az általános iskolai nevelés és oktatás tervc. Országos Pedagógiai Intézet. Budapest, 1981. 16. l.
3. Az állami oktatásról szóló 1972. június 15-i központi bizottsági határozat végrehajtásának tapasztalatai, és a közoktatás további fejlesztésének irányelvei. A Magyar Szocialista Munkáspárt 1982. április 7-i állásfoglalása. Kossuth Könyvkiadó. Budapest, 1982. 34. l.
4. Petriné dr. Feyér Judit: Differenciálás az egyéni különbségek mérése alapján. (Megjelent: Pedagógiai Közlemények 23. Az Eötvös Lóránd Tudományegyetem Neveléstudományi Tanszékének kiadványai) Tankönyvkiadó 52 324/23. Budapest, 1982. 48–53. l.
5. Báthory Zoltán–Gyaraki F. Frigyes–Takács Etel: A tanítási-tanulási folyamat. (Megjelent: Pedagógiai kézikönyv. Szerkesztette: Báthory Zoltán és Gyaraki F. Frigyes) Tankönyvkiadó 52 823. Budapest, 1980. 151–214. l.
6. Bakonyi Pál: A tanulás irányítása. (Megjelent: Alkotó iskola – alkotó pedagógus. Debreceni Pedagógiai Füzetek, 3.) Debreceni Akadémiai Bizottság. Debrecen, 1982. 47–62. l.
7. Fuchs, W. R.: Az új tanulási módszerek. Közgazdasági és Jogi Kiadó. Budapest, 1971.
8. Juhász Imre: A tanulásra nevelés néhány problémája az általános iskola felső tagozatán. Budapesti Nevelő, 1984., 2. szám. 74–84. l.

BÓRA ZSOLT

Kaposvár

Tevékenység — időmérleg — feladatok

A tevékenység

A 6–10 éves tanulók a rendelkezésükre álló időben különböző tevékenységeket végeznek. A tevékenység pszichológiai értelemben olyan folyamat, amely az emberben fellépő szükségletekre válaszol, és az embernek a világhoz fűződő viszonyát realizálja. Megvalósulása cselekvésen keresztül lehetséges. A két fogalom között kölcsönhatás van, mégsem azonosak egymással. Megkülönböztetünk alapvető tevékenységformákat, melyek döntően befolyásolják a pszichikum fejlődését. Bennük alakulnak ki és differenciálódnak a nem alapvető, de a fejlődést elősegítő tevékenységfajták. Funkció sze-

rint kétféle tevékenység különböztethető meg. A kognitív tevékenység keretében önmagunkat, fejlődésünket ismerhetjük meg. Cselekvéssel alakítjuk át magunkat és környezetünket. A tevékenység főbb típusai a tanulás, a munka, a játék, a sport, a közösségi-társadalmi megnyilvánulások. A pszichikum a tevékenység kapcsán alakul ki, a tudat a tevékenységben, a viselkedésben nyilvánul meg. Az emberi tevékenységben elsődleges a munka, belőle származik a játék és a tanulás. Didaktikai értelemben dr. Orosz Sándor szerint „tevékenységnek azt az alapvető emberi funkciót nevezzük, amelyben, amely által megvalósul az ember és az objektív valóság közötti kapcsolat.” A tevékenység nem zárja ki a cselekvésre jellemző jegyeket: a mozgást, az átalakítást, a létrehozást-produkálást. A mai iskola nevelési célkitűzése az aktív, tevékeny személyiség formálása, mely csak akkor érhető el, ha megtanítjuk az alapvető tevékenységekre a tanulókat.

Fontos információk birtokába juthatunk, ha megvizsgáljuk, hogy a tanulók egy adott időszakban idejüket mely tevékenységre, és milyen arányban használják fel. A vizsgálatba bevont gyerekek autokronografikus naplózással időmérleget készítenek. Legjobb, ha egy héten keresztül minden nap időbeosztását elkészítik. A pontos feljegyzések az ébredéstől a lefekvésig, minden tevékenységet regisztrálnak. A napi és a heti tanulói elfoglaltságban felszínre kerül, hogy a vizsgált személyek mennyi időt fordítanak tanulásra, önművelésre, sportra, szórakozásra. Munkanap, szabad szombat, vasárnap más-más információkkal szolgál.

A szabadidő biztosítása

A szabadidő kérdésével külön is foglalkozunk, hiszen a gyerekek tevékenységeinek jelentős része ebbe a szférába tartozik. A tanulók rendelkezésére álló idő egy része a munkaidő, mely a tanórai tanulást és az ezekre való felkészülést jelenti. Ami az időkeretből még fennmarad, a szabadidőt jelenti, melyben benne foglaltatik az alvás, étkezés, tisztálkodás, otthoni segítség, szórakozás. Szabadidőről szorosan vett értelemben akkor beszélhetünk, ha azt a gyerek önként választja meg azzal a céllal, hogy pihenjen, szórakozzék, közéleti tevékenységet végezzen, bekapcsolódjék a család munkamegosztásába. A szabadidő kétféle lehet. Az egyik, amikor a tanuló érdeklődésének megfelelően maga választja meg az elvégzendő tevékenységi formát, s egyéni és közösségi keretben tevékenykedik (olvas, televíziót néz, játszik, sportol). A másik az úgynevezett elkötelezett szabadidő, melyben kötötten és elkötelezetten – a választástól kezdődően – vesz részt a gyerek (társadalmilag hasznos munka, énekkar, szakkör, kisdobostevékenység, nyelvtanulás, sport stb.).

A nevelőiskola kialakításának egyik fontos feltétele, hogy növendékeiben fejleszze ki az értékes szabadidő szokásokat. Az alsó tagozatban megalapozható az önképzés, az önnevelés, az önművelés igénye. A szabadidő a tanulók életének szuverén szférája, mert maguk határozzák el, hogy a tevékenységformák közül melyeket választják. A szabad választásra orientáló hatást vált ki az iskola. Sántha Pál saját kutatásaira alapozottan megállapítja, hogy az oktatási, közművelődési intézmények kapcsolatában jelentős előrelépés történt, de „a kezdeményező pedagógusok, népművelők, könyvtárosok, múzeológusok és más közművelődési szakemberek gyakran magukra maradnak...”. A mozi-, színház-, múzeum-, könyvtár-, koncertlátogatásra stb. fordított idő, a szabadidőben önként választott tevékenységformák (újság- és könyv olvasás, tv-nézés, magnózás, lemezhallgatás, hobbitevékenység stb.) időmérlege értékes tapasztalatot szolgáltat az elhanyagolt, kellően elő nem készített tevékenységek feltárására és javítására.

Az időmérleg alkalmas a tanulók életmód-struktúrájának megismerésére. Az idő

ésszerű beosztása, a tevékenységek jó megválasztása és helyes aránya alapvető feltétele a tudás, a képességek és az igényes követelményekre támaszkodó neveltségi szint kialakításának.

Feladatok

Időmérleget készítettünk az alsó tagozatos tanulók tevékenységének időbeosztásáról. Dolgozatomban a pedagógusok legjelentősebb feladatait ismertetem.

A tanító és a szülő közös ráhatással fokozatosan felszámolhatja az 1. osztályos gyerekek testápolás terén tapasztalható lazaságait. A korai léfekvés, az időben történő felkelés, sokat segíthet ebben. Fontos, hogy a szülők hatéves kortól minden gyerektől követeljék meg: a rövid ideig tartó reggeli tornát, az önálló fogmosást, mosdást, öltözködést.

Az iskola biztosítsa alsó tagozatos növendékeinek a nyugodt – legalább fél óráig tartó –, kultúrált ebédelést. A helyi közlekedés kialakításában is – az iskola életrendjét figyelembe véve – hallassák hangjukat az iskolaigazgatók.

Az ötnapos tanítási hétre való áttérés a családtól és az iskolától egyaránt megköveteli az iskolai tevékenységek és a hozzájuk kapcsolódó programok ésszerű időbeosztását. Úgyelni kell arra, hogy a tanulók szellemi elfoglaltsága pihenést kiváltó mozgásos elfoglaltsággal váltakozzék. Az iskolai szervezésű tevékenység és az iskolán kívüli tanulói elfoglaltság összhangjának megteremtésével elkerülhető vagy mérsékelhető a túlterhelés, az idegi megterhelést jelentő rohanás és hajszoltság.

A napközi otthon szolgáltatásait nem igénylő gyerekek nevelése és oktatása úgy lehet igazán hatékony, ha az iskola vállalja a gyesen lévő anyák felkészítését a nevelésre és a tanulmányi munka segítésére. A tanítók példamutató együttműködésre töreksznek a szülői házzal, de a tanulásra való felkészítés tudatossága még javításra szorul. A tanulás megtanítására kell a szülőket is alkalmassá tenni. „A tanulás tanulása nem egyszerűen a házi feladatok megoldásához kapcsolódó instruáló tevékenység –, írja Nagy Sándor –, hanem az oktatási folyamat egészében megoldandó pedagógiai feladat.” A tanulásra vonatkozó általános instrukciókat a gyerek az iskolában kapja. Az otthoni tanulás tudatossága érdekében a pedagógus a szülőket is lássa el hasznos tanácsokkal. Ez terjedjen ki a tanulás időpontjának, megszervezésének legfontosabb tudnivalóira, a gyakorlás eredményességének lényegesebb eljárásaira, módszereire. A szülőknek tudniuk kell, hogy a tananyag felfogásában, megértésében, megtartásában és felidézésében az időtényezőknek kiemelt jelentősége van. Fontos, hogy mely időszakban tanul a gyerek, milyen tevékenység előzi meg és követi a tanulást, s az ismétlések gyakorisága, megválasztásuk időpontja elegendőnek bizonyul-e az elsajátításra. Kedvező feltételek teremthetnek a tanulás eredményességéhez, ha pihenten fog hozzá a gyerek. Ha nagy az aktivitás, a megértés és a bevésés jobbá válik.

A tanulás technikái is megismertetendők a családdal. Példákon keresztül mutathatja be a tanító a részekre bontó, az egészben felfogó és az eklektikus tanulási technikákat. Érzékeltethető, hogy az utóbbi eljárás – a globálisan áttekintő – majd a frakcionáló technika – a legelőnyösebb. A gyerekek a túl könnyű és a túl nehéz feladatokat nehezen, és kevésbé sajátítják el, a fontosnak tartott anyagot viszont tartósan bevésik és elraktározzák. A sikeresen elsajátított tananyagrészeire jól emlékeznek a gyerekek. Nagy Sándor írja: „Az önbizalom hiányában szenvedő tanulóknak nem a tananyag marad meg, hanem a kudarc emléke.” A szülők akkor képesek a tanulásra orientálást jól elvégezni, ha a tanuláshoz szükséges legfontosabb gondolkodási műveleteket – egyszerű módon ismerteti számukra a tanító. Ilyenek az analízis, a szintézis,

az összehasonlítás, az összefüggések felfogása, a kiegészítés, az általánosítás, a konkretizálás, a rendezés, az analógia.

Az általános iskolai nevelés és oktatás terve megfogalmazza azokat a feladatokat, melyek az alsó tagozatos tanulók mozgáshiányát felszámolhatnák. Fokozatosan meg kellene valósítani, hogy az osztályfőnökök a tanórán kívüli tevékenységben mozgásos játékokat, sportjátékokat szervezzenek. A szülők pedig biztosítsák, hogy gyermekeik napirendjében szerepeljen a reggeli és az esti torna, a kedvvel és eredményesen űzött sport. Az ifjúsági szervezet rendezzen őrök és rajok közötti sportvetélkedőket, házi versenyeket, kirándulásokat, romantikát tartalmazó rajtúrákat. A tömegsportorák valóban a gyerekek nagy tömegei számára tegyék lehetővé a rendszeres mozgást és sportolást.

A korrepetálások ésszerűsítésének egyik járható útja lehet, hogy a jelenlegi időkeretet az eddigieknél jobban kihasználják a tanítók. Az első osztályban a heti háromszori – később csökkenő –, 45 perceset kisebb időszakaszokra bontva, foglalkoznak a tanulókkal. Segítséget úgy biztosítanak számukra, ha megbeszéli a nevelő tanítványaival egyénenként, a feladatok végzésében elkövetett hibákat, a megoldási módokat, s önállóan – a tanulási időben – végeztetik el a feladatokat. A tanítási órákon lehetőséget teremtenek a feladatmegoldások differenciálására.

A kisdobosfoglalkozások eredményes megszervezésének alapvető feltétele, hogy szabad délután álljon a gyerekek rendelkezésére. A mozgalmi közösségi munkából száműzni kell a felesleges adminisztrációt, a tanóraszerűséget, hogy vonzó játékosága és sajátos romantikája maradandó élményt nyújthasson a tanulóknak. Nanszákné dr. Cserfalvi Ilonától idézek: „A mi nevelőmunkánk romantikáját a feladatokhoz kapcsolódó erőfeszítés adja. Ezzel kell áthatnunk tanulóink életét, ezt kell lebontanunk életünk hétköznapijaira, s érvényre juttatnunk a nevelési módszereink, eszközeink segítségével.”.

Péntek délutántól hétfő reggelig körülbelül 60 óra múlik el, mely a hét összidejének 30–35%-át teszi ki. Ebben az időtartamban elsősorban az iskolán kívüli nevelő tényezők fejtik ki a gyerekre hatásukat. „Az iskolának a többi ható tényezővel együttműködve kölcsönhatásokban gazdag tevékenységet kell folytatnia, és effenzívebbnek kell lennie a hétközi és hét végi szabadidő-tevékenység tartalmának kialakításában is” – állapítja meg Vajó Péter. Az iskolák – a helyi lehetőségekhez mérten – a szabadidő-modell kialakítása érdekében kísérjék figyelemmel a kulturális tevékenységek szokássá alakulását. A könyvtár- és könyvismeret terén – a könyvtári órák és könyvtárlátogatások során – a tantervi követelmények fokozatos valóra váltása lehet a cél. A televízió-nézés és a rádiózás szelektálására, a „figyelőszolgálat” működtetésére – az ismeretek „begyűjtésére” és feldolgozására – az eddigieknél nagyobb figyelem fordítandó. A lemez- és magnóhallgatás terén tanácsokra szorulnak a gyerekek. A film nagyobb nevelő ereje úgy használható ki a pedagógiai folyamatban, hogy a moziüzemi vállalattal felveszi az iskola a kapcsolatot, s az ifjúsági filmek közül – a pedagógusok közreműködésével – tudatosan választják ki a nevelési céljaiknak legmegfelelőbbeket. Az osztályfőnökök gondosan készítsék fel a tanulókat az élmények befogadására, majd beszélgetés, vita, dramatizálás, rajzolás, vetélkedés, fogalmazásírás módszereivel dolgozzák fel az élményeket.

Tájak, múzeumok, arborétumok, kulturális és szórakozási programok, sportesemények megtekintésére és a rendezvényeken való részvételre adjon tanácsot az iskola. A kirándulások a családban a gyerekek nevelését, látókörük és igényeik (szükségleteik) bővülését is szolgálják. A játék, a helyes pihenés és kikapcsolódás megteremtése akkor válik tudatossá, ha az iskolák tantestületei megbeszélnek és megvitatják a gyerekekkel,

majd a szülőkkel a problémákat, és a lehetőségeket. A szabadidő helyes eltöltése akkor alakul ki, ha a tanterületek erre a szülőket és gyerekeket egyaránt nevelik.

Megállapítható, hogy a tudatos oktató-nevelő munka alapja az ésszerű időbeosztás. A helyzetének feltárására, a fontosabb összefüggések megkeresésére, a leglényegesebb tennivalók megfogalmazására vállalkoznia kell a tanítónak. Nem a teljesség igényével – csupán az idő és a tanulói tevékenység kapcsolatának látószögéből – megfogalmaztuk a 6–10 éves tanulók időbeosztásának néhány feladatát. Úgy véljük, elemzésünk felhívja a problémás helyzetekre a figyelmet, s elősegíti a céltudatos pedagógiai munkát.

FELHASZNÁLT IRODALOM

1. *Lénárd Ferenc*: Emberismeret a pedagógiai munkában. Tankönyvkiadó, Bp., 1981. 10., 80–85. 141. l.
2. *Dr. Orosz Sándor*: A tananyag elemzése. OOK. Veszprém, 1977., 69–70. l.
3. *M. Dr. Bartal Andrea–Dr. Szépbalmi Ágnes*: Adatgyűjtés és statisztikai elemzés a pedagógiai gyakorlatban. Tankönyvkiadó, Bp., 1982. 112–113. l.
4. *Sánta Pál*: Az iskola és a közművelődési intézmények. Akadémiai Kiadó, Bp., 1982., 182. l. 8–9. l.
5. *Nanszáné dr. Cserfalvi Ilona*: A játék, a játékoság szerepe a kisdobosmunkában = A Tanító, 1981/9. sz., 27. l.
6. *Vajó Péter*: Az ötnapos tanítási rend tapasztalatairól és teendőiről = Köznevelés, 1983/21. sz. 7. l.

DOBÓNÉ BERENCSI MARGIT

Eger

A tanulók anyanyelvi tudatának erősítéséért

Két-három évvel ezelőtt Rózsa György *Kapcsoltam* c. műsorában az egyik fiatal játékos (óvónő) az első kérdésre nem tudott válaszolni. A kérdés így hangzott: „Kik a magyar nép rokonai?”. Felvételi vizsgákon is tapasztalható sok hasonló eset. Sajnos, még a magyar szakra készülő érettségizettek tekintélyes részének sincsenek megfelelő (elemi) ismeretei anyanyelvükről. S én most nem csupán a grammatikára s az anyanyelvi készségek elsajátításának szintjére gondolok, hanem – az erre alapozandó – az anyanyelvről szerzett képzetek, fogalmak és élmények összességére. Arra a kérdésre pl.: hogy sorolja fel nyelvünk néhány jellegzetességét, esetleg finnugor rokonságra utaló vonását, kevesen tudnak válaszolni a felvételizők közül. Pedig már az általános iskolában szert tesznek a tanulók annyi leíró nyelvtani tudásra, tapasztalatra, amelyre bátran rá lehet építeni ezeket az ismereteket.

Igaz – az utóbbi évtizedekben –, az egyre csökkenő anyanyelvi órák szűkös lehetőségét biztosítanak számukra. Mégis – úgy gondolom –, a lelkiismeretes, a megfelelő felkészültséggel rendelkező tanárnak így is meg kell találnia a módját, hogy tanítványai a különböző életkorban és iskolatípusban eljussanak az anyanyelvi tudat kívánatos szintjére: szélesebb ismeretek és látókör birtokában alkossanak fogalmakat, szerezzenek élményeket anyanyelvükről. A tankönyvek és a munkafüzetek, a szakirodalom segít bennünket ebben a munkában, s rejtetten a tantervi követelmények is ösztönzően hatnak, csak vállalkozunk kell erre a feladatra.

A *leíró nyelvtani* alapok elsajátítása és az idegen nyelvvel való összehasonlítás során számtalan alkalom nyílik anyanyelvünk jellegzetességeinek, magyarságának megmutatására.¹ A továbbiakban néhány ilyen lehetőségre szeretném a magyartanárok figyelmét felhívni.

A *hangtan* tárgyalásakor mutassuk meg tanítványainknak, hogy hangrendszerünk rendkívül változatos és gazdag, hogy nyelvünk szép, kellemes hangzású. Ennek oka, hogy hangjainkat tiszta, határozott artikulációval ejtjük; a magán- és a mássalhangzók között kedvező az arány (42:58); a rövid és hosszú hangmegfelelések léte; a hangok kedvező kapcsolódási módja; a mássalhangzó-torlódások kerülése stb.

Am, nemcsak mi tartjuk szépnek, kellemesnek nyelvünk hangzását, hanem az idegenek is. Idézhetjük pl. a közel száz nyelvet ismerő, olasz Mezzofanti vagy a Brockhaus-lexikon véleményét a magyar nyelvről. Mezzofanti a következőket írja egy cseh költőnek a múlt század elején: „Tudja, melyik nyelvet tartom az olasz és a görög után minden más nyelv előtt leginkább dallamosnak, és verselés szempontjából leginkább fejlődésre képesnek? A magyart.”²

A Brockhaus-lexikon adata: „A magán- és a mássalhangzók szép aránya, a hangok finom árnyalása, minden szótag egyenletes és tökéletes képzése, a magánhangzó-illeszkedés harmóniája pompássá és férfissá teszik ezt a nyelvet.”³

Ne hallgassunk arról, hogy a magánhangzó-harmónia és az illeszkedés finnugor vonása nyelvünknek; az ősi nyelvben tiszta hangrendű szavak voltak; a vegyes hangrendűek az egyalakú toldalékok, a szóösszetétel és az idegen szavak átvételével alakultak ki (pl.: állni, zsebóra, pipa).

Ügyeljünk arra, hogy tanítványaink ne adjanak hitelt annak a nyelvi babonának, hogy a magyar egyhangú nyelv a beszédben sokszor előforduló *e* hang miatt. Az *e* valóban a leggyakrabban használt magánhangzó. Am, tudatosítsuk azt is, hogy a nyelvjárásokban *s* a regionális köznyelvben több variánsa él. Egyes vidékeken *é*-be hajló zárt *e*, a Dunántúlon *á*-ba hajló nyílt *ä*, Szeged környékén pedig sokszor *ö* hangot ejtenek helyette. A köznyelv is lehetőséget ad olykor-olykor az *e* hang *ö*-re való felcserélésére: veder ~ vödör, ser ~ sör, per ~ pör, fel ~ föl stb.

Mutassuk meg a tájnyelvi *kiejtés hagyományörző jellegét*. Pl. a palóc nyelvterületen néhány helyen még ma is ejtik a köznyelvi hangrendszerből már régen kikopott *ly*-t; vagy az illabialis *ä*-t, az ún. „palóc” *ä* ősi öröksége nyelvünknek. Győzzük meg tanítványainkat arról, hogy az iskolában elsajátított köznyelvet nyugodtan árnyalhatják, színezhetik anyanyelvjárásuk izeivel. Így egyénivé válik beszédük. Hivatkozzunk azokra az írókra, neves személyiségekre, akik megőrizték nyelvjárásuk néhány jellegzetességét, akiknek hangját ismerik lemezről, a televízióból vagy a rádióból (Illyés Gyula, Váci Mihály, Fekete Gyula, Lőrincze Lajos stb.). Az ő példájuk alapján is ösztönözhetjük tanítványainkat arra, hogy bátran vállalják nyelvjárásukat, és ismerjék meg ennek értékeit, szépségét.

Kevés tanuló tudja, hogy a *magyar nyelv szókészlete igen gazdag*, hogy szavaink számát nyelvészeink egymilliónál is többre becsülik. Ennek a hatalmas mennyiségnek csak a töredékét találják meg az ÉKSZ-ben, a kétnyelvű szótárakban vagy a szakszótárakban.

Hívjuk fel tanítványaink figyelmét arra is, hogy anyanyelvünkben bőséggel találunk átvitt értelmű kifejezéseket. Érdemes szem előtt tartanunk Illyés Gyula megállapítását: „Magyar anyanyelvünk sajátosan képszerű, nem egyedülien persze a földön. Mégis csaknem szabályként fogadhatjuk el: minden olyan szó és kifejezés helyes – magyaros –, amely valamiféle képet ízlésünkre idéz elénk. Ez fő ereje költészetünknek is. A magyar meglepő módon a láttatás nyelve: magasabb fokon a vízióé.”⁴ Ez az adottság is oka – sok egyéb mellett –, hogy magyar nyelven elsősorban a lírában alkot-

nak világirodalmi színvonalú műveket. Csak e nyelvi képesség ismeretében értik meg tanítványaink, miért mond többet számunkra a *tök hideg kifejezés* jelzője helyett a *dermesztő, éles, metsző, csikorgó, farkasordító* stb., s miért vannak tele ábrázoló erővel a diáknyelvben a *díszmagyar*, „egyenruha”; *télesztópánka*, „gumicsizma”; *amőbáznak*, „nem állnak sorba” stb. képes kifejezések.

Nyelvünk legjellegzetesebb része a szókincs. Legősibb elemei az uráli, illetve a finnugor szavak. Bár számuk kb. 1000-re tehető, mégis ezekből fejlődtek ki a legterebélyesebb szócsaládok: pl. *fej, szem, forr, szer(et)*, s ezeket használjuk leggyakrabban. Érdekes erről a TESZ segítségével meggyőzni tanulóinkat. Szépirodalmi vagy köznyelvi szövegrészeket szavainak eredetét vizsgálva is megtapasztalhatjuk, hogy az ősi elemek előfordulása igen magas: 70–75% körül várható. Szaknyelvi szövegekben természetesen ez az arány kedvezőtlenebb lesz.

Szókincsünk bőven tartalmaz idegen szavakat is, hiszen történelmünk során nyelvünket szakadatlanul érték s érik idegen hatások. „Különösen gazdag az ilyen szavak áradása, ha a nagy társadalmi átalakulások idegen hatás közreműködésével mennek végbe, s a műveltségváltással a felépítmények idegen mintákhoz igazodnak (pl. a kereszténység felvétele) . . . Az idegen szavak aztán a lehetőségig hozzáidomulnak a nyelvhez, elvesztik idegen hatásukat, . . .”⁶ Ennek a folyamatnak napjainkban is tanúi lehetünk, pl. *televízió, kemping, diszkó, usánka* stb. Figyelmeztessük tanítványainkat az idegen és jövevényszavak közötti különbségre, s beszélgessünk el velük az idegen szavak használatával kapcsolatos elvekről s a helyes gyakorlatról.⁶

A szavak szerkezeti elemzése jó alkalom a szóalkotási módok rendkívül gazdag, változatos lehetőségeinek érzékeltetésére. Mutassuk meg képzőink szerepét, a jelentésváltozatok és jelentésárnyalatok, a tömörség létrehozásában, pl. a *-ság, -ség* képző poliszemantikus jellegét: *jóság* (elvont főnév); *Nyírség* (földrajzi név); *rendőrség* (gyűjtőnév); *uraság* (egyedi név). Alkalmasak képzőink a finom árnyalatok, hangulatok, stíláris értékek kifejezésére is, pl. *kér: kéreget, kérincsel; száll: szállong, szálldos, szállingózik, szálldogál; Ilona: Ili, Ila, Ilu, Ilus, Ilka, Iles* stb.

Hívjuk fel a figyelmet arra, hogy a szóképzés, a szóösszetétel, valamint az egyéb szóalkotási módok révén hatalmas szócsaládok jöhetnek létre, mert a nyelv a szókincsgyarapítást igen gazdaságosan végzi. Az ÉKSZ, a Helyesírási tanácsadó szótár, a HSZ vagy a Helyesírásunk szótári részében néhány szócikk, illetve címszó vizsgálatával könnyen bizonyíthatjuk állításunkat, pl. *állam, ház, szem, nyelv, véd, száll* stb. Az ilyen vizsgálatok során az is nyilvánvalóvá válik, hogy az újonnan keletkezett szavak a társadalmi, technikai haladás és a műveltség színvonalának fontos hírnökei, pl. *diákpárlament, filmbemutató, számítógép, rádiózás, tévzés* stb.

Ha anyanyelvünket az indoeurópai nyelvekkel összevetjük, szembetűnik ragozási rendszerének tömörsége, pl. a birtokos személyragozás (személyjelezés), a tárgyas ige-ragozás stb. A toldalékok alakilag azonosak vagy hasonlóak (ez természetes, hiszen az ősi személyes névmásokból alakultak ki), funkciójuk persze eltérő. Abban viszont megegyeznek, hogy mindkét paradigmasor a tömörséget szolgálja, feleslegessé teszi a névmás használatát, pl. apám (мой отец). Az *-m* utal a birtokos számára és személyére. A látom (я вижу его) *-m* ragja pedig kifejezi az egyes szám első személyű alanyt, s utal a 3. személyű tárgyra.

A tömörség egyszerű eszközei az igekötők is. Hosszadalmas, bonyolult körülírással tudnánk csak helyettesíteni őket, pl. *feljegyezz* emlékeztetőül valahova, valamibe beír’; *kitekint* ’rövid időre kinéz’; *megújul* ’ismét (szinte) újjá, éppé, illetve frissé, elevenné válik, testben-lélekben megfiatalodik’.

Ősi öröksége nyelvünknek a névszói állítmány, bár tudjuk, más nyelvekben is megtalálható, pl. A könyv érdekes. (книга интересная) A ragozott, jelzett igei állítmány-

nyal időt, módot, az alany számát, személyét és a tárgyat is ki lehet fejezni, ezért a névszói állítmány használata visszaszorult, ritkábbá vált.

A szó szerkezetek tanításakor említsük meg, hogy a jelző és a jelzett szó viszonyának jelöltségé szintén megőrzött régiség, pl. *új asztalokkal* (с новыми столами). A többséget jelentő számnévi jelző mellett a magyar egyes számot használ: tíz forint (десять форинтов).

Jellegzetessége továbbá nyelvünknek, hogy a határozói viszonyokat nem előjárószóval, hanem leginkább ragokkal és névutókkal fejezi ki. Rag- és névutórendszerünk az évszázadok során rendkívül gazdaggá és árnyalttá vált. A határozó is ősi fejleménye nyelvünknek. Térben és időben az őshazában is tájékozódniuk kellett eleinknek. Ezért mutatkozik meg legtisztábban e két határozófajtánál az irányhármasság. Az elvontabb határozók később alakultak ki, ám az irányhármasság köztük is, sőt az egész rendszerben megtalálható.

Hívjuk fel tanítványaink figyelmét arra, hogy helyesírásunk hangjelölő, betűíró, s hogy rendszerének kialakulása hosszú, történeti fejlődés eredménye. Értelemtükröző voltának, logikájának bemutatása s az idegen nyelvek helyesírásával történő összehasonlítása révén nem nehéz bebizonyítanunk azt sem, hogy korszerű nyelvi műveltség nem létezik helyesírási alapok nélkül, s hogy más nyelvek helyesírása sem könnyebb, mint a mienk.

Folytathatnánk a felsorolást, ám az eddigiek is meggyőzhettek bennünket arról, hogy nincs szó a tanulók újabb terheléséről, tanterven felüli követelmények bevezetéséről, hanem csupán szemléletváltozásról. Ha a fent vázolt szellemben tanítjuk meg ezt a grammatikai minimumot, amely a művelt nyelvhasználathoz elengedhetetlen, tanítványaink bizonyára felfedezik a magyar nyelv egyedi vonásait. Ezáltal mélyebben, alaposabban megértik, s jobban megszeretik anyanyelvünket, s könnyebben felfogják az idegen nyelvek sajátosságait is.

JEGYZETEK

1. Bárczi Géza: Anyanyelvünk magyarsága. Magyar Nyelvőr, 1956. 1. sz. 1–15.
2. Dávid András: Nyelv és varázs. Tankönyvkiadó, 1980., Bp. 152.
3. Uo.: 130.
4. Illyés Gyula: Iránytűvel (I. kötet) Szépirodalmi Kiadó, 1975. 693.
5. Bárczi Géza: Anyanyelvünk magyarsága. Magyar Nyelvőr, 1956. 1. sz. 6–7.
6. Grétsy László szerk.: Mai magyar nyelvünk. Akadémiai Kiadó, 1976. 16–17.

DR. DOMBI JÓZSEFNÉ
Szeged

A zenei képességvizsgálatok forrása

A zenetanítás során is felmerül az az igény, hogy tanítványaink képességeit a tapasztalatok mellett egzakt módszerekkel mérjük.

A zenei képességek vizsgálatára számos tesztet dolgoztak ki. Az egyes szerzők más-más képességet tartottak lényegesnek és alapvetőnek.

Meg kell jegyezni, hogy a zenei képesség egy változó (fejlődő, visszafejlődő) sze-

mélyiségtulajdonság. A mérés viszont egy adott időpontban történő esemény. Pillanatfelvételt ad. A jelenlegi kutatások tükrében ez a módszer hasznos tudást, információt nyújt a képességek szűkebb köréről. Minden zenei teszt, amely csoportot vizsgál; differenciál. Lehetővé teszi a vizsgált személyek közötti apróbb különbségek feltárását, az azonos életkorúak eredményeinek meghatározott normák szerinti összehasonlítását, a mért képességek közötti összefüggések feltárását.

A zenei képességeknek vannak tesztekkel nem mérhető területei is. A tanári megfigyelések alapján ezeket is figyelembe kell venni a tanulók megítélésénél.

Pl.: Amerikában már a XX. sz. elején készítették az éneklési képességek mérésére teszteket. A lapról olvasási képességet vizsgálták. Az éneklésben fel lehet fedezni mennyiségi hibákat, pl. a tisztaságot, a ritmus pontosságát, de ez csak egyik része az előadásnak. A hangzáskép, a formálás, az előadásmód a tanári megfigyelésre szorítkozik.

A zenei képességek vizsgálata ma is aktuális probléma. A 70-es évektől kezdve újra fellendültek a hazai kutatások is. Ezek egyik köre a közvetlen zenei gyakorlatból kiindulva készített feladatokat, másik köre a már meglevő teszteket alkalmazta a képességek mérésére.

A további kutatások érdekében célszerűnek látszik a kevésbé ismert és hozzáférhető munkák áttekintése és összehasonlítása.

A zenei képességek mérése a XIX. sz. végére vezethető vissza. Carl Stumpf egyszerű feladatokon keresztül mérte az egyes reprodukciós képességeket. Feladatait a következők alkották: zongora hangja után egész hangok énekeltetése, hangmagasságok megkülönböztetése, akkordok megítélése konszonáns, illetve diszszonáns jellegük szerint. Th. Billroth „Ki a muzikális” című 1895-ben megjelent munkája is hasonló volt ehhez, de ő a ritmusérzék vizsgálatával is foglalkozott. Az első csoporttesztet Wilhelm Wundt dolgozta ki, aki a hangmagasságok megkülönböztetését mérte.

1913–25 között jelentős munkák születtek német nyelvtérületen. *Max Hentschel*¹ hangpszichológiai vizsgálatokat végzett 9–14 évesek körében. Ez a hangközök és a legkisebb hangtávolságok felismertetéséből állt. Véleménye szerint a hangközök felismerése az életkorral arányosan nő, különösen vonatkozik ez a 9–11 korra. A fél hangnál kisebb hangtávolságok megkülönböztetésében nagy szerepet tulajdonított a véletlennek.

*Fritz Brehmer*² a gyermekek melodikus befogadóképességét vizsgálta 6–14 éves korig. Reprodukív és azonosító módszereket alkalmazott. Ezek a következők voltak; daléneklés, motívumok utánaénekeltetése, skálaéneklés, eltérések felismertetése dalokban, ismeretlen motívumokban, skálákban, transzponált motívumokban.

Megállapította, hogy a dallam felfogása aktív folyamat. A dallamot mint egészet fogják fel a gyerekek, a megértés elsősorban a dallam struktúrájától függ és nem az egyes hangközök megértésétől!

Brehmer kiemelte a környezet hatását mint fontos tényezőt a gyermek zenei fejlődése szempontjából.

*Maria Brissen*³ 14 éves serdülőkkel folytatott kísérletet. A vizsgálat előtt tájékozódott a kísérleti személy előképzettségéről, környezeti hatásairól. Megfigyelte, hogy a kísérleti személy rendelkezik-e abszolút hallással. Emellett a hangközmegkülönböztetést, ritmus-, és dallamemlékezetet és a zenei beleélési képességet vizsgálta.

*Williem Störn*⁴ a bölcsődal hatását vizsgálta a kisgyermekkorra. Megállapította: hogy a legtöbb zene, amit a gyermek hall, átalakul mozgássá. (Üti a taktust fejfel, kézzel, lábbal. A ritmus erősebben hat ebben a korban.)

A reprodukív képességek vizsgálatánál a ritmus hozott jobb eredményt.

*Martha Vidor*⁴ 12–16 évesekkel kísérletezett. Vizsgálta a hangmagasság megkülönböztetését, a hangközöket, a dallam- és ritmusemlékezetet. Kísérleteit olyan kérdésekkel is kiegészítette, melyek alapján tájékozódott a kísérleti személy zenei környezetéről.

Hazánkban 1916-ban kezdődtek el a kísérletek, melyek Révész Géza⁵ nevéhez fűződnek. Kivételes tehetségű tanítványának, Nyíregyházi Ervinnek látási és hallási emlékezetét vizsgálta hosszú időn keresztül. Révész szerint az emlékezőtehetség igen fontos. A hallási emlékezetnél azt vizsgálta, hány ütemet tud jól reprodukálni növendéke, a látási emlékezetnél pedig a tanulási időt mérte. Kísérleteit elemi dolgoknál kezdte, és fokozatosan haladt a nehezebb felé. A ritmusérzéklet, a regionális hallást, a relatív hallást, a harmóniaérzéklet, a zenei felfogást, a dallamok reprodukálását a hallás utáni játékot és képzelőerőt vizsgálta.

Szeghy Endre⁶ 11–13 éves polgári iskolai tanulók körében végzett egyéni és csoportos vizsgálatot. Fontos kérdés volt számára, hogy melyek a zenei képességeknek, a részegységei, amelyek a muzikalitás alapjául szolgálnak. Vizsgálta: a hangköz, hangneme, hangzat, felhangok, hangszín, megkülönböztetését, a ritmus- és dallamemlékezetet a zenei stílusérzéklet és a zenei beleélési képességet. Rámutatott arra, hogy ezek a képességek fejleszthetők. Véleménye szerint a relatív hallás, a ritmus-, a dallam- és harmóniaérzék – egy-egy részképesség, amelyek összessége alkotja mindazt, amit muzikalitásnak nevezünk.

A felsorolt vizsgálatok nagy része zenei folyamatból indult ki. (Reprodukációs éneklési képesség, dallam-, ritmusemlékezet a zenei beleélési képesség vizsgálata.)

A dallam- és ritmusemlékezet vizsgálatával foglalkoznak legtöbben. Ez a képesség valamennyi zenei tevékenység során megnyilatkozik.

A hangközök vizsgálata (melyet sok szerző alapvető zenei képességnek tart) hasonlóságot mutatott a hangmagasság megkülönböztetésével. Míg az előzőnél a hangok egymáshoz viszonyított magasságának megállapítása, az utóbbinál az 1/2 hangnál kisebb intervallum változásainak felismerése volt a feladat.

Az akkordok megítélését is olyan fontosnak tartották, mint a hangközöket.

A tonalitás vizsgálatával Brehmer foglalkozott; igen igényes és széles skálájú feladatsort szerkesztett.

A zenei beleélési képesség vizsgálata stílusérzékre, csztétikai ítéletre épült. Véleményünk szerint a zenei tanulmányok során igen fontos a zenei képzelőerő, az önálló gondolkodás. Ezeknek a feladatoknak nem a teljesítménymegítélés a célja, hanem az önálló véleményalkotás, az önálló gondolkodásra készítés. Bizonyos értelemben ezzel a feladatkörrel mutatott rokonságot az éneklési képesség vizsgálata. Minden előadásmód magába foglal egy alkotást is. Szintén az önálló egyéni kifejezés miatt jelentős.

Az utóbbi két feladat értékelése a tanári megfigyelésen, tapasztalatokon alapult. Míg az előzőeknél a jó vagy rossz válasz egyértelműbbé tette az értékelést.

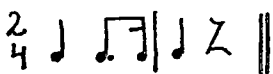
Ezek az első kísérletek igen fontosak; hasznos tapasztalatot nyújtanak számunkra is. A tanítás során a tananyaghoz kapcsolódóan készíthetünk hasonló feladatokat, melyek objektíven értékelhető, kiegészítő információt nyújthatnak tanítványainkról.

A feladatok egyszerűek és a gyerekek számára jól érthetők legyenek.

Néhány példa, mely alapján nehezebb feladat is összeállítható.

1. Az egymás után hallott hangköz ds – dl motívum s + m + s – sml

ritmus



akkord dms – dmsi

azonos – nem azonos

2. Az egymás után megszólaló hangpárnál a második hang magasabb vagy mélyebb, mint az első
pl. d r – d ri
d ti, – d ta

magasabb – mélyebb

3. Karikázza bc:

Kettő, három vagy négy hang 2 3 4
szól egyszerre

pl.:

s	s	ti
m	m	s
	d	m
		d

A gyerekek már óvodás korban érzékenyen reagálnak a zajokra, hangokra. Könnyen meg tudják különböztetni egymástól. Egy budapesti vizsgálat alapján ez az érzékenység 8–9 éves korra visszaesik.

A sok gyermekbaleset is ekkor következik be. Nem reagálnak olyan hirtelen pl. zajos utcán egy autóhangra. Éppen ezért volna jó ebben a korban és még felső tagozatban is ilyen feladatokat magnóra felvenni és bemutatni. (Így szól egyszerre 2 hang, így 3, így négy.) Mikor jól megfigyelték ezt, akkor lehet kezdeni a vizsgálatot.

4. Karikázza bc, hogy az egymás után játszott motívumnak melyik hangja változott meg:

d m r – d l r	1	2	3
s m r d – s m ri d	1	2	3 4

Az életkorral arányosan növelhetjük a dallamhangok számát. A feladatokat írásban lehet elkészíteni, értékelésük egyszerű: csak jó vagy rossz válasz lehetséges.

Lényeges, hogy előtte mindig be kell mutatni egy mintát; – ez a feladat – így kell megoldani. Ha mindenki érti, akkor lehet elkezdni a vizsgálatot.

A zenei képességek vizsgálata nem jelentheti csupán a zenei elemek vizsgálatát. A zenei képesség nemcsak az adottságoktól függ, hanem az emberi kvalitások, az egyéni jellemtulajdonságok mélysége és gazdagsága is szerepet játszik fejlődésében. Az itt bemutatott kísérleteknek egyik legnagyyszerűbb vonása, hogy méréseik során törekedtek a személyiség közelebbi megismerésére is.

IRODALOMJEGYZÉK

1. *M. Hentschel*: Zwei experimentelle Untersuchungen an Kindern aus dem Gebiet der Tonpsychologia. Két experimentális vizsgálat gyermekek körében a hangpszichológia terén. Zeitschrift f. Psych. Bd7 Lipcse 1913.
2. *F. Brehmer*: Melodieauffassung und melodische Begabung Des Kindes (A gyermek dallamfelfogása és melódikus tehetsége) Zeitsch. Psychol. Nr. 36, Lipcse 1925.
3. *Maria Briesen*: Die Entwicklung der Musikalität in den Reifejahren, Graz 1929.
4. *M. Vidor*: Bevezetés a zenepszichológiába – Énekszó folyóirat, III. évf., 3–4. szám, Bp. 1936.
5. *Révész Géza*: Erwin Nyíregyházi: Analyse eines musikalisch hervorragenden Kindes. 1916.
6. *Szeghy Endre*: A zenei képesség és tehetség elemzése Szeged, 1940.

A korszerű szakköri munka pedagógiai irányítása

Az elmúlt években több tanácskozás, konferencia és fórum foglalkozott a szakági tevékenység tartalmi és formai kérdéseivel. A továbbfejlesztés igénye szorosan kapcsolódik, illeszkedik az általános iskolai nevelés-oktatás alapelveiben és fő feladataiban megjelölt koncepciókhoz. Ennek megfelelően kell kidolgozni a gyermekközösségek öntevékeny művelődését szolgáló, az önálló ismeretszerzés képességét megalapozó játékos, közösségi, szakági, közművelődési módszerket, munkaformákat.

A szakági tevékenységrendszer kínálata elvileg minden gyermek számára biztosíthatja a rendszeres, a folyamatos, a tervszerű és az érdeklődésen alapuló szakjellegű tevékenységet. A nevelés fő feladataihoz területileg kapcsolódva a szakági tevékenységek kiterjednek a művészeti, esztétikai, az egészséges életmódra, a társadalmi – politikai – történelmi, a természet ismerete, a honvédelmi és technikai nevelés területeire. A szakköri munka, az iskola és az úttörőmozgalom nevelési eszközeivel összhangban, a nevelés-oktatás követelményeinek és a gyermekek igényének megfelelően játékos keretben jelentik a szakági munkának. Tervszerű, szakmai és pedagógiai szempontból átgondolt, az egyes eljárásokat és eszközöket egységes folyamattá rendezhető művelődési, képességfejlesztő lehetőségeket biztosítanak. A szakkörök feladatainak tartalma, iránya és az ajánlott tevékenységi formák a közösségek crejének növelését, egyéni arculatának kialakítását ösztönzik, alkalmat teremtenek a speciális akciók szervezésére, a szakkör életének öntevékeny irányítására, s ezen keresztül hatékonyabbá teszik a szövetség világnézeti – erkölcsi – politikai nevelését, az egyes gyermekekre gyakorolt hatását.

A pedagógiai közvéleményt régóta foglalkoztatja, hogyan lehet megtervezni a szakköri munkát, amely megfelel a korszerűség követelményeinek, úgy, hogy tartalmazza a célok, feladatok elérését szolgáló eljárások, módok, módszerek és eszközök egységét.

A szakköri munka tervezése

A tervezés a vezetői munka alapvető eleme, mert az előzetes vezetői döntéssel kiválasztott végrehajtási változat részleteinek kimunkálására hivatott. Célja az egész szakköri munka, valamint a rendelkezésre álló anyagi-tárgyi eszközök tevékenységének, illetve mozgásának összehangolása a szakköri cél érdekében. A művellet eredménye a *terv*, amely tulajdonképpen prognózis.

A tervezés és a terv minőségének értékét nem a részfeladatok egyikének-másikának teljesítésén mérhetjük le. Sokkal inkább azon, hogy általa milyen mértékben közelíti meg a szakkör saját célját, s bekövetkeznek-e a valószínűnek tartott állapotok. A megvalósulás lehetősége függ többek között a rendelkezésre álló információk mennyiségétől és minőségétől, a terv készítőinek gyakorlottságától és tudásától, valamint a rendelkezésre álló időtől. A tervszerűség lényege a tudatosság. Nem a leírt tervet, hanem a pedagógiai logika követelményeinek megfelelő gondolkodást tartjuk a tervezés eredményének.

Ezek után melyek a jó tervezés követelményei?

1. A tartalom és a forma egységében történő tervezés az egyik alapvető norma. Nemcsak a *mit*-re, hanem a *hogyan*-ra is ki kell térni. A feladat kiválasztása viszonylag egyszerű, de figyelemmel kell lenni a módszerbeli lehetőségekre is. Arra, hogy milyen eszközökkel, eljárásokkal hajthatók végre a kiválasztott feladatok. A „hogyan” kérdés-

köréhez tartozik az időpontok meghatározása, a megvalósítás színtereinek megjelölése és a végrehajtásban résztvevők körülhatárolása.

2. A távlatos és szakaszos tervezés igénye a korszerű pedagógiai elvek követelménye. Ebben benne vannak a nevelési-oktatási dokumentum követelményei és az iskolai koncepciók lehetőségei.

3. A tervezésnek helyes logikát kell tükröznie, melyben több részkövetelmény valósul meg (a szakköri munka végső célja, az eredmény szint, a program, az értékelés).

4. A jó tervezés követelményei között előkelő helyet foglal el a tervezés konkrétsága. A tervek használati értéke annál jelentősebb, minél egyértelműbben vonatkoznak a teendőkre. A tervezés konkrétsága nyilvánul meg abban is, hogy a különböző cselekvések, tevékenységek végrehajtását valakinek a felelőssége alá kell rendelni (felelősök rendszere).

A szakköri *munkaterv* fő fejezetei:

- A szakköri munkát meghatározó alapvető dokumentumok:
 - a) állami,
 - b) mozgalmi,
 - c) közművelődési.
- A szakkör célja.
- A szakkör feladata.
- A szakköri foglalkozások helye és ideje.
- Helyzetelemzés a szakkör tanulójáról (több éve dolgozó szakkörök esetében)
 - a szervezés tapasztalatai,
 - a tartalmi munka jellemzői,
 - a szakköri önkormányzat működésének pedagógiai tapasztalatai,
 - a szakpróbázás tapasztalatai,
 - a nevelés tényezői együttműködésének jellemzői,
- idő (hónap, hét).
- Az adott szakköri foglalkozás témája, tartalma.
- A szakköri önkormányzat szerepe a foglalkozás előkészítésében.
- A témához kapcsolódó ismeretszerzési lehetőség és mód, munkaformák.
- módszerek,
- koncentráció,
- szemléltetés,
- a tanulók vállalásai, megbízatai,
- a szakpróba előkészítése,
- a témához felhasznált irodalom,
- a szakköri tagok javaslatai, véleményei,
- együttműködés (a napközi otthonnal, művelődési házzal, a nevelés tényezőivel, üzemekkel, patronáló szervekkel, szülőkkel),
- szakpróbázás módja,
- felkészülés vetélkedőkre, pályázatokra,
- megjegyzés.

A szakköri napló vezetése

A szakköri napló azokhoz a dokumentumokhoz tartozik, amely egybekapcsolja a gyermekközösség és a pedagógus tevékenységét, számontartja munkájuk eredményét. Ezek a naplók jelentik a hagyományteremtés egyik módját, felelevenítik a közös élményeket, ötleteket, jó módszereket ad át általuk a fiatalabb társaknak, és évek múlva is visszaemlékezhetünk a múlt eredményeire stb.

A gyerekeket meg kell tanítani naplójuk írására. Akkor jó a napló, ha praktikus, ha a szakkörben mindig használható. Fejezetei legyenek azonosak a szakköri tematika címével, s ezekhez kapcsolódjanak jelek; pl.:

- meghívó 3 szakköri foglalkozásra - jele: boríték,
- ötletforgó a szakköri tisztségviselőket segíti - jele: játékgörgő,
- csalogató természetjárásra: - jele: farönkön nyuszi feje;
- a jó szakköri foglalkozás mottója: - jele: kulcs,
- ünnepek, évfordulók a szakkörben: - jele: fálya,
- szakkörömmel a történelem útján: - jele: - zászló,
- megdicsérem a szakkörömet: - jele: őrsi zászló, benne a nevek,
- játékfeltalálók: - jele: labda vagy dobókocka,

és legyen a naplóban játégyűjtemény, dalcímek, tréfák, akadályverseny-ötletek, túra-rajzok, fényképek, emblémák, dicséretetek. Mutassa be mindazt, amivel közösséggé, életművekben összetartó baráti gárdává formáljuk a gyerekeket. Lehet az kirándulás, neves emberekkel, a szakkör barátaival történő beszélgetés, klubdelutának, versenyek.

A szakkörvezetés módszertani kérdései

A módszer azoknak a gyakorlati módoknak, eljárásoknak összessége, amelyeket valaki valamely cél elérésére tudatosan felhasznál.

A módszerek jelentőségét az adja, hogy a helyes cél- és feladatkitűzés mellett a munka eredményessége a megfelelő módszerek, eszközök kiválasztásán és alkalmazásán múlik. E közhelyszerű megállapításnak az úttörőszövetség vonatkozásában az ad különös hangsúlyt, hogy éppen a módszerek, az eszközök azok, amelyek az iskolával azonos célok megvalósításának folyamatában megkülönböztetik, meg kell, hogy különböztessék a gyermekszervezetet az iskolától.

Az iskola és a mozgalom elsősorban nem a módszerek elemeiben különbözik - hisz mindezek a szocialista pedagógiai módszertanának gazdag tárházából valók, hanem a módszerek és ezek elemeinek kombinációjában, s az egyes módszerek kiemelésében, a cél szolgáltatásban.

Igy érthető, hogy miért fordítunk nagy figyelmet a szakköri munka módszertanára. Teljességre törekvés nélkül, mintának néhány példa. A szakköri munka tapasztalatai alapján módszereinket a folyamatban betöltött szerepük szerint csoportosíthatjuk, amelyekkel a gyakorlatban általában eredményesen tudunk dolgozni. Ennek megfelelően megkülönböztetjük:

1. A tudatosítás, felvilágosítás és meggyőzés módszereit.

Ezen belül a szakköri munka hatékonyságát közvetlenül szolgáló módszereket, például a magyarázatot, a példát, a bírálat módszerét, a beszélgetést, amelyek általában a foglalkozások során jól alkalmazhatók. A szakköri munkában egész kollektívákat érintő meggyőzőési módszereket alkalmazunk: az előadást, a vitát, a tájékoztatást, az ankétot, a konzultációt.

2. A szakköri foglalkozásokra tervezett tevékenység megszervezésének módszerei.

Ide a követelést, a megbízást; az ellenőrzést, a versenyjellegű és játékos módszereket, a gyakorlatot soroljuk.

3. A foglalkozásokon résztvevők magatartására ható módszereket, amelyeken belül

- pszichikus indíttatásuk és célratörésük szerint - megkülönböztethetjük még:

a) az ösztönzés módozatait; pl.: biztatás, az elismerés, a dicséret, a jutalmazás, az értékelés módszereit;

b) a kényszerítést és felszólítást;

c) a gátlást előidéző módszereket, mint amilyen a felügyelet, a tilalom.

Ahhoz, hogy a szakkörvezetés módszerei hatékonyak legyenek, a szakkörvezető személyiségének néhány alapvető tulajdonságának meglétére feltétlenül gondolunk. Felsorolásképpen említünk most néhányat: alkalmazkodó képesség, lelkesedés, kezdeményező-készség, energia, határozottság, belátás, eredetiség, népszerűség, humorérzék, fokozott részvételi és együttműködési készség. Ezek a személyiségvonások, tulajdonságok elősegítik az oktató vezető szerepének érvényesülését, és gyakran, ha rejtett formában is, befolyásolják, alakítják alkalmazott sok-sokféle szakkörvezetői módszerük hatását.

A szakköri munka értékelésének szempontjai

A vezetői munka ellenőrzői funkcióihoz tartozik az értékelés. A szakkörvezető:

a) egyéneket és közösségeket, illetve

b) tevékenységeket és állapotokat (eredményeket) értékel.

Egy szakkör értékét tevékenységének tartalmi tulajdonságai, módszereinek eredményessége határozza meg. De a pedagógiai folyamatot képviselő, megtestesítő tevékenységek és a folyamatban szerepet játszó személyek értékelésében az eredményeken túl a létrehozó okokat (tárgyi, dologi, személyi értékeket), valamint a reális teljesítményeket is minősíteni kell. Döntő a nevelési hatékonyság mértéke, a tanulóközösség és az egyén fejlődése.

ÚJ TANTERVEINKRŐL

DR. MOJZES JÁNOS

Debrecen

Modell-kísérlet a mól- és atomtömeg tanításához

Az 1978/79-ben bevezetett tanterv [1] több évtizedes lemaradást igyekezett pótolni, amikor a szaktudomány által elfogadott fogalmak és ismeretek olyan szinten történő tanítását írta elő, amelyben az alkalmazott egyszerűsítés nem sérti a tudományosság elvét. Az évszázadok során kialakult, felismert tényanyagot, fogalmakat ma rendszerint készen találják tanulóink a tankönyvekben. Pedig a felismerés a felfedezés rögzös útjának bemutatása szolgálhatná a fejlődés és mozgás érzékeltetését, s ezen keresztül tanulóink szemléletének formálását. A rövid, történeti betétek, kiegészítések megbeszélésére a feszített tanterv miatt rendszerint kevés idő marad. A szaktanár sokat tehet azért, hogy a tanulók *a kész ismeretek mögött a fejlődést is lássák, és a fogalmak, összefüggések verbális tudása mellett értsék, érzékeljék is azok lényegét.*

A *kémia* általános iskolai tananyaga számos olyan korszerű fogalmat tartalmaz, amely korábban a középiskola tantervében sem szerepelt ilyen megfogalmazásban. A közvetlenül bemutatható, tapasztalható sajátságok mellett azok mélyebb értelmezésére is sor kerül. A miértek megválaszolásához viszont olyan anyagszerkezeti és energetikai ismeretek is szükségesek, amelyek közvetlenül nem láthatók, nem mutathatók meg a tanulóknak. Az *elvont tananyag*, ismeret „*tanulói közelbe*” hozásához, szemléletessé tételéhez hasonlatok, *analógiák, modellek rendszeres alkalmazására* van szükség a kémiáórán [2].

Egyik ilyen alapfogalom a 7. osztály első felében sorra kerülő „*mól*” és a „*relatív atomtömeg*” fogalma. Lehetőleg egységben [3] kell megtanítani e két fontos fogalmat, ahogyan a követelményrendszer is javasolja „*kísérlet és szemléltetés*” segítségével [4]. A tanári segédkönyv [5] főleg olyan háttérismeretekkel vértézi fel a szaktanárt a téma kapcsán, amelyeket nem kell megtanítani, de jó, ha tud; illetve konkrét példákat hoz az atomtömeg és a mól értelmezésére. Az Avogadro-szám bevezetésével, konkrét esetekből, illetve elemekből kiindulva javasolja a mólfogalom és móltömeg bevezetését. Több konkrét példa nyomán lehet megfogalmazni, illetve megfogalmaztatni általánosságban, hogy „*bármely elem 1 móljának tömegét megkapjuk, ha a relatív atomtömegét grammokban kifejezzük*”. A mólnyi mennyiség szemléltetése viszonylag könnyen – egy mintasorozattal is – megoldható [3]. A gyakorlás fázisában pedig sok konkrét példával, a részecskeszám és a móltömeg többszörösével és törtrészeivel végzett fejszámolással mélyíthető el az anyagmennyiség különböző mértéke közti összefüggés, a *mennyiség tartalma*.

Az SI mértékegységek bevezetésével polgárjogot nyert *anyagmennyiség* fogalma és mértékegysége a mól, de ez csak hosszú gyakorlás után és a magasabb szintű kémiai tanulmányok révén válik igazán sajátjukká tanulóinknak. A kémiai egyenletek írásánál meg kell követelni a *mólokban való gondolkodást*, az egyenletírás előszóval történő követését. Ugyanígy a sztöchiometriai számítási feladatok megoldásánál is célszerűbb a mólokban való számolás. Hosszú és következetes munka eredményeként érhető el, hogy a középiskolát végzettek valóban tudjanak mólokban gondolkodni. Ez persze nem menti fel az általános iskolát, mert a *fogalom megalapozását* itt kell elvégezni.

A mól szabatos definiálása mellett szükséges a *relatív atomtömeg* fogalmának

ismerete, értéke is. A tapasztalat azt mutatja, hogy nagyon sok esetben csak megtanulják a tanulók a fogalom jelentését, de nem értik azt igazán: „A relatív atomtömeg viszony-szám. Megadja, hogy valamely elem egy atomjának tömege hányszor nagyobb egy szén-atom tömegének 1/2-ed részénél.” [3]. Az a tény, hogy ma *atomtömeget* tanítunk *atomsúly* helyett, a tanulóknak nem okoz gondot, mivel 6. osztályban már fizikából tanulták a tömeg fogalmát, és mértékegységeit. Legtöbbször a szaktanároknak nehéz ezt megszokni, mert többségük még nem így tanulta, illetve a szakemberek körében ma is vita tárgyát képezi az elnevezés [6]. Problémát jelent viszont az egyetlen atomtömegének felfogása, amely roppant kicsiny szám grammban kifejezve. Bár a tan-könyv csak apró betűvel hoz néhány abszolútérték-adatot, de erről szükséges a tanulókkal részletesebben beszélni. – Tapasztalataink szerint a „*viszonyszám*” értelmezése ép-pen az elvontsága miatt távol áll a tanulók gondolatvilágától, ezért nem, vagy csak ne-hezen tudják annak lényegét magukévá tenni. – Minden olyan esetben, amikor a való-ság igen kicsiny vagy igen nagy részeit, jelenségeit akarjuk a tanulókhöz közelebb hoz-ni, modellt kell alkalmaznunk, amely tantermi körülmények között is érzékelhető, és analogikus kapcsolatban van a számukra ismert dolgokkal, ezért szemléletesé teszi az adott jelenséget vagy fogalmat. A viszonzszámot, kémiában használatos *laboratóriumi eszközök segítségével, egymáshoz való viszonyításukkal is érzékelhetővé tehetjük* [7]. A tanulóink aktív közreműködésével végzett összehasonlítás gondolatmenetének főbb csomópontjait és a felhasznált, írásvetítővel kivetített képet az alábbiakban közöljük.

1. Megfelelő *főzőpohár és álló lombik összehasonlítása*. (Az előkészítés során ta-láltunk olyan 500 cm³ térfogatú lombikot, amelynek magassága a 100 cm³ térfogatú főzőpohár háromszorosának felel meg.)

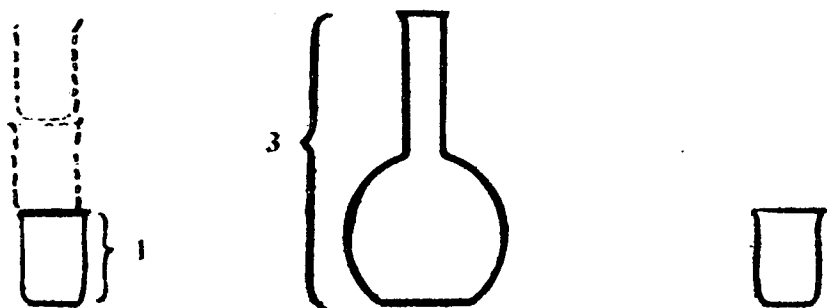
1.1. *Feladat kijelölése*: Hasonlítsuk össze az asztalon lévő álló lombikot és főző-poharat, s az eredményt fogalmazzuk meg úgy, hogy az is megértse, aki ezt nem vé-gezze el.

1.2. Válasszuk ki először azokat a *jellemzőket*, amelyek alapján elvégezhető az összehasonlítás. Ki, milyen közös jellemzőket lát, amely az összehasonlítás alapja lehet? (Tanulói javaslatok, ötletek: magasság, nagyság, térfogat, tömeg...)

1.3. A *javaslatok közül* nézzük meg, hogy mely jellemzők alapján való összeha-sonlítás lenne a *legegyszerűbb*, a legkönnyebben megoldható? (Magasság és térfogat.)

1.4. *Magasságok összehasonlítása*: hányszor magasabb a lombik, mint a főzőpohár? (Gyakorlatban: 3 főzőpohár egymásra helyezésével érjük el a lombik magasságát.)

Megállapítás: a lombik háromszor olyan magas, mint a főzőpohár. Lásd: 1. ábrát.



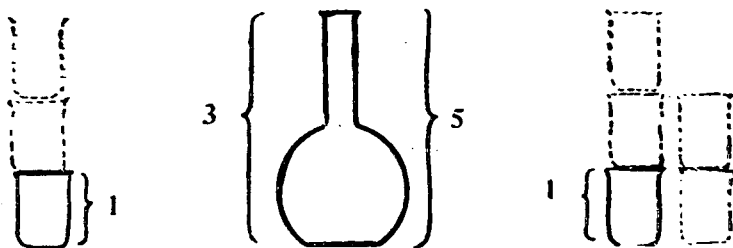
3× olyan magas, mint a főzőpohár!

1. ábra

1.5. *Térfogatok összehasonlítása*: hány főzőpohárnyi víz fér a lombikba? (Gyakorlatban: 5 főzőpohár vízzel lett tele a lombik.)

Megállapítás: A lombik ötször akkora térfogatú, mint a főzőpohár. Lásd: 2. ábrát.

1.6. Mivel mértünk? *Mit tekintettünk egységnek*, alapnak a mérésnél? (A főzőpoharat.) Ezt nevezzük összehasonlítási vagy *viszonyítási alapnak*.

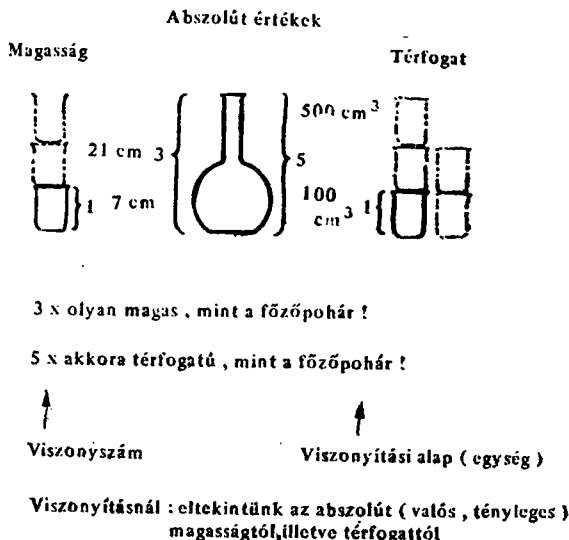


3 × olyan magas, mint a főzőpohár!
5 × akkora térfogatú, mint a főzőpohár!
2. ábra

1.7. Milyen *adatokkal*, *számokkal* jellemezhető a lombik? (A magasság 3-mal, a térfogat 5-tel.) Ezt nevezzük *viszonyszámnak*.

1.8. Ismertük-e, figyelembe vettük-e a lombik és főzőpohár *tényleges magasságát* és *térfogatadatát*? (Nem. Az összehasonlítás ellenőrzéséhez használtuk fel a cm-ben és cm³-ben mért adatokat.)

1.9. *Következtetés*: A viszonzyszámok nem abszolút értéket fejeznek ki, valamivel való összevetés alapján nyertük azokat. Ezért is nevezzük *relatív magasság*-, illetve *relatív térfogatértéknek* a mért 3-at, illetve 5-öt. Viszonyításnál nincs szükség a tényleges, abszolút értékekre. Lásd: 3. ábrát, ahol a lapozható formában készült fólia teljes képe látható.

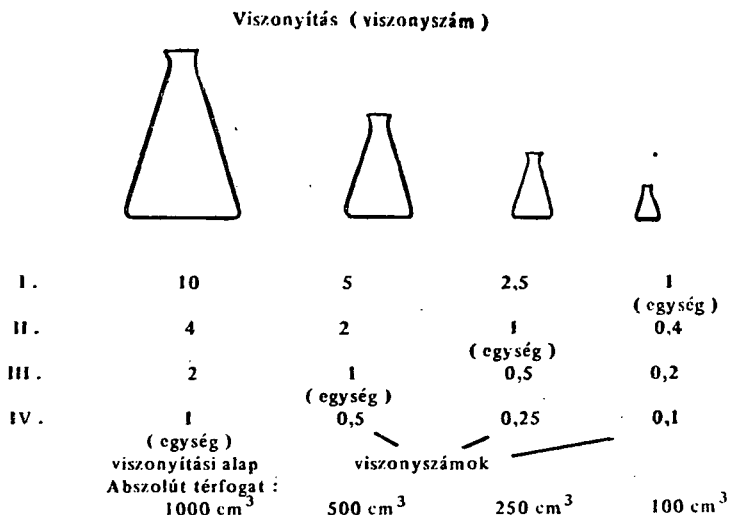


3. ábra

Az összehasonlítás gyakorlati feladata nemcsak közvetlen tanári irányítással végezhető el, hanem csoportmunkában is megoldható.

2. Különböző térfogatú, *azonos jellegű edények* – pl.: lombikok, főzőpoharak – *összehasonlítása a viszonyszám gyakorlására*. (Négy lombikot használtunk a tanítás során, amelynek térfogata 100, 250, 500, illetve 1000 cm³. Használhatók ettől eltérő térfogatú edények is.)

2.1. *Feladat kijelölése*: Állapítsuk meg az asztalon lévő lombikok térfogatát jellemző mérőszámokat, viszonyszámokat, úgy, hogy csoportonként más lombikot választunk egységnek, viszonyítási alapnak. Az összehasonlítást el lehet végezni *méréssel* is, vagy pedig következtetéssel az abszolútterfogat-értékek ismeretében.



4. ábra

2.2. *A csoportok kijelölése* padosoranként vagy oszloponként, és a viszonyítási alapként választandó lombik kijelölése. Lásd: 4. ábrát, amelyen az előre elkészített fólia képe látható. Takarással használtuk a fóliát. A feladat kijelölésénél csak a lombik képét és a legalsó sorban szereplő térfogatértékeket mutattuk a tanulóknak.

2.3. Rövid *egyéni* vagy *csoportmunka* után összegyűjtöttük a viszonyítással nyert mérőszámokat, s ellenőriztük a fólián lévő adatokkal. Lásd: 4. ábra I–IV. sora.

2.4. *Következtetés*: A lombik térfogatát jellemző viszonyszám (relatív térfogat) értéke attól függ, hogy melyik lombik volt az egység, a viszonyítási alap. Független viszont az abszolút értéktől, amely most a kísérleti mérést helyettesítette.

E két rövid modellkísérlet, illetve gyakorlás után (maximum 8–10 perc) könnyen belátja a tanuló, hogy az egy szénatom 1/12-ed része az a *viszonyítási alap*, amelyet a *gyakorlatban egységnek tekintünk*. S ehhez viszonyítva más elemek egyetlen atomjának tömegét, megkapjuk az elemre jellemző viszonyszámot, vagyis, a *relatív atomtömeg* értékét.

Tisztában vagyunk azzal, hogy a példánkban szereplő fogalmak a közöltektől eltérő módon, más megközelítéssel is hatékonyan taníthatók. A szaktanár egyénisége, fantáziája, gyakorlati tapasztalata, a tanulók intellektuális szintje stb., mind meghatározó szereppel bír a módszerek megválasztásánál. Célunk – e gyakorlatban is kipróbált sajátos megközelítési mód közreadásával a következő:

1. Az elvont kémiai fogalmak *értelmes tanítására és tanulására* szeretnénk volna a figyelmet felhívni; szemben a még igen elterjedt verbális tanulással, ahol a tanuló az egyes szavak lényegét, tartalmát sem érti. – A kémiai anyagok, vegyületek tanításakor kevésbé áll fenn ez a veszély, ugyanis az anyagok sajátága, viselkedése kísérletezéssel bemutatható, szemléltethető.

2. Érzékeltetni akartuk a tágon értelmezett *kémiai modellezés sokrétűségét*, szemléltető, fantáziát megmozgató erejét. Környezetünkben lévő egyszerű, a szaktárgyból ismert eszközök is betölthetik a modell szerepét, ha megtaláljuk az analógiát (kapcsolatot) a tanítandó fogalommal. Egy-egy órán nemcsak a manuális vagy anyagi (kézzel fogható) modelleket hívhatja segítségül a szaktanár, hanem az eszmei vagy gondolati modellekkel is dolgoztathatja tanulóit [2]. Téves szemléletet tükröz az a vélemény, amely szerint „időt rabol” a modellel végzett tanítás. Kellő előkészítés után ugyanis már minimális időráfordítással alkalmazható, s általa hatékonyabbá tehető a hagyományos prelegáló vagy frontális módszerek.

Szükségesnek tartjuk megjegyezni, hogy a tankönyv átdolgozása nyomán a *mól-fogalom* válik hangsúlyossá, míg a relatív atomtömeg a kiegészítő anyagba kerül, – a tantervi előírások ellenében [8]. Ebben a helyzetben az atomtömeg fogalmát, s a hozzá javasolt modellkísérletet is kiegészítő anyagként, illetve szakköri feldolgozásra javasoljuk. Valahol, valamikor ugyanis, meg kell tanítani ezt a fogalmat!

IRODALOM ÉS JEGYZET

1. Az általános iskolai nevelés és oktatás terve (114/1977. OM számú utasítás)
2. *Mojzes János*: Mit tekinthetünk modellnek a kémiában? A Kémia Tanítása XIX. 1., 1980. 9–16.
1. *Mojzes János*: Módszerek és eljárások a kémia tanításában. Tankönyvkiadó, Budapest, 1984. 123–157. l.
3. *Sárik Tibor*: Kémia az általános iskola 7. osztálya számára, Tankönyvkiadó, Budapest, 1979. 63–66. l.
4. Részletes követelmény- és taneszközrendszer. Kémia. Általános iskola 7. osztálya. Victor András munkája. OPI, 1979. 30. l.
5. *Perczel Sándor-Victor András*: Hogyan tanítsuk a kémiát az általános iskola 7–8. osztályában. Tankönyvkiadó, Budapest, 1980. 23–30. l.
6. *N. E. Holden*: Atomsúly – szeretni vagy elvetni? Magyar Kémikusok Lapja, XI., 2. 1985. 87–88. l.
7. A KLTE Gyakorló Általános Iskolájában az 1981/82. és az 1982/83. tanévben a szerző személyesen végzett tanítási kísérlete során alkalmazott eljárás.
8. *Kecskés Andrásné-Rozgonyi Jánosné*: Kémia 7. Az általános iskola 7. osztálya számára. Tankönyvkiadó, Budapest, 1985. 54–58. l. *Kecskés Andrásné-Rozgonyi Jánosné*: A 7. osztályos átdolgozott tankönyv ismertetése. A Kémia Tanítása, XXIV. 3. 1985. 83. l.

BORBÁS LÁSZLÓNÉ
Fehérgyarmat

Az olvasóvá nevelés néhány lehetőségéről az irodalomtanításban

Amikor irodalomtanításról beszélünk, tudatosítanunk kell, hogy egy olyan tantárgyról van szó, amely anyagánál fogva különösen és speciálisan alkalmas a személyiségformálásra, a kulturált, önművelésre is képes, sokoldalú jellem nevelésére, ezért megkülönböztett figyelmet, sajátos tanítási módszert igényel.

Irodalmi oktató-nevelő munkánk sajátos célja már túllépett a tanterv előírásán, annál sokkal többet jelent: neveljünk irodalmat, művészetet szerető, értő, értékelő ifjúságot! Olyan fiatalokat, akiknek a rendszeres olvasás, az önművelés hozzátartozik mindennapjaikhoz: igényükké, életelejüké, szükségletükké válik gazdagodó személyiségüknek.

Ez a cél irodalomtanításunk egyik fontos részterületén, mégpedig az olvasóvá nevelésben, egy olyan jellemformáló esztétikai nevelésben jelentkezik, amely az olvasást, másképpen a könyv megszerettetését alapozza meg, illetve fejleszti tovább.

Az olvasás végeredményben nemcsak művelődés, nemcsak önművelés és önismeret, hanem „az emberi élet kiteljesítésének modellje, mely konkrét társadalmi-emberi feladatokra készít fel.” (1)

Lehetőségek a tanítási órán.

Példám az 5. osztályos magyar irodalom „Rólad szól a mese!” c. témakörének egyik órája: Szabó Lőrinc: *Debrecenben* és a *Hatodnap* c. verseinek elemzése.

Az ehhez a fejezethez kapcsolódó művek témájuknál, gazdag élményviláguknál fogva remekül kínálják a lehetőséget, és az ösztönzést az olvasási igény és érdeklődés felkeltéséhez.

A témakör címadójának („Rólad szól a mese”) értelmeztetése, megvitatása is közel áll a tanulók életéhez: élményeikhez, életkori sajátosságaikhoz, hiszen valamennyi vers, történet, róluk, nekik szól.

Az irodalmi légkör megteremtését és egyben nagyon fontos nevelési célját („Légy tájékozott az ifjúsági irodalomban is!”) szolgálta az a feladat, hogy velük kapcsolatos eseményekről, problémákról beszélgettünk, ill. szituációkban is rögtönöztünk néhányat (pl.: dicséret, szidalom, ismerkedés stb.), valamint az, hogy róluk vagy a múlt ifjúságáról szóló irodalmi műveket kellett felsorolniuk, kellő indoklással, részletek felolvasásával ajánlaniuk társaiknak. Ezekből a könyvekből kiállítást is rendeztünk.

Az óra további részében Szabó Lőrincel ismerkedtünk, mégpedig, csoportos gyűjtómunka alapján. (1. csoport: A költő helye irodalmunkban; 2. csoport: A költő életútja képekben, kötetek alapján. (Rövid ismertetés a „TücsökHzene” c. kötetéről.)

A kiselőadónak ismertetnie kellett, hogy milyen tanulmányban, lexikonban, folyóiratban stb. búvárkodott.

A versekkel gazdag szemléltető anyag kíséretében (tablók, kötetek, könyvkiállítás, térkép), frontális osztálymunkában ismerkedtünk meg. Az elemzést a vázlatkészítéshez kapcsolódó tömörítés rögzítette: valakinek el kellett mesélnie egyes szám első személyben, megjelenítve a költőt, hogy milyen csalódás érte kíváncsiságát. Az élményszerű

előadásmódot a tanulók a mondanivaló, a tanulság megfogalmazásaként, az oda illő idézetek felolvasásával tették teljesebbé. Ezek után már nem jelentett problémát a közös vázlatírás sem.

Az olvasóvá nevelést szolgálta még az óra végi könyvajánlás (Lóci óriás lesz. Miért szép?), és a házi feladat is: a versek ismerete, elemzése, élményszerű előadása egyes szám első és harmadik személyben, ill. kifejező olvasása, továbbá a szorgalmi feladat: Tk. 267. o. 1/2. feladat; keressetek az irodalomban és a társművészetekben olyan műveket, amelyek a múlt vagy a ma ifjúságához kapcsolódnak, illetve gyűjtsetek a kíváncsi költő esetére illő szólásokat, közmondásokat, az O. Nagy Gábor-kötetből.

A leírt módszerekkel és feladatokkal így nagyobb kedvet és lendületet adhatunk Szabó Lőrinc jobb megismeréséhez, versei megértéséhez.

Tanítási vázlat

Témakör:

A tanítás anyaga:

- Szabó Lőrinc életútja.
- A „Debreccenben” és a „Hatodnap” c. versei.

A tanítás célja:

a) oktatási:

- Szabó Lőrinc életének és munkásságának rövid áttekintése.
- A „Debreccenben” és a „Hatodnap” c. verseinek elemzése, értelmezése.

b) nevelési:

- Ismerkedés a „Tücsökzene” c. verseskötettel.
- Légy tájékozott az ifjúsági irodalomban!
- Szabó Lőrinc versei nektek, rólatok szólnak.
- Legyetek körültekintő, érdeklődő emberek!
- A gyermekkori álmok, elvárások mindig erősek, de szembe kell nézni a valósággal!

c) képzési:

- Az olvasási és a szóbeli kifejezőkészség fejlesztése.
- A kifejező, értelmes, élményszerű előadásmód.

Didaktikai feladat:

Szemléltetés:

- Új ismeretszerzés.
- Szabó Lőrinc arcképe, verseskötetei, tablók, applikációs képek a költő életútjáról.
- Magyarország földrajzi térképe, képeslapok.
- Könyvkiállítás.
- Lemez.
- Táblai kép (szóképpel vagy írásvetítővel is megoldható).
- A magyar irodalom története. VI.
- Kabdebó Lóránt: Szabó Lőrinc lázadó évtizede.

Felhasznált irodalom:

Az óra menete

I. Szervezési feladatok

A munkafeltételek biztosítása.

Módszer, munkaforma,
szemléltetés.

II. Az irodalmi légkör megteremtése (motiváció)

- „Rólad szól a mese!” – ezzel a címmel indul újabb fejezetünk. Az új fejezet megvitatása.
- Gyerekek! Mit gondoltok, miért épp ezt a címet adták ennek a fejezetnek?

Tekintsük át a tartalomjegyzéket, kikkel is találkozunk majd? Ezek a nevek ismerősek valamennyiőtöknek, most már könnyen tudtok válaszolni is.

- Mint észrevettétek, ezek a versek, történetek, a ma ifjúságának – Nevelési cél!
- szólnak – könyvajánlás

Említetek néhány, az ifjúsághoz kapcsolódó irodalmi művet!

Miért ajánlanátok társaitoknak?

- Eddigi tapasztalataitok alapján, mondjátok el, milyen problémák, események kapcsolódnak a mai, gyerekekhez, a fiatal nemzedékhez!
- (részletek felolvasása.)
- Szeml.: könyvkiállítás az ajánlott művekből.
- Néhány jellemző eseter rögtönöznek a gyerekek.
- Építsünk a gyerekek élet-tapasztalataira!

III. Célkitűzés

- Ma tehát elkezdjük ezt az új és érdekes fejezetünket. Felhívom a figyelmeteket arra is, hogy ezt a részt „Irodalmi arcképcsarnok”-ként zárja.
 - Közvetlen előkészítés.
 - Rövid ismertetés az arcképcsarnokról.
 - Szemléltetés: a költő arcképe.
- Kezdjük tehát a sort Szabó Lőrincel, századunk nagy költőjével és műfordítójával. Két versével is megismerkedünk a mai óránkon: a „Debrecenben” és a „Hatodnap” címűekkel, melyek, egy számotokra izgalmas és érdekes történetről számolnak be.
- Először tekintsük át, mit tudatok meg a költő életútjáról, fontosabb köteteiről! Mondjátok meg azt is, ki milyen könyvben, folyóiratban, lexikonban búvárkodott?
 - Az életrajz és a munkásság tárgyalásánál megemlíthetjük a Baumgarten-díjat (szóértelmezés).
 - Beszámoltatás a csoportos gyűjtőmunka alapján.

A gyűjtőmunka ellenőrzése, értékelése

- Most pedig hallgassátok meg az „Irodalmi arcképcsarnokból, hogyan írt róla, milyen nagy szeretettel és tisztelettel lánya: Klári!
- Ismerkedjünk meg két szép és érdekes versével is: a „Debrecenben” és a „Hatodnap” címűekkel, melyek a „TücsökHzene” c. verseskötetében találhatók meg.
 - Szeml.: appl. képek, kötetek, tabló, térkép.
 - Az egyik tanuló felolvasa az idézetet. (Tk.: 404. o.).
 - Rövid ismertetés a TücsökHzene c. kötetéről. (Egyéni beszámoló)

Megfigyelési szempontok:

- Figyeljétek meg, hogyan függ össze a két vers egymással!
- Milyennek ismerjük meg ezt a nyolcéves kisfiút?

Bemutató olvasás:

- Az 1. megf. sz. megbeszélése.
- Ha jól megfigyeltétek az óra eleji beszámolókat, akkor meg tudjátok mondani: Mi fűzte a költőt Debrecenhez?
 - Tk.: 265–266. o.
- Keressétek meg a térképen a várost!
 - frontális munka.
 - szeml.: térkép, képeslapok.
- Jártatok már Debrecenben? Mit néztetek ott meg? Milyen érdekes látnivalókat ajánlanátok egymásnak?
- Soroljátok fel olyan híres egyéniségeket, akik e városhoz kapcsolódnak!
 - Tantárgyi koncentrációk: történelem, földrajz.

Elemzés:

- És most, térjünk vissza a vershez. Hogyan indul? Soroljátok fel, kikkel találkozunk a város főutcáján! Miért éppen velük?
- Milyen élménye volt a kisfiúnak? Idézzétek!
- Milyen költői kifejezőeszközökkel írja le Szabó Lőrinc ezt az élményt? Használjátok őket választaitokban!
- Éreztek-e a történet során egyfajta feszültséget? Hol?
- Hogyan oldódik fel ez a nagy „titok”?
- Ki tudná idézni a tetőpontot? Mivel érzékeli ezt a költő?
- Milyen szerepük van a felkiáltásoknak és a kérdéseknek itt a versben? És mi a köznapi beszédben?
- Miért van kiemelve az ORÁS szó?
- Mit gondoltok, vajon miért nevezte a költő csoda feliratnak az „ORÁS és ékszerész”-t?
- Gondolkozzatok: miért szégyellte magát a kisfiú?
- Milyennek ismertük meg tehát hősünket?
- És ti, gyerekek, voltatok-e már hasonló helyzetben?
- Mi okozta a csalódásokat?
- Hogyan okulhatunk ebből a történetből?
 - A kifejező, értelmes és élményszerű előadásmód tudatosítása a tanulóknál.
 - Költői kifejező eszközök keresése, azok beépítése a tanulói válaszadásba.
 - (A 2. sz. megf. sz. megbeszélése.)
 - Egyéni tapasztalatok...
 - Nev. cél: okos kíváncsiság. Legyünk körültekintőek és figyelmesek!

IV. Rögzítés:

- Megkérek valakit, hogy úgy adja elő ezt a rövid, de tanulságos történetet, mintha vele történt volna meg!
- Ki mivel egészítené ki a hallottakat?
 - Tömörítés, előkészítés a vázlatíráshoz.
 - Élményszerű előadásmód c. sz. 1. sz.-ben.

Lemezhallgatás:

(„Köd előttem ...”).

ének: Halász Judit.)

V. HÁZI FELADAT (Lásd a Bevezetőben!...)

Könyvajánlás:

- Lóci óriás lesz.

- Miért szép?

(Versek és műfordítások.)

Antológia gyermekek számára. (Albert Zsuzsa-Vargha Kálmán: Századunk magyar lírája verselemzésekben.)

VI. AZ ÓRAI MUNKA ÉRTÉKELESE.

„Várható” táblai vázlat

„Rólad szól a mese!”

Szabó Lőrinc

„DEBRECENBEN”

ó - r - i - á - s

képzelet

„HATODNAP”

ó - r - á - s

valóság

Összegzés: Nekünk, irodalomtanároknak, elsősorban az a célunk, hogy valamenyny gyermekét könyvet szerető, értékelő emberré neveljünk. Fontos feladatunk, hogy tanítványaink már idejében érezzék: a könyv szorosan hozzátartozik az élethez.

A jó irodalom és a jó könyvek nemcsak pihentetést, azaz, kikapcsolódást jelentenek, hanem „ráirányítják a figyelmet az élet igazi nagy kérdéseire”.

„... A jó könyvek jó olvasóvá nevelik az embert, a jó olvasó azután jól válogatja meg a könyveket.” (2)

IRODALOM

1. Olvasótáborok és rendhagyó irodalomórák. Mi az olvasótábor? Kísérlet a fogalom magyarázatára. (Bánlaky Pál, Kamarás István és Varga Csaba hármasszóló.) OLVASÓ NÉP. Bp., 1979. VI. sz., 104. l.
2. Hegedűs Géza: Az olvasás gyönyörűsége. Bp., 1973. Móra. 23. l.

SÁROSDY IVÁNNÉ

Kaposvár

A beszéd-készség fejlesztése egy orosz gyermekvers tanítása során

A tanterv előírja, hogy „Nyelvoktatásunk elsősorban a beszéd és a beszédértés fejlesztésére irányuljon”. „Meg kell találnunk minden osztály számára azokat a motivációs tényezőket, amelyek fenntartják és serkentik a nyelvtanulás iránti kedvet.” (1)

Szeretném bemutatni, hogy egy gyermekvers feldolgozása és megtanítása hányféleképpen szolgálja a tanulók beszéd-készségének fejlesztését, különösen, ha ehhez az audio-

vizuális segédeszközök is a rendelkezésünkre állnak. 1981-ben a „Русский язык” könyvkiadó megjelentette Szergej Mihalkov versét, melynek címe: Что у вас? (2) Ehhez a vershez nemcsak hanglemezeket, hanem gazdag képanyagot is mellékel a szovjet kiadó. Ezt az anyagot éppúgy, mint bármely más verset, a törzsanyaghoz kiegészítő anyagként, valamint szakköri feldolgozásra javaslom.

Mivel nagy gondot kell fordítanunk a helyes artikulációs bázis kialakítására, így célszerű minden órát rövid *fonetikai* gyakorlattal kezdeni, amely egyrészt megteremti az óra orosz nyelvi légkörét, másrészt, segíti a tanulókat abban, hogy hangképző szerveiket átállítsák az orosz beszédre, nem utolsósorban pszichikailag is felkészíti őket az órára. A fonetikai gyakorlatot érdemes összekötni az előző órán elsajátított versszak ismétlésével. Ezt a tanulók elmondhatják kívülről, illetve követik a lemezről hallgatott anyanyelvi bemondó vagy a tanár kiejtését.

E bevezetés után az új versszak *szavainak, kifejezéseinek* és nyelvtani szerkezetének *magyarázata* következik, amihez lehetőleg vizuális segédeszközöket használunk. A képi megjelenítés mélyebb összefüggésekbe ágyazza a szót, a szónál magasabb nyelvi egységeket, lényegesen kitágítja a pusztá jelentésnek felfogott nyelvi tények horizontját. Képek segítségével tehetünk csak eleget annak a módszertani alapelvnek, amely megköveteli, hogy az orosznyelv-oktatás legyen maximálisan orosz nyelvű. Célszerű összevetni az új szókapcsolatot egy már korábban ismerttel. Például mutassunk padon ülő gyerekeket képen, és hasonlítsuk össze a сидеть на лавочке fordulatot a már tanult сидеть на стуле lexikai egységgel! Ugyanígy a következő párokat: есть из блокада-есть из тарелки, обе мамы-две мамы.

Az azonos szógyökök megfigyeltetése elősegíti a könnyű szótanulást. A szómagyarázatot megoldhatjuk szinonimákkal is, pl.: пилот-лётчик, доктор-врач.

Az első versszaknál hívjuk fel a figyelmet arra, hogy a кто nemcsak kérdőnévmás-ként használatos, és, hogy utána az ige múlt időben mindig csak hímnemű alakban állhat.

„Кто на лавочке сидел,
Кто на улицу глядел,
Толя пел
Борис молчал,
Николай ногой качал.
Дело было вечером,
Делать было нечего.”

Az utolsó sor igen komoly segítséget nyújt majd a нечего és ничего tagadó névmások tanításához.

Ezután ismét *fonetika* következik. Az új rész magnetofonos vagy élő szóban történő bemutatása után begyakoroltatjuk az abban replő, a tanulók számára fonetikailag problémás hangokat vagy hangkapcsolatokat. Felhívjuk a gyerekek figyelmét a hangsúlyos, illetve hangsúlytalan *a* és *o* helyes kiejtésére, a redukció különböző fokára. Bemutatjuk a verssel, hogy ugyanaz a betű különböző hangokat jelölhet, ugyanakkor egy hang több betűvel jelölhető. Lényeges a lágy-kemény, zöngés-zöngétlen hangok közti különbség érzékeltetése.

Ezek után a tanulók maguk olvassák a szöveget, majd memorizálják. Mít segíthet ebben a tanár? A *memorizálás* hat fokozatban történhet:

1. A tanár soronként olvassa a verset, amit a tanulók kórusban ismételnék.
2. A tanulók a tanárral együtt elmondják az egész versszakot.

3. A tanár elkezdí a mondatot, amit a tanulóknak kell befejezniük:

például: tanár: Кто на лавочке...

tanulók: ... сидел.

tanár: Кто на улице...

tanulók: ... глядел.

4. A tanulók az egész versszakot elmondják tanári segítség nélkül.

5. Egyenként mondanak el egy-egy versszakot.

6. Végül a tanuló képes önállóan elszavalni az egész verset.

Ha már a gyerekek kívülről tudják a szöveget, mód nyílik a tanult anyag feldolgozására *párbeszédes* formában. A **Что у вас?** című vers hasznosítható a következő témakörök feldolgozása során: Család; Lakás; Közlekedés stb. Kezdhethük a beszélgetést, hogy valaki oroszul mesélje el, mi is történt tulajdonképpen a versben. Majd számoljuk meg, hány lány és hány fiú szerepel.

Kép segítségével mutassuk be a vers szereplőit! Nevezzük meg őket – ez azért is hasznos, mert a tanulók így elsajátítanak több orosz utónevet, becézésük módját –, majd kérdésekre próbálják leírni külsejüket! Most tegyünk fel különböző kérdőszóval kezdődő kérdéseket!

— Кто сидел на лавочке?

— Где сидел Лёва?

— Куда глядел Вова?

Figyeltessük meg a kérdőszóval kezdődő kérdőmondatok intonációját, majd kérjük meg tanulóinkat, hogy ők kérdezzenek! Ügyeljünk, hogy a **когда** kérdésre adott válaszokban a tanulók használjanak eszközhatározó esetet. Játékos formában rögzítsük a **кто** nem kérdőszókénti alkalmazását! Alakítsunk egy csoportot, ahol minden egyes gyerektől megkérdezzük: **Что ты делал вчера?** A gyerekek itt válaszoljanak annyi igével, ahányat csak ismernek, közben figyeljük a nemek helyes használatát! Egy tanulót kérjünk meg, hogy jegyezze meg, ki mit csinált előző nap, végül pedig, összegezze ilyen formában: **Кто читал книгу, кто гуляя, кто смотрел телевизор... и. т. д.**

Ismét hangsúlyozzuk, hogy ebben a szerkezetben csak hímnemű alak használható. Ugyanez a játék úgy is elképzelhető, hogy az a gyerek kérdezi társait, aki végül összefoglalja, hogy ki mivel foglalkozott előző nap. Előfordulhat negatív válasz is: **Мне дела было нечего.**

Ezután bekapcsolhatjuk magnón vagy lemezjátszón a következő részt is, megfelelő fonetikai bevezetés után:

„Галка села на заборе,
Кот забрался на чердак.
Тут сказал ребятам Боря
Просто так:

—А у меня в кармане гвоздь. А у вас?

—А у нас сегодня гость. А у вас?..

Elmondjuk vagy elmondatjuk a kép alapján oroszul a tanulókkal, mi is történik ebben a részben. Majd párbeszédes formában dolgozzuk fel az anyagot.

Például:

А tanuló: Галка села на заборе,
Кот забрался на чердак.

- B tanuló: А что делали в это время ребята?
 А tanuló: Кто на лавочке сидел,
 Кто на улице глядел,
 Толя пел, Борис молчал, Николай ногой качал.
 B tanuló: А что делал Боря?
 А tanuló: Сначала Боря молчал, а потом сказал:
 —А у меня в кармане гвоздь.
 B tanuló: Где у Бори гвоздь?

Ezt a szerkezetet más szavak behelyettesítésével is gyakoroltathatjuk dialógusokban. Munka közben állandóan ügyeljünk a helyes kiejtésre. Amennyiben problémát jelent a zöngés és zöngétlen hangok ejtése, két külön lapra írassuk le különböző színű ceruzával a zöngés és zöngétlen mássalhangzókat! Pl.: г-к; кот-гость с-з: села-забор. Hívjuk fel a figyelmet arra, hogy az „а у вас” lexikai egységet egy szóként kell ejteni. А сегодня és нечего szóban г betűt B-nek mondjuk. Az „а” kötőszó és az ezzel kezdődő kérdések igen gyakran fordulnak elő az orosz társalgási nyelvben, ezért nagy gondot kell fordítanunk ezeknek a mondatoknak az intonációjára.

Gyakoroltassuk а куда kérdésre где kérdésre adott válaszokban a tárgyesetet, és az adott feleletekben az előjárós esetet! Ezek után rögzítsük az összefüggést!

А гость szó bevezeti az Otthon, a Lakás, a Család témakört. Mutassunk egy komplex képet, amely egy szobában ülő családot ábrázol, amint egy vendéggel beszélnek. Itt kihasználva a kép adta lehetőségeket, először kérdésekre szóban mutassák be a tanulók a szobában található berendezési tárgyakat! Ügyeljünk а висит, лежит, стоит igék helyes használatára!

A tanulókat párokra osztjuk. Egy berendezett helyiség képét megkapja az egyik tanuló, párja pedig ugyanezen helyiség bútorait, használati tárgyait tartja maga előtt. A két együtt dolgozó tanuló hátat fordítva ül, így nem látják egymás képeit. Az a feladat, hogy az apró képek elhelyezése egy üres lapon megegyezzen a társnál lévő képpel, a játék végére, pusztá kérdés-felelet alapján. Az utasítások, a kérdések alkotása és megértése közben a tanulók kényszerülnek a korábban tanult szavak és kifejezések felfrissítésére.

Emlékeznünk kell a bútorok elnevezésére, а helyhatározók helyes használatára, az ige pontos megválasztására (класть-положить, ставить-поставить, вешать-повесить).

Ezzel а módszerrel azokat а családtagokat is megnevezhetjük, akik а berendezett helyiségben tartózkodnak.

А vers következő része is segíti е témakörök feldolgozását:

”А у нас сегодня кошка
 Родила вчера котят.
 Котятa выросли немножко,
 А есть из блюдца не хотят.

— А у нас на кухне газ.
 А у вас?
 — А у нас водопровод.
 Вот.”

Mesélik el а tanulók е rész tartalmát orosz nyelven, saját szavaikkal! Közben hívjuk fel а figyelmet а részben rejlő ellentmondásra!

У нас сегодня кошка
Родила вчера котят.

Küszöböljék ki a gyerekek ezt az ellentmondást a múlt idejű határozószó szinonimájával! A rész lehetővé teszi, hogy kissé elidőzzünk a **в** és **на** előjárók használatánál. Például: **на кухне, в кухне, на поли, в углу.** (Egyben magyarázzuk meg, vagy ha már ismert anyag, idézzük fel a **книги на столе** és a **книги в столе** közti különbséget is!) Amikor kérdéseket teszünk fel az elhangzott versrészletről, hangsúlyozzuk, hogy az orosz nyelvben **кто** és nem **что** kérdőszóval kérdezzünk az állatokra. A **газ** a gáztűzhelyet, a **вдопровод** pedig a csapot jelöli.

Ezek a részek szerepjáték formájában is feldolgozhatók. Kijelölhetjük a családtagokat, fel adatuk, hogy mutassák majd meg a vendégnek otthonukat.

Eljátszhatjuk a jelenetet úgy is, hogy a gyerekek vendégségben vannak, és így eleveníthetik fel a témával kapcsolatos lexicát.

A vers következő részét a Lakóhelyünk, Közlekedési eszközök témakör feldolgozásánál használhatjuk fel:

” А из нашего окна
Площадь Красная видна.
А из вашего окошка -
Только улица немножко.

— Мы гуляли по Неглинной,
Заходили на бульвар,
Нам купили синий-синий,
Презелёный, красный шар.”

Amennyiben e rész tanításához diafilmen vagy fényképeken Moszkva említett utcáit bemutatjuk tanulóinknak, országismeretben is gazdagítjuk őket. Ez a rész is kínál egy érdekes játékot, amely beszédre készíti a gyerekeket. Adjunk minden párnak egy egyszerűsített Moszkva-térképet, tegyük fel, hogy egyikük turistaként járt a Szovjetunióban, a másik tanuló helyi lakosként segít neki eligazodni az ismeretlen városban. A külföldi gyerek szeretne eljutni a város egyik pontjáról a másikra, így kérdéseket tesz fel moszkvai társának, aki készségesen válaszol. Közben leírja a házakat, utcákat. Használhatja itt a vers új szavait, pl.: **окошко, синий—синий, презелёный.**

Kaphat a turista fiú olyan utasítást, melyben az szerepel, hogy azon a sarkon forduljon jobbra, ahol nagyon kék (**синий синий**) léggömbök kaphatók. Megtaníthatjuk itt a **по улице-на улице** közti különbséget, miközben felfrissíthetik a tanulók a különböző közlekedési eszközök nevét. Bekapcsolhatjuk a vásárlás témát is a beszélgetésbe. Mondják el a tanulók, hogy egy utcán vagy téren milyen üzletek találhatók, melyikben mit árulnak. A párokban történő foglalkoztatásnak megvan az az előnye, hogy egyszerre dolgozik a csoport, így egy tanuló jóval több mondatot alkot egy órán, mintha csak egy pár beszélgetne, a többi pedig hallgatná. Az ellenőrzés úgy valósítható meg, hogy a tanár körbejár, és bele-belehallgat a beszélgetésekbe.

A következő néhány sor sok fonetikai szabály magyarázatához és gyakoroltatásához nyújt lehetőséget, például: szóvégi zöngétlenedés, **-ся** végű igék ejtése.

” — А у нас огонь погас —
Это раз.
Грузовик привёз дрова —
Это два.

А в-четвёртых, наша мама
Отправляется в полёт,
Потому что наша мама
Называется пилот.”

А тө- és sorszámnevek gyakoroltatását is meg lehet oldani, úgy, hogy a gyerekek élvezzék. Egymás után felállnak, és közben mondják, hogy: я первый, я второй... Fel kell hívnunk tőszámnévvel való számláláskor arra is a figyelmet, hogy az один szót a раз helyettesíti. Amikor elmeséltetjük, mi is történt ebben a részben, a tanulók alkalmazhatják a во-первых, во-вторых, в-третьих fordulatokat. Ismertessük, hogy az огонь itt свет értelemben használatos.

Az utolsó rész a különböző foglalkozások nevének elsajátításához használható fel:

”С лесенки ответил Вова:
— Мама — лётчик?
Что ж такого!
Вот у Коли, например,
Мама — милиционер,

А у Толи и у Веры
Обе мамы — инженеры.
А у Лёвы мама — повар.
Мама — лётчик?
Что ж такого!

Всех важней, — сказала Ната, —
Мама — вагонновожатый,
Потому что до Зацепы
Водит мама два прицепа.

И спросила Нина тихо:
— Разве плохо быть портнихой?
Кто трусы ребятам шьёт?
Ну, конечно, не пилот.
Лётчик водит самолёты —
Это очень хорошо.
Повар делает компоты —
Это тоже хорошо.
Доктор лечит нас от кори,
Есть учительница в школе.

Мамы разные нужны
Мамы всякие важны,
Дело было вечером,
Делать было нечего.”

A befejező rész elmesélése után kérdezzék a tanulók:

Кто водит самолёт? (Лётчик.)
Что делает портной? (Шьёт.)
Хорошо быть лётчиком? (Да, хорошо.)
Разве плохо быть лётчиком? (Нет, не плохо.)
Нужны ли мамы-врачи? (Да, они нужны.)

Beszélgetést kezdeményezhetünk arról, hogy ki mivel szeretne foglalkozni felnőtt korában, és rámutatunk arra, hogy minden foglalkozásra egyformán szükség van. A foglalkozások, valamint a rájuk jellemző szerszámok nevének elsajátításához célszerű gyermekkártyát alkalmazni. A csoport egyik fele különböző szakmákat ábrázoló kártyát kap, a másik fele pedig szerszámok képét. Egymás kártyáját nem láthatják a tanulók. A feladat az, hogy kérdés-felelet alapján mindenki találja meg a párját, vagyis azt, hogy melyik szerszám milyen foglalkozáshoz illik.

Az egész vers megtanulása után a tanulók dramatizálhatják azt. Majd minden versrészletet illusztráló képet megszámoznak. A gyerekek dobókockával dobznak. Ha pl.: 4-est dobznak, akkor a 4-es képhez tartozó szöveget kell elmondaniuk. Aki megakad, kiesik a játékból. Az nyer, aki bármilyen számmal ellátott képhez el tudta mondani a verset.

Az üzletek és a foglalkozások nevét a következőképpen gyakoroltathatjuk: Kijelölünk egy gyereket, aki boltok, szolgáltató helyek képét tartja a kezében. A többi tanuló egymás után odamegy hozzá, és ő megmutatja az egyik képet, és felteszi a kérdést:

— Куда идут дети? — Дети в ателье.

— Кто работает в ателье? — Портной.

Az nyer, aki minél több helyre el tudja vezetni társait.

Mai oktatási rendszerünk a gondolkodva tanulásra helyezi a hangsúlyt, így az utóbbi időben meglehetősen lecsökkent a kívülről megtanulandó tananyag mennyisége. Az unalmas magolást senki sem sírja vissza, azt hiszem azonban, a különböző nyelvtani szerkezetek, szókapcsolatok automatizálásának legcélravezetőbb módja a verstanulás. Amennyiben a fent leírt játékos formában próbáljuk elsajátíttatni a szebbnél szebb, a gyermek világához közel álló verseket, nem lesz gyötrődés a memorizálás, ugyanakkor hosszú időre rögződnek olyan nyelvi fordulatok, melyeket gondolkodva csak nehézkesen tud kikövetkeztetni a nyelvet tanuló.

IRODALOM

1. Az általános iskolai nevelés és oktatás terve. Orosz nyelv, 4–8. osztály, 1978. 3–5. p.
2. Szergej Mihalkov: Sto u vasz?, Russzkij jazik, 1981.

DR. KISS SÁNDOR
Nyíregyháza

A matematikai tehetség egyik jele: a gondolkodás eredetisége

Az utóbbi években újra a közoktatás és a társadalmi érdeklődés középpontjába került a tehetségek kiválasztásának és fejlesztésének kérdésköre. Maga a tehetség fogalma történelmileg változó. E század elején még a magas fokú intelligenciával ($IQ \geq 140$), később a kreativitással azonosították. Ma már sokan a kérdéskört a maga

komplexitásában vizsgálják, azaz, a személyiség általános megnyilvánulásaként, amelynek alapját a képességek adják. A tehetség szintjét a személyiség teljesítményeinek minőségi és mennyiségi mutatói jelzik, de fontos szerepet játszanak a személyiség irányultsága, akarati tulajdonságai is. Ennek megfelelően a tehetségdefiníciók többsége teljesítménycentrikus, mert a tehetség meglétére, annak szintjére csakis a teljesítményekből tudunk következtetni.

A modern tehetségtelméletek mindegyike fontosnak tartja a személyiség kreatív tulajdonságait: Ilyenek pl.: gondolkodásbeli könnyedség, hajlékonyság, adott információk alapján történő rendszeralkotó képesség, a problémák át- és újrafogalmazásának képessége, a szokatlan problémák iránti érzékenység, a gondolkodásbeli eredetiség.

Írásomban csak ez utóbbival kívánok foglalkozni. Ez irányú tapasztalataimat szakmai tanítványaim önálló feladatmegoldásaival szemléltetem. A közölt megoldások gondos elemzése során a többi fent említett személyiségjegy bizonyos szintű meglétére is lehet következtetni.

Az originalitás azt a készséget jelenti, amellyel dolgokat másként látunk, mint az emberek többsége. Ezt a faktort a ritka válaszokkal, az eredeti ötletekkel, távoli asszociációkkal, az „okossággal” tudjuk mérni. Megítélésem szerint, ezt a tényezőt legnehezebb fejleszteni a matematikai tehetséggondozás során. Ennek oka az lehet, hogy az originalitás elsősorban spontán alakul ki, s fejlődik a tanuló tudáskészletével együtt.

Az alábbiakban közölt megoldásokban szereplő „eredeti” ötletek természetesen a 13–14 évesek szintjén értendők. A gyerekek önmaguk, korosztályuk eddigi teljesítményeihez képest hoztak létre itt valami újat, s nem az emberiség eddigi ismeretanyagához viszonyítva.

Három 8. osztályos tantárgyomtól ismertetek 1–1 megoldást. A gyerekek 2 éve tagjai a Nyíregyházi Megyei és Városi Művelődési Központ matematika szakkörének, amely a város legjobb matematikus diákjainak gyűjtőhelye, magas szinten biztosítja a matematikai tehetséggondozást. Többször jutottak már valamilyen úttörő matematika versenyen országos döntőbe, s értek el szép helyezéseket, többek között mindegyikük 1–1 alkalommal első lett. Hetedikes koruk óta a Középiskolai Matematikai Lapok feladatmegoldói közé tartoznak. Nyolcadikos korukban mindhárman bejutottak a gimnazisták Arany Dániel matematikai versenyének döntőjébe. A fentiekből bizonyára kitűnik, hogy korosztályukat messze megelőző tudással, gondolkodással rendelkeznek.

1. feladat: Igazoljuk, hogy $(n-6)/24$ és $(n-5)/15$ nem lehetnek egyidejűleg egész számok, ha n egész szám!

Ehhez hasonló feladat szerepelt az 1985. évi egyetemi felvételin (első napi írásbeli, 7. feladat, a) része).

A feladatra algebrai megoldást „szoktak” adni. Feltételezzük, hogy az állítás hamis, azaz, mindkettő lehet egyidejűleg egész szám. Legyen az első értéke a , a második b . Ekkor $n=24a+6$, illetve $n=15b+5$, azaz, $24a+6=15b+5$, rendezve: $24a-15b=-1$. Itt a baloldal osztható 3-mal, a jobb oldal pedig nem, így az egyenlőség az egész számok halmazában nem állhat fenn.

Tornyai Lajos, aki a KÖMAL egyik legeredményesebb feladatmegoldója, a következő megoldást adta: Ha mindkét kifejezés egyidejűleg egész szám, akkor mindkét számláló osztható 3-mal, mert a nevezők is oszthatók. A két számláló azonban két egymást követő egész szám, így közülük legfeljebb az egyik osztható 3-mal. Ezzel igazoltuk a feladat állítását.

Látható, hogy a tanuló egy „apró” részletet ragad meg, amit csak kevesen vesznek észre. A megoldásból kitűnik az indirekt bizonyítás ismerete, a magas szintű formális művelleti gondolkodás. A gyerek jelenlegi tudása közel azonos egy átlagos érettségiző diák ismeretanyagával.

2. *feladat*: Hány olyan, legfeljebb hatjegyű szám van a természetes számok halmazában, amely tartalmazza az 1-es számjegyet?

A feladatot egy Arany Dániel-próbaversenyen tűztem ki, 7 másik feladattal együtt, s 4 óra munkaidőt biztosítottam. 1960-ban OKTV-n szerepelt a feladat (lásd: Molnár Emil (1980) 218. feladat). Az említett könyv két megoldást tartalmaz. Mándi Tibor egy harmadik megoldást adott, csak ezt ismertetem.

„Számoljuk össze aszerint az 1-es jegyet tartalmazó számokat, hogy hány 1-es fordul elő bennük. A többi számjegy helyén mindig 9-féle (0–9, az 1-es kivételével) számjegy fordulhat elő.

1. pontosan 1 db 1-es: 6 helyen lehetnek, 5 másik jegy, össz.: $6 \cdot 9^5$ db.
2. pontosan 2 db 1-es: 15 helyen lehetnek, 4 másik jegy, össz.: $15 \cdot 9^4$.
3. pontosan 3 db 1-es: 20^* helyen lehetnek, 3 másik jegy, össz.: $20 \cdot 9^3$.
4. pontosan 4 db 1-es: 15 helyen lehetnek, 2 másik jegy, össz.: $15 \cdot 9^2$.
5. pontosan 5 db 1-es: 6 helyen lehetnek, 1 másik jegy, össz.: $6 \cdot 9^1$ db.
6. pontosan 6 db 1-es: 1 helyen lehetnek, 0 másik jegy, össz.: $1 \cdot 9^0$ db.”

Ezután összegezte a tanuló a lehetőségeket, s megválaszolta feladatot. A *-gal jelzett helyen számolási hibát vétett. Tudni kell, hogy a gyerek ekkor még nem ismerte a binomiális együtthatókat, így a kombinációkat nem ezzel számolta ki, hanem konkrétan megadta az 1-es elhelyezéseinek lehetőségeit. A jó elgondolás mellett ki kell még emelnünk a gyerek rendszeralkotó, rendszerkimunkáló képességét (elaboráció).

3. *feladat*: Egy sakkversenyen két hetedik osztályos és néhány nyolcadik osztályos tanuló vett részt. Minden résztvevő mindenkivel egy mérkőzést játszott. A két hetedik osztályos együtt szerzett 8 pontot, a nyolcadik osztályosok pedig mindnyájan egyenlő számú pontot szereztek (a versenyen résztvevők 1 pontot kapnak, ha megnyerik a játszmájukat, és $1/2$ pontot, ha döntetlen játszmát játszanak). Hány nyolcadik osztályos vett részt a versenyen?

A feladatot szintén Arany Dániel-próbaversenyen tűztem ki. A forrás: Skljarszkij–Csencov–Jaglom: Válogatott feladatok és tételek az elemi matematika köréből. I. kötet, 125. feladat.

Medve Zsolt a következő szellemes és eredeti ötletekben bővelkedő megoldást adta, amelynek lényegi részét szó szerint idézem: „két hetedik és x nyolcadik osztályos tanuló versenyzik, összesen $(x^2 + 3x + 2)/2$ partit játszanak, tehát ennyi pont kerül kiosztásra. Minden $x+1$ játszmát játszik (önmagával nem) a két hetedik és $2x+2-1 = 2x+1$ játszmát játszik (magukkal játszottak csak egyszer kell számolni) ebből 8 pontot szereztek, a fennmaradó $(x^2 + 3x - 14)/2$ pontot a nyolcadikosok szereztek. $(x^2 - x)/2$ meccs alatt x tanuló tehát $(x^2 + 3x - 14)/2 : x = x + 3/2 - 7/x$, vagyis $(x + 3)/2 - 7/x$ pontot szerzett külön-külön minden versenyző, de ennek oszthatónak kell lennie $1/2$ -del, mivel a pontot így kapjuk. $x + 3/2$ biztosan osztható $0,5$ -del, $7/x$ -nek is oszthatónak kell lennie vele. Ez csak $x=7$ vagy $x=14$ esetén lehet, vagyis, ha 7 vagy 14 8. osztályos gyerek versenyzett. ...” Ezután a tanuló ellenőrzi a megoldást, kizárja a hamis értéket és megválaszolja a feladatot. A szövegezés talán kissé nehézkes, de így is szép teljesítmény versenyen egy általános iskolástól. Kisebb hiba is van a megoldásban, mert az $x=1$ és $x=2$, mint triviálisan kizárható eseteket nem említi.

IRODALOM

1. Harsányi (1981): A tehetségfelmérés és tehetséggondozás mai feladatai. (Somogy megyei PTI) Kaposvár. 31. l.
2. Landau (1974): A kreativitás pszichológiája. Tk., Bp. 154. l.
3. Molnár (1980): Matematikai versenyfeladatok gyűjteménye. Tk., Bp.
4. Skljarszkij–Csencov–Jaglom: Válogatott feladatok és tételek az elemi matematika köréből. Aritmetika és algebra c. kötet. Tk., Bp.

A képmagnó alkalmazása a földrajztanításban

Iskolánk 1984 tavaszán VHS-rendszerű Siemens típusú távvezérelhető képmagnót vásárolt. Örömmel fogadtuk, nagy lehetőséget éreztünk benne az oktatás színesítése, hatékonysága, korszerűsítése terén. Az információközvetítés sokoldalúan és eredményesen felhasználható audiovizuális eszköznek tartjuk.

A képmagnót egy központi stúdióban helyeztük el. Innen zárt láncú hálózaton keresztül 24 terembe adható ki a kép egy erősítővel. A képmagnó a szaktantermekből vezérelhető, a nevelőnek csak a távkapcsolót kell magával vinni.

Sok megoldásra váró kérdés merült fel bennünk. Mit vetítsünk, mikor, milyen céllal, honnan szerzünk adekvát filmeket stb.?

Földrajz szakos tanár vagyok. Az anyagot egyelőre a tévé műsorából gyűjtöm. Elsősorban az ITV adásait veszem fel. Válogatok egyéb ismeretterjesztő műsorokból is. Pl.: Deltácska, A világ nagy városai, Játékos időtöltések, Hazánk tájai, A hét, Még menthető stb. Egy év alatt sok hasznos filmrészlet gyűlt össze.

Milyen célra használom?

A felvételekben vezető szerepe van a filmszemléltetésnek. A színes hangosfilm nyújtja a valósághoz legközelebb álló szemléletet. Rövid idő alatt nagy területet képes bemutatni. A fogalmakat, jelenségeket tágabb környezetben, mozgásukban, változásukban, folyamatában szemlélteti. Ezért feltétlen helyet kell kapnia a korszerű oktatás folyamatában.

- Az általános fogalmak jellemző tartalmi jegyeinek megfigyeltetésére. Pl.: hatodik osztályban az „ültetvényes gazdálkodás” fogalmát kell kialakítani. Levetítem a „Legforróbb földrészt” című film részletét, amely bemutatja, hogy nagy területen azonos növényt termelnek, gépi műveléssel, és hogyan szállítják azt külföldre.

- Fogalmak felismertetésére. Pl.: filmrészletet mutatok a szavannáról, őserdőről, gleccserről vagy lavináról. A tanulók elemzik a látottakat, megnevezik a fogalmat és indokolják, hogy mire alapozzák megállapításukat. Ismétlő-rendszerző órán a mérsékelt éghajlati öv éghajlatait trükkfilmen mutattam be. A tanulók megfigyelhették a téli-nyári hőmérsékletet, a csapadék mennyiségét és eloszlását. Ezek alapján megnevezték az óceáni, mediterrán stb. éghajlatokat, amit lapra írtak. Ezután a film közölte velük a helyes választ. Gyorsan tájékozódhattam, hányan ismerték fel pontosan tartalmi jegyeik alapján a földrajzi fogalmakat.

- A földrajzi folyamatokban lejátszódó mozgások, változások felismertetésére. Pl.: a kö- és homokisvatarok kialakulása; A gleccser és lavina kialakulása és munkája; A tenger pusztító munkája a magas partnál.

Mivel a film gyorsan visszaporgethető, a változás eredményét nyomban összehasonlíthatjuk az eredeti állapottal. Így a folyamatot erőteljesebben érzékeltethetjük. Ha szükséges, a megfigyelést többször megismételhetjük.

- Segíti a földrajzi folyamatok szóbeli ismertetését, ha azok szakaszait élesen elhatárolva figyeltetjük meg.

- Az összefüggések felismerését is könnyebbé teszi. Pl.: ahol lépcsős a felszín, zuhatagos a folyó – nem hajózható.

- Gyakran segíthet nevelési feladatok megvalósításában is. Hatékonysága egyszerűen abban rejlik, hogy minden gyermek szeret tévét nézni, figyelmét leköti. A film

a maga összetett lehetőségeivel – kép- és hanghatásával, esztétikus megvalósítással – erőteljesebben hat az érzelmekre, nem kell magyaráznunk.

– Alkalmazható a tankönyv elavult szövegének javítására, kiegészítésére, gazdasági változások bemutatására.

Hogyan illesztem a képmagnót az oktatási folyamatba?

– E rövid idő alatt azt tapasztaltam, hogy legeredményesebben az új ismeretek feldolgozásánál használható. Az adott tanítási egység anyagának megbeszélése során egy probléma megoldásaként levittem a felvétel egy részletét. Menet közben, ha valakit kiemelten akarok megfigyeltetni, megállítható, amíg elvégezzük az elemzést, majd a vetítés befejezése után általánosítunk.

– Használok rögzítés céljából is. Ilyenkor a megismert szabályokat, törvényszerűségeket utólag szemléltetem.

– Témák bevezetésekor motivációs céllal az érdeklődés felkeltését segítheti.

– Eredményesen használtam ismétlő-rendszerező óra egy-egy szakaszában.

– Számonkérésre is alkalmazhatjuk. Pl.: Hasonlítsd össze a Magas-Tátra és a Mátra képei alapján a magas- és középhegységet!

Ez az év iskolánknál az anyag- és tapasztalatgyűjtés, a próbálkozások ideje volt. Annyit már elmondhatunk, hogy használata feltétlen ajánlott, különösen hasznos a természettudományos tárgyak oktatásában. Persze, nem mindenáron, csak amikor indokolt a munka gyorsítása, minősége, vagy a tiszta fogalmak kialakítása érdekében.

Tekintsük át a didaktikai szempontból legelőnyösebb tulajdonságait!

– Rendelkezik mindazokkal a tulajdonságokkal, melyekkel a mozgó film, de kezelése sokkal egyszerűbb. Szoros kapcsolatot teremt a tananyag és a valóság között. Megkönnyíti a gyakorlati élettel való együthaladást. Nincs adásidőhöz kötve, mindig kéznél van.

– Az óra folyamatában akkor és annyi ideig használom, ameddig szükségesnek tartom.

– Többször levetíthető: a téma indításánál, részösszefoglalásnál vagy ismétléskor.

– Megfigyelés céljából leállítható. Visszapörgethető. Átugorhat részleteket. A műsor közvetítése többször megszakítható, hogy a látottakat a tanár magyarázattal egészítse ki, kérdésekkel ellenőrizze a megértést. Összekapcsolhatja térképmunkával is.

– A tanulók nem érezhetik magukat „moziban”, mert minden tudatosan, meghatározott cél érdekében, tanári irányítással történik. Fontos, hogy mindig kapjanak feladatot, megfigyelési szempontot.

Természetesen a pedagógus ezt az irányító munkát csak akkor tudja eredményesen végezni, ha nagyon jól ismeri az anyag legapróbb részleteit. Ezért többször meg kell néznie. Jó, ha pontos feljegyzést készít tartalmáról, a képek, jelenségek sorrendjéről. Ebből következik, hogy a tanár részéről nagyon gondos, előrelátó, sok időt igénylő felkészülést jelent a tanítási óra előtt. Oktató munkánkat viszont megkönnyíti, élményszerűbbé, eredményesebbé teheti.

Hiszem, hogy érdemes vele dolgozni, és egyben ajánlom valamennyi iskolavezető és szaktanár figyelmébe.

Az önkormányzat kialakítása a napközi otthonban

A napközi otthoni nevelés feladatai közé tartozik a napközi otthoni közösség kialakítása, amelybe az iskola és az úttörőcsapat közösségi célkitűzéseit érvényre juttatja, a gyerekek személyiségét a szocialista nevelés elvei szerint fejleszti, a demokratikus életformák gyakoroltatásával közeletiségre, a szocialista társadalomba való beilleszkedésre felkészíti.

A napközis nevelő egyik feladata tehát, hogy jó közösséget alakítson ki, és közéletiségre nevelje a gyerekeket a napközis csoport és otthontanács működtetése révén.

Hogyan alakíthatjuk ki a jó napközis közösséget és az önkormányzatot? A nálunk kialakult gyakorlat szerint első lépés az egyes csoportokon belüli közösség kialakítása. Már szeptember első hetében a csoportot örsökre osztjuk, ha homogén a csoport, akkor a kisdobos- vagy úttörőörsök alkothatják a napközis örsöket is, de ha heterogén, akkor választhatunk új örsöket. Egy 40 fős csoport 4 örsből tevődhet össze, az örsök élén örsvezetők állnak, akik felelősek örsük munkájáért. Hetente ügyeletet látnak el, munkájukról munkaértekezleten számolnak be. Az ügyeleti munka a következő tisztségek-ből áll:

Ügyeletes örsvezető: vigyáz a csoport rendjére, ő írja meg a csoportnaplót, összefoglalja, hogy a heti célkitűzést hogyan valósította meg a csoport.

Kultúrfelelős: cikkeket ír a faliújság politika-kultúra rovatában, az újságokból cikkeket gyűjt az aktualitásoknak megfelelően. Vezeti a kultúros naplót, ahova érdekes cikkeket gyűjt újságokból, folyóiratokból és munkaértekezleten munkájáról beszámol.

Sportfelelős: sportversenyeket szervez a csoportban, játékot tanít, aktuális cikkeket tesz ki a faliújság sportrovatába.

Uzsomafelelősök: Gondoskodnak a csoport uzsonnájáról, megterítenek az ebédlőben, segítenek az ebédlő rendjének fenntartásában.

Tanulmányi felelős: figyelemmel kíséri a csoport tanulmányi munkáját, a héten kapott osztályzatokat, a szaktanárok kéréseit továbbítja a csoporttanácsnak.

Természetesen lehet még többféle tisztséget is választani. Hagyni kell, hogy a tanulók maguk döntsék el az örsön belül, ki mit vállal. Az a jó, ha év végére az örs minden tagja valamennyi tisztséget betöltötte. A heti ügyeleti munkáról a heti munkaértekezleten számolnak be a csoporttanácsnak.

A csoporttanácsot szeptember elején alakítjuk ki titkos szavazással. A nevelő indirekt módon irányíthatja a szavazást, hogy a legrátermettebbek vezessék a csoportot. Titkosan választjuk tehát a csoporttanács titkárát, a csoporttanács titkárhelyettesét, két kultúrfelelőst, sportfelelőst, tisztaságfelelőst, úttörőfelelőst, tanulmányi felelőst.

A csoporttanács tagjai bírálják el a heti munkaértekezleten, hogyan látta el az ügyeletes örs a feladatát. A csoporttanács titkár a heti ügyeletes örsvezető munkáját, a kultúrosokét stb. bírálja el. A csoporttanács tagjai nemcsak bírálhatnak, hanem javaslatokat is adnak. Természetesen a bírálatokhoz a csoport bármelyik tagja is hozzászólhat.

A csoporttanács tagjainak feladatai:

Titkár: Ő a nevelő helyettese, tanár távollétében irányítja a csoportot, fegyelmezi társait. Levezeti a heti munkaértekezleteket. Bírálja az ügyeleti munkát. Javaslatot tesz tanárának, társainak. Beszámolót készít az otthontanács-ülésre a csoport munkájáról.

Titkárhelyettes: figyelemmel kíséri a heti ügyeletesek munkáját, és segíti, irányítja őket. Segít a rend, fegyelem fenntartásában. Ő írja a heti munkaértekezletek jegyzőkönyvét.

Kultúrfelelős: a csoport kulturális életét irányítja, szervezi társait moziba, színházba. Az ügyeletes kultúrosok munkáját bírálja, javaslatokat, feladatokat ad a következő heti ügyeleteseknek. Beszámolót készít a csoport kulturális munkájáról, az otthontanácsülésre.

Úttörőfelelős: a csoportban az úttörő- és kisdobosmunkát segíti. Naplóba rögzíti a vállalásokat és a végzett munkát. Beszámolót készít otthontanácsülésre a csoport úttörő- és kisdobosmunkájáról.

Sportfelelős: a csoporton belül sakk-, asztalitenisz-, futball- stb. bajnokságokat szervez. Bírálja az ügyeletes sportos munkáját. Beszámolót készít otthontanácsülésre a csoport sportmunkájáról.

Tanulmányi felelős: feladata, hogy az őrök tanulmányi munkáját figyelemmel kísérje, javaslatokat tesz a bukásra állók tanulmányi helyzetének segítésére. Havonta kiszámítja a csoport tanulmányi átlagát, otthontanácsülésen beszámol a csoport tanulmányi munkájáról.

Ha a csoporton belül sikerült jó közösséget és önkormányzatot kialakítani, utáni szervezhetjük meg a napközi otthon tanácsát.

A napközi otthon tanácsát a felsős napközis nevelő vagy a napközi munkaközösségi vezető irányíthatja. Év elején elkészítik az otthontanács munkatervét, amiben rögzítjük, hány gyűlést akarunk tartani, és a témáját megjelöljük. Az otthontanács feladata a következő:

– segíti a nevelőtestületet a napközi otthoni közösség feladatainak megvalósításában: a tanulás, a mindennapi élet munkáinak (házi-, heti-, napirend, otthonosság, a szocialista együttélés) megszervezése, az ügyeletesek, a csoporttanács irányítása, ellenőrzése a feladata.

Az otthontanácsülés megelőzi az otthongyűlést. Általában egy héttel az otthongyűlés előtt tartjuk. A csoporttanácsok tagjai és a csoporttanácsból választott otthontanácsstagok vesznek részt az irányító nevelővel az otthontanácsülésen. A csoporttanács-tagok beszámolnak az otthontanácsnak a végzett munkáról, majd megvitatják a csoportok munkáját, megállapítják a pozitívumokat, hiányosságokat, és meghatározzák a feladatokat.

Részlet az otthongyűlés munkatervéből:

1. Szeptember vége: feladat az otthontanács megválasztása, az egyes csoportok önkormányzati szerveinek ismertetése, házirend ismertetése, az évi munka ismertetése: Játéktanítás.

2. November vége: az otthontanács titkára beszámol az egyes csoportok munkájáról, az úttörőfelelős ismerteti a vállalásokat; daltanulás.

3. Március: az otthontanács titkára beszámol az egyes csoportok munkájáról, az otthontanács tanulmányi felelőse a napközi tanulmányi munkáját ismerteti, az otthontanács kultúrosa a csoportok kultúrmunkájáról számol be. Megemlékezés március 15-ről és március 21-ről.

4. Június: az otthontanács titkára értékeli a csoportok évi munkáját, kitüntetés, könyvjutalom kiosztása, 8. osztályosok búcsúztatása rövid műsorral.

Az otthontanács tagok feladatai:

Az otthontanács elnöke felsős napközis nevelő vagy munkaközösség-vezető. Ő írja meg az otthontanács munkatervét, előkészíti az otthontanácsulést és az otthongyűlést, tanácsaival javaslataival szervezi és irányítja, ellenőrzi a napközi otthontanácsának munkáját. Fő feladata, hogy az önkormányzat kialakításával egyidejűleg megtanítsa a gyerekeket a tisztségekkel, megbízatásokkal együtt járó kötelességek és jogok gyakorlására, az önkormányzati szervek feladatkörére.

Az otthontanács titkára szervezi és előkészíti az otthontanácsulést, és az otthongyűlést, levezeti az otthontanácsulést. Bírál, javaslatokat tesz. Figyelemmel kíséri a csoporttanácsok munkáját. Beszámolót készít otthongyűlésre. Képviseli a napközi otthont a különböző iskolai fórumokon.

Az otthontanács titkár helyettesének ugyanaz a feladata, mint az otthontanács titkáranak, ő az otthongyűlést vezeti le. Az otthongyűlésen elhangzottakat naplóba rögzíti.

Az otthontanács kultúrfelelőse szervezi a napközi otthonban folyó kultúrmunkát, ellenőrzi a csoporttanácsok kultúrosainak munkáját, otthontanácsuléseken javaslatokat ad. Ellenőrzi a faliújságokat, naplókat. A félévi és év végi otthongyűlésen beszámol a végzett munkáról.

Az otthontanács tanulmányi felelőse figyelemmel kíséri a napközi otthoni tanulók tanulmányi eredményeit, ellenőrzi a csoportok tanulmányi felelőseinek munkáját. Félévi és év végi otthongyűlésen beszámol a csoportok tanulmányi eredményeiről. Az otthontanács sportfelelőse szervezi a napközi otthoni csoportok között a különböző sportversenyeket. Ellenőrzi a faliújságok sportrovatait. Év végi otthongyűlésen beszámol a sportmunkáról.

Az otthontanács úttörőfelelőse figyelemmel kíséri a kisdobos- és úttörőfelelősök munkáját. Az úttörőtanácsban képviseli a napközi otthont.

Az *otthongyűlés* a napközi otthon legmagasabb szintű fóruma, ahol valamennyi napközis tanuló jelen van. Az otthongyűlés témáit az otthontanácsulésen az otthontanács tagjai és a csoporttanács tagok megvitatják, és ebből az otthontanács tagjai elkészítik a beszámolót.

Az otthongyűlést az otthontanács titkára vezeti, először az otthontanács titkára beszámol a napközis csoportok munkájáról, majd az otthontanács két-három tisztségviselője is értékeli a munkát. A beszámolók után egyéni kérések, hozzászólások következnek. Az otthongyűlés általában 25–30 percig tart, mivel az alsós gyerekek figyelme tovább már nem terjed. Jó hangulatot teremthet a sportfelelős egy játékkal, vagy a kultúrfelelős egy vidám dallal zárja a gyűlést. Az otthongyűlés sikerét emeli, ha vendégeket is hívunk: igazgatót, egy-két osztályfőnököt, szaktanárt, az úttörőcsapat vezetőjét, úttörőtanács-titkárt, akik ötleteket, javaslatokat adhatnak a napközi munkájához. Otthongyűlést egy tanévben 3–4 alkalommal tartunk.

A napközi otthon önkormányzatának kialakítása tehát nagyon fontos feladat. Az otthongyűléseken megismerik a nevelők, a tanulók, a csoportokban folyó munkát. Ha jól szervezzük, a tanulók aktívan vesznek részt a napközis munka szervezésében, irányításában, ellenőrzésében.

DR. BERECKZI SÁNDOR

Szeged

Imre Sándor gondolatai a családi nevelésről

A negyven éve (1945-ben) meghalt Imre Sándor, a XIX. század vége és a XX. század első felének kétségtelen egyik meghatározó pedagógiai egyénisége. Mind elméleti munkássága, mind gyakorlati pedagógiai tevékenysége – elsősorban a tanárképzés területén – alapvetően határozta meg a magyar pedagógiai gondolkodást. A közoktatás területén betöltött különböző funkcióiban (középiskolai tanár, főiskolai tanár, főiskolai igazgató, egyetemi tanár, kultuszminiszter, államtitkár) mint szervező és mint vezető is bizonyította képességeit, és így jelentős szerepet vállalt a magyar közoktatásügy irányításában is.

Munkásságának értékelésében elsősorban az elméleti neveléstudomány szerepét és jelentőségét emeljük ki. Kétségtelen, hogy a magyar neveléstudomány koncepciójának kidolgozásában nagy lépéssel vitte előre e tudományág fejlődését. Különösen a nemzetnevelés, a személyiségpedagógia elveinek megfogalmazásában és sokoldalú felhasználásában adott egységes elméleti alapot pedagógiai, közoktatáspolitikai gondolatainak. Meghatározó volt tevékenysége a tanító- és tanárképzés területén is, főleg a pszichológiai és pedagógiai tárgyak tantervi anyagának kidolgozásában, oktatásában, valamint a gyakorlati tanárképzés rendszerének kidolgozásában. Mint tanár, nagy hatást gyakorolt tanítványaira személyiségével, előadásainak logikus okfejtéseivel.

Pedagógiai gondolatainak gazdag anyagából most csak egy területet szeretnék kiemelni. 1926-ban jelent meg Imre Sándor egyik könyve, amely a Magyar Gyermektanulmányi és Gyakorlati Lélektani Társaság s a Budapesti Népművelési Bizottság által szervezett Szülők Iskolájának 1923/24. és 1924/25. évben tartott előadásait tartalmazza. Imre Sándornak ez a kis könyve az eddigi értékelésekben nem kapott kellő figyelmet, amit az is mutat, hogy a művelődéspolitikai rendszeréről írt, és 1969-ben megjelent könyvében Imre Sándor műveinek felsorolásakor a családi nevelésről írt könyvet nem említi meg. E könyv jelentőségét pedig az is aláhúzhatná, hogy a magyar pedagógiai irodalomban addig nem jelent meg egy ilyen nagy igényű, a családi nevelés teljességét átfogó, elemző mű. Valóban, Imre Sándor ebben a könyvében elsőnek tesz kísérletet arra, hogy a családi nevelés egészét megvizsgálja, és alapos elméleti megalapozottsággal segítsen a családi nevelés gyakorlatának. A könyv címe: „A családi nevelés főkérdései. Bevezetés a szülői gondolkodásba.”. Nagyon lényegesnek tartom az alcímet: Imre Sándor fő célja ugyanis az, hogy elméleti fejtegetéseivel kialakítsa vagy átalakítsa azt a szülői szemléletet, elméleti és gyakorlati felkészültséget, amely a helyes és eredményes családi nevelést biztosítja. A könyv előszavában célkitűzését így fogalmazza meg: „Feladatokat nem abban látom, hogy ismereti anyagot közöljek, hanem abban, hogy a szülőkből a család nevelői feladatait és a gyermekek jövőjéért való felelősséget tudatossá tegyem. Nem valami pedagógiai receptgyűjteményt óhajtottam szerkeszteni, hanem a személyes megfontolás segítése, esetleg megindítása volt a célom.”. Mielőtt e könyv egy-két gondolatát kiemelném, már most utalnék arra, hogy Imre Sándor az egész családi nevelés alaptételét a szülői felelősségben fogalmazta meg. Érdemes lenne mint problématorténeti témát kezelni, a magyar családi nevelés történeti korszakait, összevetve a magyar társadalom fejlődésével, valamint a magyar közoktatásügy előtt

álló feladatokkal. Ebben a fejlődési folyamatban lehetne még világosabban látni és még egyértelműbben értékelni Imre Sándor gondolatait a családi nevelésről. E könyvében nem szentel külön fejezetet a magyar társadalom akkori helyzetének elemzésére, az egyes családi nevelési problémák vizsgálatakor azonban nagyon konkrétan mutat rá a társadalom, az iskola és a családi nevelés összefüggéseire. Óhatatlanul felvetődik Imre Sándor e könyvével kapcsolatban az összehasonlítás igénye is, a neveléstörténet másik nagy egyéniségének, Makarencónak ugyancsak a családi nevelésről 1937-ben tartott rádióelőadásainak gondolataival. Nemcsak az időbeli eltérés, de a különböző társadalmi helyzet különbözősége ellenére is nagyon sok közös gondolatot fedezhetünk fel e fontos nevelési kérdésben a két szerzőnél. Egyik ilyen alapvető megállapítása mindkét szerzőnek például az, hogy a családi nevelésben legdöntőbb a család egészének szervezettsége, életstílusa, nem pedig egyes direkt szülői eljárások bizonyos – elsősorban negatív – pedagógiai szituációk megoldására.

Imre Sándor a családi nevelés valamennyi tényezőjét beható elemzés alá veszi. Így vizsgálja a családi nevelés fogalmát, a család szervezetét, a szülői gondolkodás és kötelességek sajátosságait, a gyermek fejlődését meghatározó családi hatásokat, a családi nevelés sikerének feltételeit, a nevelés különböző feladatainak (értelmi, erkölcsi, testi) érvényesítését a családon belül, valamint a családi nevelés eszközeit. Külön fejezetben foglalkozik a gyermek fejlődésének korszakaival, és a felnőttekkel való viszonyával. Könyvének záró fejezetében a családi nevelés alapvető törvényeit ismerteti. Ezek közé sorolja: a gyermek egyéniségéhez való alkalmazkodást, az egyéni fejlődés szabadságának figyelembe vételét, a fejlődéssel való lépéstartás követelményét, a szülők önnevelését, a bizalom megőrzését, a szülők és gyermekek személyes viszonyának meglétét, s végül, a távoli célokra gondolás igényét. Ez utóbbi törvények is jelzik, hogy Imre Sándor a családi nevelés ma is leglényegesebb elveit fogalmazta meg.

A családi nevelés központi kérdésének a családi kötelességeket tartotta, mivel ez fogja össze a család rendkívül szerteágazó és felelősségteljes életét. Ezeket írja: „Mint-hogy a család az emberi közösség legszűkebb körű, legegyszerűbb alakja, ezért a család tagjainak egymáshoz való viszonya is a legegyszerűbb, legközvetlenebb minden elképzelhető emberi viszonyok között. A kölcsönös kötelességek jelentősége is itt érzik még legközvetlenebbül. Egészséges családi élet csak ott lehet, ahol a családnak minden, már gondolkodni tudó tagja érti, hogy mindkét félnek vannak kötelességei, azaz, vannak szülői kötelességek és gyermeki kötelességek. A család benső élete, rendje, a családtagok egymáshoz való személyes viszonya azon fordul meg: látják-e, és miképpen nézik ezeket a kötelességeket, s főként miképpen teljesítik. Csak az a család lehet boldog, ott lehetséges a nyugodt élet, ahol mindkét fél a tőle telő legteljesebb mértékben megteszi kötelességét, ahol ezt egyik sem a másiktól várja, hanem mindenik elől akar járni ebben.”. Minden erőltetett aktualizálási szándéktól mentesen megállapíthatjuk, hogy Imre Sándornak a családi kötelességekről megfogalmazott gondolata napjainkban is helytálló, annál is inkább, mivel a jelenlegi családi nevelésben és a családi nevelés pedagógiájában eléggé megfelelkezünk a kötelességek ilyen középpontba állításáról és teljesítéséről. Ugyanakkor azonban Imre Sándor azt is megállapítja, hogy a kötelességeket nem lehet azonos mértékkel mérni, s ezért első helyre a szülői kötelességeket teszi. Így vélekedik: „Gyermei kötelességekről csak azokban a családokban lehet jogosan szó, amelyekben a szülők kötelességérzése fejlett. Csak annak van joga várnia gyermekeitől valamit, aki megtett érték mindent; az beszélhet a szülők iránt való gyermeki kötelességekről, aki a maga anyai vagy apai kötelességét híven igyekezett teljesíteni.”.

Ebből a gondolatból kiindulva vizsgálja a szülői gondolkodás pedagógiai sajátosságait. Ezt írja: „A szülői gondolkodásnak az az alapvető tulajdonsága, hogy a gyermek benne a középpont; azaz, mindig a gyermek állapota, magaviselete, jövője foglalkoztat-

ja, mindent a gyermekekre vonatkoztat; a szülői gondolkodású ember érzelmi világában a gyermeke iránti szeretet az uralkodó érzélem, innen származik öröm és fájdalom, aggodalom és megnyugvás; akarását, cselekvését is ez irányítja: mindent megtesz a gyermek javáért és nem tesz semmit, ami annak káros lehetne.”.

Többször is hangsúlyozza, hogy a szülői nevelés csak akkor eredményes, ha ez tudatosan történik: „A tudatosság azt jelenti, hogy az apa vagy anya rájön, mily nagy része van neki gyermekeinek alakulásában, mily nagy mértékben fordul meg rajta azok testi-lelki fejlődése.”. Ellenzi tehát az ösztönös, a megszokásokon, pusztán tapasztalaton nyugvó családi nevelést. A tudatos szülői nevelés végzése érdekében kétirányú felkészülést igényel: „A szülőknek feladataik teljesítése érdekében határozott ismeretekre van szükségük: egyfelől a gyermekekre, másfelől a nevelésre vonatkozó ismeretekre.”. Nagyon fontosnak tartja azt, hogy a szülők ismerjék a gyermek- és ifjúkorra vonatkozó tudományos kutatások eredményeit, s ezeket saját tapasztalataikkal vessék egybe. Figyelmezteti a szülőket arra, hogy „minden gyermek más; minden tekintetben sok a különbség a gyermekek között, anélkül, hogy egyik feltétlenül különb lenne a másiktól.”. A gyermek megismerése mellett szükségesnek tartja azt is, hogy a szülők ismerjék a neveléstudomány bizonyos megállapításait, mivel „a nevelésről sem elég annyit tudnunk, amennyi szüleink és tanítóink személyével kapcsolatban gyermekkori emlékként él bennünk, meg ami más családok példájából leszűrődött. Ez csak esetleges, hiányoznak belőle a mértékadó szempontok, és nincs, ami az ellentétes tapasztalatok között eligazítson.”.

Felvákolja a helytelen szülői nevelés két alapvető típusát is: „Vannak szülők, akiknek a szeretet irányítja minden lépésüket, de ebből nem meggondolt, higgadt bánásmód következik, hanem gondolkodás nélküli, érzélgős kényeztetés. És van ennek teljes ellentéte is: a mértéktelen szigorúság. Az egyik a kényeztetés rabszolgájává süllyed annak, aki az ő gondozására, vezetésére szorul, és ekkor a gyermek – nem értelmével, hanem – szeszélyeivel ide-oda rángatja a nála fejlettebbeket. A másik meg a felnőtt ember okatlan göggyében legfőbb tekintélynek érzi és tisztelteti magát, s ezzel megátolja, hogy a gyermek önként elismerje tekintélynek, és bizalommal legyen iránta.”.

Imre Sándor felhívja figyelmünket a helytelen szülői szemléletmód másik formájára is: „Sokkal nagyobb gond és több aggodalom származik a gyermekről való gondolkodás másik területéről: a szellemi természetű feladatokból. Ezek szintén a szülők előtt állanak, s ezek teljesítése az igazi szülői hivatás. A lakással, étellel, ruhával, könyvvél való ellátás csak keret és eszköz. Ebben a keretben, ezekkel az eszközökkel kell végezni az igazi munkát, megoldani az igazi feladatot: a nevelést”.

A helytelen családi nevelés elkerülése érdekében fogalmazza meg a gyermekpszichológia általános tételét, amelyet a szülőknek is be kell tartaniok: „A gyermekekre vonatkozó ismeretek abban a tételben foglalhatók egybe, hogy a gyermek élete folytonos, és fokozatos fejlődés. A folytonosság azt jelenti, hogy a fejlődésben nincs megszakítás; a fokozatosság pedig azt, hogy a természet rendje itt is érvényesül, azaz, nincs ugrás.”.

Nagyon fontosnak tartja, hogy a családi nevelés körében is világosan jelöljék meg a nevelés célját. Helyesen ismeri fel, hogy az egyes családok mennyire különbözően vélekednek arról az irányról, célról, amely meghatározza nevelési tevékenységüket: „A szülőket nem általában a gyermek, a jövő nemzedék érdekli, hanem saját gyermekük; nem az emberiségnek, a nemzetnek a jövőjét kívánják a gyermek által alakítani, hanem arra gondolnak, hogy mi lesz a jövője az ő gyermeküknek, s a nevelést arra valóknak tartják, hogy ezt a jövőt, a gyermek sorsát a lehető legjobbra tegye.”. Nem ért egyet a nevelés céljának olyan leszűkítésével, amely az egy foglalkozásra való felkészítést teszi a családi nevelés legfontosabb céljának, de azzal sem, hogy a nevelés célját

túlzottan általánosan jelöljék meg a szülők, mint pl.: a gyermek boldog legyen, vagy: hogy legyen jó magyar ember, legyen becsületes, értelmes, egészséges. A családi nevelés céljaként is azt jelöli meg, hogy „a nevelés feladata: az egyén fejlettségének, teljes kifejlődésének elősegítése. Efelé kell tehát a gyermek alakulását a szülőknek is irányítaniok”.

Ezt a nevelési célt Imre Sándor a nevelés három területével kívánja a családi nevelésen belül is elérni: a testi neveléssel, az értelmi neveléssel és az erkölcsi neveléssel. E három nevelési feladat tartalmát a következőkben jelöli meg: „A testi nevelés célja az egészség, az értelmi nevelés célja a szellemi önállóság, az erkölcsi nevelés célja a gyermek érzelmi világának alakítása, a tiszta jellem formálása.” E nevelési feladatokon belül tér ki az egyes nevelési problémák részletezésére, mint pl.: a munkára nevelés, a műveltség kialakítása stb.

Bő teret szán a családi nevelés keretében alkalmazott nevelési módszerekre is. Helyesen ismeri fel, hogy a nevelési módszerek megválasztása és alkalmazása területén milyen helytelen elvek és gyakorlat érvényesül a családi életben. A családban alkalmazott nevelési módszereket a nevelés három fő feladatához csatolja, amikor három fő nevelési módszert állapít meg: a testi nevelés érdekében az ápolást, az értelmi nevelés érdekében a tanítást, és az erkölcsi nevelés érdekében a gyakorlást. Ez utóbbiba helyezi el a szoktatást, a foglalkoztatást és a jutalmazást, büntetést. Különösen sokat foglalkozik a szoktatás nevelési szerepével. Ezt írja: „Minden szoktatás kettős irányban hat a lelki életben: megerősít bizonyos ingereket, azaz, a többszöri ismétlődéssel megkönnyíti azok hatását; ugyanakkor, gátat emel az ellentétes ingerek útjába, megnehezíti azok érvényesülését.” A szoktatás személyiségfejlesztő hatását teljes körében fogja fel, tehát hangsúlyozza szerepét a testi, az értelmi és az erkölcsi nevelés területén is.

A jutalmazás és büntetés nevelő szerepével is nagyon részletesen foglalkozik. Ennek helyes elvi tételét így jelöli meg: „Nem minden ember tud okosan jutalmazni, sőt, némelyeknek eszébe sem jut, hogy ez a gyermeknek milyen jól esnék. Nem is könnyű eltalálni, mi a legjobb jutalom. Általában mindig olyasmi, ami a gyermek fejlődését valamivel előmozdítja, kedvét fokozza. Soha nem szabad jutalmul megengedni olyat, ami káros lehet, amint büntetésből meg nem szabad elvonni olyat, ami szükséges.”.

Amint látjuk, Imre Sándor a családi nevelés teljes pedagógiai rendszerét áttekinti, s° olyan területekkel is foglalkozik, amelyek a mai családi nevelés elméletéhez és gyakorlatához is hasznosan felhasználhatók.

ERŐS ZOLTÁN:

MAGYAR IRODALMI HELYNEVEK
A-TÓL Z-IG

Már előljáróban megállapíthatjuk, hogy számdékában és tartalmában egyaránt hasznos kézikönyvvé lepte meg a Móra Ferenc Könyvkiadó az irodalmat kedvelők táborát. A szerző, *Erős Zoltán*, irodalmi emlékeink vonzásában, a hagyományörzés és -ápolás szándékával gyűjtötte össze és lexikonszerűen rendezte el a magyar írók, költők életútjával, munkásságával, legismertebb műveikkel kapcsolatos helyneveket: A-tól Z-ig, ahogy ezt a könyv címe is jelzi. Összeállításában nem a teljességre való törekvés vezette a szerzőt, hanem elsősorban az irodalomtanítás iránt érzett elkötelezettség és szolgálat, az a dicséretes szándék, hogy mindenekelőtt segítséget nyújtson az iskolai irodalomórákhoz, pontosabban – a szerző bevezető szavaival élve – ahhoz: „*hol találhatók a térképen és a valóságban íróink, költőink életéhez, munkásságához, a tanult olvasmányokhoz kapcsolódó fontosabb, jelentősebb helységek, tájak; milyen irodalmi érdekességek fűződnek az irodalomtörténetben gyakran szereplő helynevekhez.*” Ennélfogva természetes, hogy a válogatás alapjául az általános és középfokú iskolák tantervei, tankönyvei, olvasmányai szolgáltak, elsősorban ezekre támaszkodva állt össze ez az izlőses kiállítás, s bizonyára nemcsak a diákok és irodalomtanárok érdeklődését felkeltő irodalmi „földrajzkiönyv”.

A maga nemében e páratlan és sajátos munka – jellegeből adódóan – elsősorban az „irodalmi topográfia” alapozásához, megszilárdításához nyújthat hathatós segítséget. Közismert ebben a tekintetben tanulóink nagyfokú bizonytalansága, tájékozatlansága. Ezért csak örülhetünk annak a következetességnek, hogy a kötet minden egyes szócikke elsőként a szóban forgó helység földrajzi meghatározását: elhelyezkedését, fekvését adja meg, tömör szakszerűséggel. Ennek igazolását az innen-onnan kiragadott egy-két példa is meggyőzően bizonyítja. Íme: „*ABDA Község Győr-Sopron megyében, Győr közvetlen közelében; KUFSTEIN Város Tirol-tartományban, Innsbrucktól északkeletre; SEGESVÁR (Sighişoara) Város Erdély nyugati részén, a Nagy-Küküllő völgyében, Marosvásárhelytől délre; HUSZT (Huszt) Város a Kárpátontúli-területen, az Ukrán SZSZK-ban, a Rika és a Tisza találkozásánál; DARDZSLING Város Bengál államban, a Himalájánál, a Mount Everest lábánál.*” stb. Bármennyire is precízek ezek az idézett szöveges útbaigazítások, topográfiai tájékozottságról azonban térkép nélkül nemigen beszélhetünk. Joggal fájlahatjuk ezért a kötetet böngésző olvasóval együtt ennek hiányát.

A földrajzi eligazítás mellett felbecsülhetetlen

értéke a kötetnek az a gazdag irodalmi, történelmi információs anyag is, amelyet ez a 254 oldalas könyv tartalmaz, hisz nemcsak Magyarország, hanem – történelmi múltunkból adódóan – szomszédaink: Ausztria, Csehszlovákia, Jugoszlávia, Románia, Szovjetunió, továbbá más európai, illetve más földrészekre lévő országok fontosabb irodalmi emlékeit is feltérképezi. Az érdeklődés felkeltésén túl e hatalmas anyag kitünően szolgálhatja az irodalmi műveltség gazdagítását, elmélyítését, az írói életutak, az irodalmi alkotások teljesebb megértését, befogadását. Annál is inkább, mert az egyes helynevekhez kapcsolódó tényanyagot nem a száraz adatszerűség, lexikalitás jellemzi, hanem az oldott, tárgyyszerű stílus, az író és mű összefüggésének szemlélete, a jól összefogott, tartalmas ismeretnyújtás. Megállapításaink illusztrálására lássunk egy-két megvilágító példát: „*BADACSONY* A hegy oldalában, a szőlők között áll Szegedy Róza barokk stílusú préháza. (Ma e házban van a Balatoni Irodalmi Múzeum.) Egy badacsonyi szüreten ismerkedett meg 1795 őszén Kisfaludy Sándor Szegedy Rózával, későbbi feleségével. Közvetlenül a szüreti mulatság után meg is kéri a kezét, de ekkor kossarat kap. Részben e szerelmi csalódás hatására írta Kisfaludy Sándor 1796 és 1798 között *A kesergő szerelem* című versciklust, amely *Himfy szerelmei* c. művének első része volt; *OZORA* A vár alatti régi kocsmáépületben (ma is vendéglő) lépett fel segédszínészként Petőfi Sándor 1839 júliusában. 1848. október 7-én a község határában zajlott le a magyar szabadságharc egyik legsikeresebb hadművelete. A környék nemzetőreiből és népfelkelőiből verbuválódott maroknyi sereg Ozoránál fegyverletételre kényszerítette a császáriak hadoszlopát. A történelmi eseményt Illyés Gyula *Ozori példa* c. drámájában és hasonló című versében idézi meg. A községről és környékéről Illyés *Puszták népe* c. művében is olvashatunk; *FARKASLAKA* E faluban született 1897. szeptember 20-án Tamási Áron. Farkaslakáról tizenhárom éves korában, 1910-ben kerül el Székelyudvarhelyre gimnáziumi tanulónak. A szünidőben rendszeresen hazajár. Szinte valamennyi művében szerepel szülőfalujának népe, a környező táj emléke. A *Bölcső és bagoly* c. önéletrajzi regényében részletesen leírja Farkaslakát. A falut és környékét idézi az *Abel* c. trilógia és számos elbeszélése. Az író 1966. május 26-án hunyt el Budapesten, 1966. június 2-án búcsúztatták a Farkasréti temetőben, de kívánsága szerint szülőfalujában, a község temetője közelében temetik el. Síremlékét, amely az országot mellett lévő templom dombján áll, Szervátusz Jenő és Tibor készíttette; *ISZTAMBUL* A város egykori neve Bizánc volt. Ehhez kapcsolódik a *Botond* című ismert monda. Isztambul Konstantinápolyként szerepelt a középkorban. A város ne-

vét például Csokonai Vitéz Mihály 1794-ben írt *Konstantinápoly* c. költeménye is idézi. Itt volt a hírhedt Héttorony börtön, a Jedikula. A Héttoronyban raboskodott többek között Török Bálint és Wathay Ferenc. A magyar irodalomban számos, törökök elleni harcról szóló mű idézi a Héttorony börtönvárát. Többek között Gárdonyi Géza *Egri csillagok* c. regénye. Az író 1899-ben maga is felkereste Isztambul, megtekintette a Héttornyot, élményeket gyűjtve könyvéhez.

Az említett példák jól bizonyítják, hogy ez a kislexikon együttal remek ajánló bibliográfia is az olvasáshoz. Még akkor sem vonható kétségbe ez a figyelemfelhívó, egy-egy mű olvasására inspiráló, ösztönző szándék, ha itt-ott el is marad a műre való pontos utalás, mint például Madagaszkár, Nápoly stb. esetében. A konkrét műcímek beiktatásával ez könnyen pótolható, szinte a szöveg terjedelmének növelése nélkül.

Maga az irodalmi helynévanyag három nagy csoportba rendeződik. Az egyik Magyarország, a másik a szomszédos országok, a harmadik csoport pedig Európa és más földrészek helyneveit öleli fel. Ez utóbbinál – jó néhány esetben – a helyes kiejtést sem ártott volna zárójelben közölni. Számbavenni, hogy ez hol indokolt és szükséges, úgy véljük, nem kell. Észrevételünkkel csupán ennek jelentőségét kívántuk aláhúzni.

A kötet szándéka ellenére is többet nyújt, mint amennyit ígér. S bármennyire is szívesen vennénk a helynevek további gyarapítását, az igényeknek valahol határt kell szabni. A kötetbe került helynév alapján mégis indokoltnak érezzük helyfel-közzel a további bővítést. Ha már Abonymál említettük a „Sej, Nagyabonyban csak két torony látszik” kezdetű népdalt, akkor a szöveg folytatásaképpen Majland nevét is meg kellene említenünk. Kodály neve viszont Galánta után kiált. Czuczor Gergely a névmutató alapján tizenegyszer fordul elő a kézikönyvben, de szülőfaluját, Andódot, nem találjuk. Ilyen és ehhez hasonló összefüggésben talán joggal támadhat bizonyos hiányérzetünk. Különösképpen hiányolhatjuk az élő klasszikusaink jelenlétét. akik pedig ott vannak – s nyilván nem véletlenül – iskolás tankönyveinkben. Hogy „a könyv irodalmi emlékhelyek gyűjteménye”, nem látszik meggyőző érvnek kirekesztésükre. Általuk éppen a kontinuitás érzékeltetése válhatott volna lehetővé, annak tudatosítása, hogy a jelen a múltban gyökereszik, hogy a táj ott élő népével, történelmi múltjával, irodalmi hagyományaival a jelen klasszikusainál is megtartó erő és ihlető forrás is egyszermind. De a mű címe is ellentmond a fentebb említett elvnek. Kivonná kétségbe – nemcsak Kemény Zsigmond, hanem Sütő András esetében is – jelentős irodalmi helynévként Pusztakamarást! Megjegyzésünk – úgy véljük –, legalább végiggondolásra mindenképpen érdemes, sőt a jelenlegi helynévanyag a gyakorlati alkalmazásra is szolgáltat példát (l. Ottlik, Páskándi), a kizáró elv ellenére is.

A munka értékét, hasznosságát – az elmondot-

takon kívül – növeli az a változatos, dokumentumértékű képanyag is, amelyet a kötetben találunk. Ugyanezt mondhatjuk el a mű olvasmányos, világos stílusáról, a gyors tájékozódást megkönnyítő név-, illetve helységnévmutatóiról, valamint az útikalaszoknak szánt címjegyzékéről is, amely irodalmi emlékházainkról és múzeumainkról készült.

A mű ismeretében meggyőződéssel ajánljuk Erős Zoltán könyvtér tanárnak és diáknak egyaránt, mert igazán hasznos segítőtársat és gazdagító olvasmányt fedezhet fel benne.

Móra Ferenc Könyvkiadó, Bp., 1985. 254. l.

DR. DOBCSÁNYI FERENC

SZEBENYI PÉTERNÉ:

ERKÖLCS ÉS VILÁGNÉZET A SZEMÉLYISÉGFEJLŐDÉSBEN

A Korszerű Nevelés-sorozatban jelent meg Szebenyi Péterné új könyve, amely a pedagógia egyik eddig még nem kellőképpen feltárt területét, az erkölcs és világnézet kapcsolatát vizsgálja, illetve azok kialakulását a személyiségfejlődés során.

A könyv első fejezetében a probléma történeti jellegű megközelítését olvashatjuk a század-előtől napjainkig. A szerző először a XX. század első felében élt nagy magyar pedagógiai gondolkodók, Kármán Mór, Nagy László, Wessely Ödön, Imre Sándor, Fináczy Ernő, Prohászka Lajos, Karácsony Sándor, Kornis Gyula erkölcsről és világnézetről vallott felfogását ismereti koncepcióik tükrében, majd rátér az 1945 utáni helyzet elemzésére. Ezt az áttekintést kritikus szemlélet jellemzi, hisz az ekkor fellépő problémák – az erkölcs és a világnézet egységének megbomlása, egységes erkölcsfilozófia hiánya, vulgarizált fogalmak – mind a mai napig éreztetik hatásukat pedagógiai gondolkodásunkban. A második fejezet az erkölcs és világnézet fogalmát, objektív (társadalmi), illetőleg szubjektív (egyéni) oldalát elemzi, majd az erkölcsi és világnézeti fejlődést vázolja fel a felnőtt személyiség kialakulásáig. A szerző véleménye szerint „az erkölcs és a világnézet alakulása az egyénben *párhuzamosan*, egymással *kölcsönhatásban* megy végbe. Ennek a kölcsönhatásnak számos olyan konzekvenciája van a személyiségfejlődés egészére, melyek az erkölcs és a világnézet egymástól független vizsgálatában nem mutatkoznak meg”. E gondolatokból kiindulva a továbbiakban Szebenyi Péterné az erkölcs és a világnézet kölcsönhatásában történő fejlesztés egyik *lebenszerű* változatát mutatja be. A kialakítandó személyiségtípus eszmei modelljét a következőképpen körvonalazza. „A fejlett szocialista társadalom iránti elkötelezettség, tudatos, aktív fejlesztő irányú magatartás és sokoldalú, alkotó jellegű tevékenységrendszer.”

Azonban ehhez rögtön hozzáfűzi, hogy „mivel konkrét fejlesztési céljainkat a *valóságos* helyzet elemzése alapján igyekeztünk kitűzni, többlépcsős, különböző szélességű és megközelítésű vizsgálatssorozatot végeztünk el”. E komplex vizsgálati anyagból a továbbiakban csak egyetlen témakört mutat be a könyv: olyan tanulók vélekedését az erkölcs és világnézet kapcsolatáról, akik normál tantervű osztályokba jártak. A felmérésben több száz általános iskolai, szakközpontú és gimnáziumi tanuló vett részt 1976-ban és 1980-ban. Az ismertetésből kiderül, hogy egy feladatlapot töltettek ki a diákokkal, aminek utolsó kérdése volt az, amelynek elemzését a szerző részletesen közli. „Véleményed szerint van-e kapcsolat az erkölcs és a világnézet között? Ha igen, mi a lényege?” Kár, hogy a kötet nem ismertet a feladatlap többi kérdését, hisz így teljesebb képet kaptunk volna arról, hogy a kutatók milyen jellegű kérdéseket tettek fel e témakörből. A három iskolatípusba járó diákok által adott válaszok részletes elemzését a könyv harmadik fejezete tartalmazza. A tanulói válaszokat két nagy csoportba lehet sorolni: 1. amelyek szerint függőségi viszony van az erkölcs és világnézet között, tehát vagy az erkölcs határozza meg a világnézetet, vagy a világnézet az erkölcsöt; 2. amelyek másféle kapcsolatot rételeznek fel a két fogalom között, pl.: kölcsönhatás van köztük, nem egymást determinálják, hanem mindkettőt a társadalom. Egy másik csoportosítás szerint, az erkölcs és világnézet kapcsolatát elemző válaszok: a) egyéni; b) társadalmi szempontú; c) vallásos jellegű; d) filozófikus; e) cselekvésre orientált; f) több szempontú érvelést tartalmaztak.

A kötet utolsó része azt az 1974-től 1979-ig tartó *komplex erkölcsi, világnézet* oktatási, nevelési kísérletet ismerteti, amelyet a szerző és munkatársai dolgoztak ki és próbáltak ki 9 középiskolában, III. és IV. osztályban, a jelenleg oktatott világnézetünk alapjai tantárgy helyett. A kísérlet a *személyiségcentrikus* nevelés koncepciójában gyökerezett, mivel ez biztosítja legjobban az erkölcs és világnézet párhuzamos fejlesztését. Ebből kiindulva a kísérleti komplex világnézetit tantárgyblokkot a filozófia, az etika és a pszichológia kiemelt, a nevelés szempontjából leglényegesebb tartamainak egységes rendszerbe integrálása útján hozták létre. Az így kialakított 7 nagy témakörben az egyes témák kibontása filozófiai szintről indul, majd a személyiség pszichikus feltételein keresztül halad az etika felé. A többéves kísérletssorozatban a középiskolás tanulók III. osztályban heti 1 óra etika. IV. osztályban pedig heti 3, illetve 2 óra komplex erkölcsi, világnézetit oktatásban részesültek. A kísérlet hatását vizsgáló felmérés szerint mind a tanárok, mind a tanulók pozitívan nyilatkoztak a bevezetett komplex világnézetit tantárgyblokkokról. Véleményük szerint a kísérleti tantárgy kisugárzott más munkaterületekre is: pl.: KISZ-munka, a tanulóknak új is-

mereteket adott, a tapasztalatokat segített feldolgozni, rendszerbe foglalni, önismertetre, mások megismerésére nevelt, életszerűsége miatt hatott az életmódra, az életfelfogás alakulására, segítette a világnézetit fejlődést.

A könyv hiányosságának érzem viszont, hogy a kísérlet egészében részt vevő tanulóknak a fentebb idézett kérdésre adott válaszait nem közli, pedig nagyon érdekes lett volna ezt a hagyományos tanterv alapján tanuló diákok válaszaival összevetni.

A megemlített néhány kifogás ellenére a könyv egy jól felépített, tartalmas kutatómunkáról ad ismertetést, s legfőbb érdeme, hogy egy olyan probléma megoldására tesz alternatív javaslatot, amelyet eddig még nem sikerült megoldani a pedagógiában. A kötet főként a középiskolákban tanító tanárok és osztályfőnökök munkájához nyújt segítséget, de méltán tarthat számot minden olyan pedagógus érdeklődésére is, aki nyitott a pedagógia aktuális kérdéseire.

Tankönyvkiadó, 1985., Budapest, 229. l.

ZSOLNAI ANIKÓ

V. G. LOGINOVA–J. V. DUNAJEVA–
L. B. SAMSIN:

ЗНАКОМИМ СЯ СЪ СЪЗСЪЗР
(Izd-vo „Russzkij jazik”, M., 1984)

„*Ismerkedünk a Szovjetunióval*” – ez a címe annak a nemrég megjelent könyvecskének, amely végre hasznos segítségét óhajt adni azoknak a külföldi orosz tanároknak, akiknek a tanítványai eljuthatnak a komolyabb országos versenyekre, s köztük a „csúcsot” jelentő moszkvai orosz nyelvi olimpiára, amit 1972 óta, 3 évente tartanak a szoviet fővárosban az Orosz nyelv- és irodalomtanárok nemzetközi szervezete (MARP-JAL) és a Puskin Orosz Nyelvi Intézet szervezésében és rendezésében. A legutolsó, 1984. június 22–29. között rendezett Olimpián 44 ország 343 résztvevője mérte össze tudását országból. A zsűri 3 bizottsága 158 arany-, 72 ezüst- és 49 bronzérmes osztott ki a versenyzőknek, amiből a magyaroknak 8 arany, 4 ezüst és 3 bronz jutott.

Valentyina Georgijevna Loginova, Jelena Vlagyimirovna Dunajeva és Leonyid Boriszovics Samsin könyve az *Országismeret* nevű „bizottsághoz” való felkészüléshez nyújt a jövőben hathatós segítséget azoknak, akik a tanulóikat – az országos versenyben való jó helyezés után – elkísérhetik Moszkvába.

A leendő „olimpikonok” ugyanis 4 bizottság előtt mér(het)ik össze tudásukat (beszél nyelv; országismeret; olvasás és beszélgetés; írott nyelv – ez utóbbi fakultatív).

A M. N. Vjatyutynev szerkesztésében megjelent országismereti segédkönyv 3 fejezetre oszlik a nehézségi fokoknak megfelelően, hisz az

orosz nyelvi olimpián 2 „korcsoportban” versenyeznek a tanulók (15 év alatti korosztály; 15 éven felüliek). Így lényegében ugyanazon témák ismétlődnek a segédkönyvben, de egyre bővülő ismeretanyaggal (a 15 szovjet köztársaság; Moszkva; Leningrád; Színház, mozi, televízió; Sport stb.).

A külföldi tanulók felkészülését nagymértékben segíti az a tény, hogy a szövegek hangsúlyjelölések. A könyvecske anyaga helyenként egyáltalán nem mondható könnyűnek nyelvi szempontból, jöllehet a 2. korcsoport esetében – érthetően – az elvárások is komolyak.

A könyv több új információt ad a tanulóknak a hazai tankönyvek elavult adatai helyett: a Szovjetunió lakossága 1983 elején 271 millió volt (4. lap); 18,5 millió az SZKP tagjainak a száma (6. lap); október 7-én van az alkotmány napja (7. lap); szeptember 1-én az „ismeretek napja” („Gyeny znanyij”, 22. lap).

Itt azonban megjegyezzük, hogy pl.: a bányásznapot („Gyeny sahtyora”) és a pedagógusnapot („Gyeny ucstyelja”) nemcsak a Szovjetunióban ünneplik, de nálunk is (22. lap)...

Feltétlenül kiemelendő, hogy a segédkönyv mintákat ad az orosz helyesírás néhány kritikus paragrafus gyakorlati realizálása területén is, ami egy-két hazai tankönyvünkről nem mondható el: sz 1-vo po 10-j; MHATa – TYUzi – KIDA – na BAME; Mavzolej V. I. Lenyina stb.

Külön örömről szolgál, hogy a szerzők rugalmasan értelmezik az országismeret („sztrano-vegyenyije”) fogalmát, nem szűkítik azt le pl.: csak a földrajzi-történelmi ismeretek – néha nagyon is vitatható mértékű – „összehordására”. Ebben a könyvecskében mindenből van valami, ami viszont azt a veszélyt rejtj magában, hogy bizonyos mondatok eléggé általános ismereteket tartalmaznak, amit a tanulók már anyanyelvükön tudnak is, csak az orosz nyelvű megfogalmazás nem menne olyan mintaszerűen, ahogy ebben a segédkönyvben ez adva van.

A Bevezetőben figyelmeztetnek a szerzők, hogy a „felkinált” nyelvi anyag lényegében „törzsanyag”, amit aztán a tanuló (versenyző) a már meglévő ismereteivel bővíthet, mélyíthet, ahogy tud.

Talán egy dologgal lehetne vitatkozni. A szerzők az országismeretet egyoldalúan értelmezik; csak a célnyelv országa és kultúrája lebeg a szemük előtt a „vizsgára való felkészítés” során. Igaz, hogy ezt a segédkönyv címe is behatárolja...

Az *Ismerkedünk a Szovjetunióval* című országismereti segédkönyv mindenképpen iránytűvé válhat a moszkvai orosz nyelvi olimpiára készülő tanulók, de még inkább a felkészítő tanárok számára; segít abban, hogy kb. mit kér a zsűri a versenyzőtől (és a tanárától) ezen a nemzetközi fórumon. Ha ezt akceptáljuk, akkor viszont csupán egyet sajnálhatunk: ez a könyvecske rendkívül alacsony példányszámban jutott el hozzánk, de a megjelenési példányszáma

is igen alacsony (30 000), ami a szovjet könyvkiadási példányszámokhoz képest elenyészőnek mondható.

H. TÓTH ERIKA

A TECHNIKAI NEVELÉSÉRT

(Alkotó szerkesztő Balogh József)

Már hagyománnyá válik, hogy a Baja Városi Művelődésügyi Osztály és az Országos Pedagógiai Intézet szervezésében két évenként tanácskozást tartanak a technikai nevelés aktuális problémáiról szakfelügyelők, a pedagógusképző intézmények a témával foglalkozó oktatói részvételével. E könyv a II. Bajai Technikai Nevelési Tudományos Tanácskozás anyagát: előadásait és korreferátumait tartalmazza, melyet 1981. május 11–13. között tartottak.

A kötet első részében találhatók azok az előadások, amelyek a technikai nevelés általánosabb elméleti-gyakorlati kérdéseit igyekeznek korszerű módon és egységesen értelmezni.

Szebenyi Péter írásában rövid neveléstörténeti áttekintést ad a gyakorlati oktatás nemzetközi és hazai alakulásáról, utalva a szakirányú és általános képzés megjelenésére. Megállapítja, hogy hazánkban a munkával általánosan képző iránynak nincsenek hagyományai. Az 1978–79-ben bevezetett tanterv már e szélesebb értelemben felfogott technikai nevelés szellemében tartalmazza a technika tantárgyat. Feladataink megvalósításában azonban sok nehézséget okoz, hogy ez a felfogás sem a társadalmi köztudatban, sem a pedagógiánkban nem gyökeresedett meg, több vonatkozásban kimunkálatlan. Megjelöli a technikai nevelés néhány csomóponti feladatát, melyből kiemelkedő a rendszer- és funkcionális szemlélet, valamint a történetiség. Ráirányítja a figyelmet napjaink problémáira: mi a technika tantárgy szerepe az általános képzésben; célja és tartalma; mit értünk az általános műveltségen belül technikai műveltségen?

Szépe György „A szaknyelv és a mindennapi nyelv kapcsolata” című előadásában többoldalúan közelítve részletezi a köznyelv (mindennapi élet nyelve), a szaknyelv és a szakmák nyelve közötti különbséget. Kiemeli, hogy a technika tantárgy szaknyelve – bármennyire is jellemzője a technikának az integráló jelleg – nem azonos a természettudományok nyelvével. Felsorolja a szakki-fejezésekkel szemben állított legfontosabb követelményeket, amelyeknek érvényesülniük kell a technika tantárgy oktatásában is. Ezek: szabotosság, alkalmasság (rövidség és megkülönböztettség), szemléletesség, hajlékonyság, egyöntetűség, általánosság és állandóság stb. A szerző saját megállapítására szerint sem törekedett teljeségre, mert a teshnika nyelvének kimunkálása még további kutatásokat igényel.

Ágoston László előadása a technika és a tár-

sadalom viszonyát taglalja. Főbb kérdései: a technika milyen értelmezése alapján hozható kapcsolatba a társadalommal? Mit jelent a technika emberi-társadalmi lényege? A technikai alapismeretek tanítása során miként lehet azt az emberi kultúra részeként is elfogadtatni? Megállapítja: „A technika társadalmi-történeti jelenség, és a benne ható természeti összefüggések is az ember társadalmi-történeti fejlődésének alárendelve jelenik meg... A technika történeti fejlődése... a mindenkori emberi-társadalmi fejlettség hű tárgyi tükré.” A technika lényegét kifejező különböző irányzatok bírálata, napjaink ezirányú bizonytalanságait bemutató megjegyzései zárásaként joggal állapítja meg, hogy a technika tárgy bevezetése alaposabb előkészítést tett volna szükségessé. Az azonban biztos, hogy tanítása csak akkor lesz eredményes, ha társadalmi-történeti kontextusban, az emberi fejlődéstől elszakíthatatlan kölcsönhatásban mutatjuk be.

Major Máté az építészeti formaproblémáiról beszélt „Az építészeti egyik igen aktuális kérdése” című előadásában. Áttekinti korunk építészetének aktuális problémáit, a hazánkban 1945-től napjainkig folyó változásokat. Röviden értékeli a stílusirányzatokat némi izléskultúrát érintő megjegyzéssel. Az elmondott gondolatok kevésbé tantárgycentrikusak, ezért az az érzésünk, hogy a tudományos konferencia célját tekintve is eltér a többiekétől. Összegező gondolatai azonban mindenképpen igazak és megszívlelendők: az építészeti technikája szoros kapcsolatban van a formával; az anyag, a szerkezet és funkció, a technológia alapvetően meghatározzák a formát, de ez utóbbira a szellemi feltételek is visszahatnak. E dialektikus kölcsönhatás állandó szem előtt tartása pedig a technika korszerű oktatásának egyik fontos elve és feladata.

Szűcs Ervin „Rendszerelmélet a technika tantárgyban” előadása modell, a modellezés szerepét emeli ki a technika oktatásában. „... a mi tárgyunknak is az a feladata, hogy modellt, vagyis a modellezetthez hasonlót adjon. A modell sohasem önmagában modell, mindig valamivel van hasonlósági relációban. A hasonlóság pedig mindig meghatározott szempontok szerinti hasonlóságot jelent, és így a hasonlóság mellett rögtön megjelenik a különbözőség is.” Több gyakorlati példával utal a modell és a szemléltetés különböző aspektusaira. Kiemeli, hogy a tanított konkrét anyagnak, mindennek, amit tanítunk, a konkrétan keresztül az általánost kell bemutatnia. „Rendszerelméletű akkor lesz a tanításunk, ha azt ismerjük fel, hogy a konkrétban benne van mindig az általános.” Hangsúlyozza a rendszerépítés elemei között, hogy a környezet mint egy-egy rendszer felépítéséhez elengedhetetlen a környezet aktív, manipulatív átalakítása.

Pobárnok Mihály az iparművész szemével „A technika és az ipari kultúra” kapcsolatát elemzi. A mai gyakorlat megköveteli a jó minőségű ipari termékek előállítását – különösen a külpiaci köve-

telmények magasak – de ez csak úgy lehetséges, ha igényes, magas színvonalú együttes tevékenységként jelenik meg a tervező-termelő-forgalmazó és kritikus felhasználók munkája, kapcsolata. A termelési és fogyasztási kultúra emelése napjainkban mindinkább igényné válik. Alapjainak lerakásában, a minőség iránti érzékenység alakításában, a munka- és formakultúra megalapozásában kiemelt szerepet játszik a tanulók manuális munkatevékenysége. Az ember céljainak megfelelően alakítja át a természetet (környezetét). Napjaink egyik fontos feladata az emberi szempontok fokozott figyelembevétele, a technika humanizálása. A funkció és forma egységének tudatosítása és a technika tárgyban való érvényesítése társadalmi céljaink elérésének egyik láncszeme.

Endrei Walter írása a technikai és a biológiai fejlődés párhuzamos és eltérő vonásait tárgyalja. Kiemeli a technikai fejlődés sajátos törvényszerűségeit: társadalmi közegben történik, befolyásolja a gazdaságosságot, régi és új egyidőben van jelen, anyag és eszköz dialektikája, a műszaki elvek általános elterjedése, technikák és technológiák folytonos versenye stb. A szerző által felvillantott gondolatok megerősítik, hogy a törvényszerűségek rendszerezése még várat magára.

Nagy Dénes „Történetiség a technikában” című írásának mortórájaul „az élet rövid, de a »techné« örök...” Hippokratész-mondást választotta. S rögtön kritikai megjegyzéssel indítja gondolatait: „Sajnálatos módon az utóbbi évtizedekben háttérbe szorult a technikatörténet művelése”, majd felsorolja azokat az okokat, amelyeknek következménye a mai állapot. A technika fejlődése – de általában a tudományoké – az ezzel foglalkozókat napjaink és a jövő felé orientálja. A tudományok differenciálódása is a múlttól való eltávolodást eredményezte, holott nem lehet eléggé hangsúlyozni, hogy a jövő csak a jelen alapján, a megtett utat is értékelve tervezhető. Szükségesnek tartja, hogy az egyetemen folyó technikatörténet-oktatás, de a történeti szemlélet elsajátításán túl legyenek jártasak a technikatörténet módszertanában is. A fentieket erősíti meg *Szűcs Barna* bevezető előadása is.

Fekete János „A technika dimenziói és a tananyag” részletes ismertetésére vállalkozik. A társadalmunkban fellelhető technikai műveltség hiányának felszámolása érdekében „az iskolának hatékony segítséget kell közvetítenie az értő és felelősségteljes cselekvéshez az élet technikával átitatott valamennyi területén, és ki kell alakítania az embernek a technikához való pozitív és kritikus viszonyát.” A tananyag tartalmi kiválasztásánál – a többdimenziós oktatás követelményét tekintve – feltétlenül figyelembe kell venni a technika természeti, humán, társadalmi, téri, történeti és idődimenzióit. Taglalja továbbá többek között a technikai problémamegoldáshoz szükséges legfontosabb képességeket, amelyek a tantárgy feladatai megvalósításához részben mint

előfeltételek, részben mint fejlesztendők és kiakítandók, különös jelentőséggel bírnak.

A kötet második részében a technika és a többi tantárgy közötti kapcsolatokról kapunk széles körű áttekintést. Megismerhetünk egy OPI által szervezett kísérletet, annak eredményeit, hogy miként lehetne a technikát és a természettudományokat integráltan tanítani az általános iskola 1-3. osztályaiban. Sokféle kapcsolatteremtés találok a matematikával, a fizikával és a kémiával, az élővilággal és a földrajzzal. E szaktergközi összefoglalók a lehetőségek felvillantásán túl példaanyagokkal, táblázataikkal és ábráikkal a továbblépés útjait is érzékeltetik, hiszen a tantárgyak közötti kapcsolódás nagyon sok ponton történhet. „A tudományos világnézet megalkotása csakis a különböző tantárgyak művelődési anyagából származó ismeretek összefüggő rendszerének kiépítése, szintetizálása útján lehetséges.” (Franyó István.)

A Baján folyó kísérletező munkáról szóló beszámoló a „Hogyan tovább?” egy másik kérdésére próbálnak választ adni. Egyben sokoldalúan informálnak az ebben dolgozók, közreműködők ügyszeretéről, szakmai felelősségérzetéről, kísérletező ambíciójáról is.

A kötetben található írások – a teljesség igénye nélkül – a technika tantárgy szempontjából emelnek ki lényeges elemeket, problémákat, lehetőségeket, feladatokat, s a témák iránt érdeklődőknek további impulzusokat adnak munkájukhoz.

A kötet kiadása mindenképpen dicséretes és hasznos, a korszerű szemléletre és gyakorlatra orientáló.

Tankönyvkiadó, Budapest, 1984. 189. l.

GEDON LÁSZLÓ

KÖRNYEZETVÉDELMI KIADVÁNYOK:

MAGYAR KÁROLY: KÖRNYEZETVÉDELMI AKCIÓK

NÁDAI MAGDA: SZÁMVETŐ KÖNYVECSKE

Tanulságos élményben volt részem az idei nyáron. A visegrádi Gygyoró-hegyen, a jurta kempingben az Országos Egyetemi-Főiskolai Környezetvédelmi Továbbképző Táborozás vezetőjeként dolgoztam. Az ország szinte mindegyik felsőoktatási intézetéből jöttek ide „tanulni” tanárjelöltek – biológia szakos alig volt közöttük –, elsősorban tanítók, ének, rajz, történelem, matematika, kémia, földrajz szakos hallgatók, akik őszinte érdeklődéssel és feltűnő akaratral ismerkedtek a táborozás, a táborvezetés, a természetben való élet és az ember, valamint környezete közötti sokféle kapcsolat gyerekek

felé közvetítésének nehéz világával. Mi élveztük legjobban „őreg hivatásosak”, s ahogy Legány András barátom mondta: „Nem féltém a gyerekeket, ha ilyen fiatal pedagógusok kezére jutnak.” Így legyen igaz! De ... előtte egyhetes kötelezően előírt állattani terepgyakorlatot veztettem a Kiskunságban. A biológia szakos főiskolásokkal szerzett élményem megdöbbenő. Ismerik latinul, és besorolják a denevért, de itt látnak először repülő „valamit” szürkületi órák. Aki Antimalom solsticialis-t mond, s a sárga cserebogarat nem ismeri? De itt találkozába a táborban a sárga csereboggárral, itt érzett meg valamit a szöke homok virághimes dombjain, a pusztai fűzfá alatti pásztortüznél, Petőfi sárga cserebogarából. S ez kell nekünk már ma, s leginkább a jövőben: olyan pedagógusnemzedék, akik be tudják sorolni rendszertanilag a „bogarát”, de ezen túl „visegrádi módon” tudnak, próbálkoznak nevelni a természet szeretére, az emberi környezet sokszínű és összefonódott egészséges harmóniájáért.

Magyar Károly, Ebesen tanító pedagógus munkája a tekintélyes „térfogató” *Környezetvédelmi akciók* című kiadványa. Az Országos Környezetvédelmi Hivatal adta ki majdnem 16 év terjedelemben, és 5000 példányban. Sajnos, mégsem eléggé ismert iskoláink illetékes pedagógusai előtt, és ahol van, ott sem használják. Pedig csak abban az iskolában lehet sikert, vagy bármilyen kis előrelépést, eredményt elérni a diákok természetvédelmi-környezetvédelmi szemléletének harmónikus kialakításában, ahol elsősorban gyakorlati tevékenységet is végeznek.

Ez a kiadvány ehhez nyújt elsőrangú segítséget. A feladatgyűjtemény angol ölet alapján készült, de sok eredeti példát, hazai gyakorlatot is tartalmaz. Tíz témakörben találjuk meg a közreadott feladatokat. Ezek: értékes talaj, tiszta víz, tiszta levegő, nincs szemét, természet-kutatás, védett életközösségek, védett állatvilág, védett növényvilág, szép táj és hogyan csináljuk? Minden témakörre egy-egy bevezető lap köszönt be, amelyen feltűntette a szerző a témakörben szereplő feladatok jegyzékét, a vonatkozó jogszabályokat, irodalmi szemelvényeket és ajánlást is. Témakörönként 10-10 feladat kidolgozását találjuk rajzos és kellő mértékű magyarázattal. A kiadványban az a legjobb, hogy mindent külön-külön lapon, táblán találunk meg. Így fénymásolással tetszőleges számú sokszorosítást végezhetünk, így minden diáknak jut feladatlap. S amikor arról értesültem, hogy Csongrád megyében csak egy iskolában kezdtek el az idei tanévben az „Ember és környezete” fakultatív program kimunkálását, beláttam, hogy nem elég valamit „felülről” elhatározni, segíteni kell „lent” az iskolában tanító kollégákat is az új program gyakorlati kivitelezésében. Például ehhez is nyújt komoly segítséget a Magyar Károly által szerkesztett „Környezetvédelmi akciók” című kiadvány. Beszerezhető az Országos

Környezet- és Természetvédelmi Hivatalnál, Budapest, XII. ker., Költő u. 21., postán; pf. 33. 1531.

Nádai Magda Számvető könyvecskéje környezeti problémákat vet fel, adatok, számok tükrében. Az adatokról gondolnánk, hogy csak a fizika-, a matematikaórákhoz kellene főként, s nem a környezetismeretről, az élővilágról szóló beszélgetéseknél. Ha ezt hittük, rosszul hittük, mert adatok nélkül nincsenek helyes dimenziójú képeink a természet mozgó, változó mikrokozmoszáról, testünk titkairól, és pl.: az üszkös fátörzsek problémáját jelentő oxigénhiányról. A könyvben szereplő adatok sok esetben riasztóak, de a célja mégsem erre irányul. Sokkal inkább elgondolkodtat, és használatával tanítványaink valamikor a felnőttkori tetteikben bizonyítanak majd. Ezt segíti a könyv azzal, hogy az adatok képszerűen megjelenítve szemléltethetők és szemléltethetők.

S ez azért is jó, mert a környezetismeretet tanító pedagógus sok színes ábrát rajzolhat ki ebből, sok érdekes főlírat készíthet. Ha tanítványainknak nincs vizuális „fogódzója”, amely képszerűvé teszi a számokat, nehéz a megértés, az emlékezés lyukas rostjában hamarabb kihullanak az adatok. Ebben a „tömitésben”, az összefüggések dimenzióinak látásában, megörzésében segít ez a könyv, azzal, hogy a természet- és környezetvédelemmel kapcsolatos régebbi és új adatokat képszerűen megjelenítve adja. Tehát olyan új és úttörő módszertani lehetőséget kínál, amivel a pedagógus bármikor a legfrissebb vagy sebben segít ez a könyv, azzal, hogy a természet még ezután ismertté vált adatokat is – ennek példáján – szemléletesen bemutathatja. Még a száraz adatok is érdekesek a könyvben. Pl.: ki tudja, hogy egy szivacsállatka 20 liter vizet áramoltat át naponta. Vagy, egy négyzetméteren 30 giliszta fél év alatt 1 tonna talajt forgat át, vagy egy pipacs kelyhén belül 2,6 millió virágporszemecske van stb. Vagy, a „nitrátos ivóvízben” – képeken – jól látjuk, hogy 30 mg nitrát/liter még iható. De ahol 300 mg/liter a tartalom, ott már a fürdővíz is életveszélyes a csecsemők számára, hiszen a bőrükön át is felszívódhat. S ezek az adatok, tények érdekes képeken, szuggesztíven, maradandóan hatnak. Elsősorban az iskolai oktatásban, de a szakkörök, művelődési házak foglalkozásain is igen jó hasznát vehetjük e „módszertani könyv” adatainak, színes ábráinak. A 188 oldal terjedelmű, seregnyi színes ábrával illusztrált és gazdag szakirodalom-jegyzékkel ellátott, kitűnően tipografizált kiadvány a könyvesbolti forgalomban sajnos, nem kapható. Az Országos Környezet- és Természetvédelmi Hivatal mecénáskodásával sikerült megjeleníteni, s így csak a hivataltól (lásd címe fent), vagy a regionális OKTH Felügyelőségeken szerezhető be.

Beszerezését minden pedagógusnak, tanárjelöltnek szívóbb ajánlom.

DR. CSIZMAZIA GYÖRGY

N. G. DAJRI-F. P. KOROVKIN:

A TÖRTÉNELEMTANÍTÁS MÓDSZERTANA

Az iskolai történelemtanítás anyaga szinte mindig, de különösen az utóbbi időben a társadalmi érdeklődés középpontjába került. Nemcsak az új tantervek, a megváltozott tananyag vált ki érdeklődést, hanem az is, ahogyan a felnövekvő nemzedék gondolkodik a múltról, és miként vallja azt magáénak. Milyen módon foglal állást a szocialista hazafiság kérdésében.

A történelmi tananyag megtanításának hogyanjával már kevesebbet foglalkoztak a szakemberek és az érdeklődők egyaránt. Több mint húsz éve, hogy összefoglaló jellegű munka készült arról, hogyan lehet a történelmet korszerűen tanítani. Azóta megszülettek az új tantervek, amelyek természetesen új módszereket is követelnek. Az elméleti és gyakorlati szakemberek tollából nagyon értékes és korszerű tanulmányok készültek, és jelentek meg a szakfolyóiratokban, de várat magára egy olyan szintetizáló jellegű monográfia, amelyet a történelemtanári pályára készülő tanárjelöltek és a gyakorló tanárok egyaránt használni tudnának.

Ezért is üdvözljük örömmel N. G. Dajri-F. P. Korovkin szerkesztésében megjelent „Történelemtanítás módszertana” c. munkát. A könyv a szovjet történelemtanítás kétkötetes ún. „nagy metodikájának” rövidített magyar kiadása. Bár a szovjet iskolarendszerben és a történelemtanítás anyagában eltérések vannak a miénkhöz viszonyítva, ennek ellenére jól felhasználható a tanítási gyakorlatban és a felsőoktatásban is.

A kötet tartalmilag átfogja a történelemtanítás módszertanának szinte valamennyi területét. Három nagy tematikai egységben tárgyalja a történelemtanítás metodikáját: Ismeretszerzés az iskolai történelemtanításban; A tanulók fejlesztése; A történelemtanítás szervezeti formái.

Az első fejezetben bemutatják a szerzők hogyan kap szerepet a kép, a szó és az egyezményes jelek rendszere a történelemtanításban, valamint milyen ismeretforrásokkal dolgozik a tanár. Képet kapunk az ismeretszerzés szakaszáról, amely egy kissé eltér az általunk használt terminológiáktól és felosztásoktól. Bemutatják milyen módon alakíthatók ki a történelmi fogalmak rendszere, amelyek alapját képezik majd a történelem marxista-leninista felfogásának.

A kötet talán legértékesebb fejezete a történelmi ismeretek tanításának a módszertana. Végigkísérhetjük az új történelmi ismeret elsajátításának folyamatát, a tanári magyarázat különböző formáit és lehetőségeit, a dokumentumok és a szépirodalmi művek felhasználását és a szemléltető eszközök alkotó alkalmazását. A fejezet inkább a tanár munkájára koncentrált, kár, hogy élesen elválasztja azt a tanulói munkától. Új részegységként szerepel az ismeretforrásokkal végzett tanulói munka. Nálunk is az új történelem tanterveink kiemelt feladatnak tekintik a

történelmi tájékozódás fejlesztését térben és időben. A kötet elmélyülten tárgyalja a kronológia tanítását és fejlesztését az eszközeit. Érdekes az a mód, ahogyan a térképet felhasználják a társadalom-, a gazdaság- és politikatörténet tanításában.

Elgondolkodtató és vitára késztető a képzési-nevelési eredmények ellenőrzését tárgyaló témakör. Nem megalapozott és kevésbé kifejtett, így nem meggyőző a nevelési eredmények ellenőrzése. Skat segíthet viszont a tanárjelölteknek az ellenőrzést és annak formáit feldolgozó anyag-rész.

A második fejezet a tanulók megismerési képességeinek fejlesztését mutatja be a történelemtanítás folyamatában. Külön szól a figyelem, az érzékelés, a képzelet, az emlékezés fejlesztéséről és magáról a „fejlesztés metodikájának” fogalmáról.

A gondolkodás fejlesztése c. részegység jól elkülöníti azokat a sajátosságokat és lehetőségeket, amelyek nálunk az általános és középiskolákban, a szovjet iskolarendszerben pedig a 4–7., illetve a 8–10. osztályokban a jellemzők. Mint fontos feladatról szól a kötet a beszédfejlesztésről. Itt külön kiemeli a történelemtanár szerepét, és az életkori sajátosságok nyújtotta lehetőségeket. Újszerűen szól arról, hogyan taníthatjuk meg a tanulókat a jegyzetelésre és tézisek összeállítására.

Kár, hogy a történelemtanítás szervezeti for-

mát feldolgozó harmadik fejezet egy kissé szűkszavú, pedig igen érdekes lehetőségekkel ismerkedhetünk meg, amelyek a mi történelemtanításunkban – különösen a középfokú iskolákban – is felhasználhatnánk. Ilyen például az iskolai történelem szeminárium, amelynek a fakultáció mellett is volna szerepe a tehetséggondozásban. A Szovjetunióban a fakultáció 20 éves múltra tekint vissza, így tartalmában és módszereiben is sok ötletet adhat számunkra.

Végül a tanórán kívüli történelemtanítási lehetőségekről kapunk átfogó képet.

A célom a kötet bemutatása volt, és nem részletes szakmai értékelése. „A történelemtanítás módszertana” jelenleg hézagpótló munka. Az általános és középiskolai tanulók történelemtanításának legfontosabb elméleti és gyakorlati kérdéseivel foglalkozik, ezért a tanárképzésben, a továbbképzésben és az önképzésben egyaránt eredményesen használható. Más vonatkozásban pedig megismerhetjük a jelenlegi szovjet történelemtanítás helyzetét. És nem utolsó sorban talán ösztönzést ad arra, hogy nálunk is – hazai szerzők tollából – megszülessék egy átfogó történelemtanítás módszertanát feldolgozó kötet.

Dicséret illeti a Tankönyvkiadót a szép és viszonylag olcsó kötet kiadásáért. Viszont az 1200-as példányszám már jelenleg is kevés.

Tankönyvkiadó, Bp., 1985. 253. l.

RIGONÉ PÉTER IRÉN

Kedves előfizetőnk!

Abban a reményben, hogy a jövőben is folyóiratunk olvasója marad, tisztelettel kérjük, hogy az 1986 évi előfizetési díjat (100 Ft) befizetni sziveskedjék az alábbi számlára: OTP körzeti fiókja Szeged, Aradi vértanúk tere 280—98 029—666. sz. Jövőírandó a Módszertani Közlemények 393. sz. számlájára.

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 Józsefnek*, 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 megbatározó, 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 konkrétságában és életszerűségében az oly sokat hangsúlyozott iskolai demokratizmus jelenségegyüttesét, összetevőit és követelményeit. Végso 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 jelent meg. Ára 40 Ft. 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 nyelvoktatás speciális igényeit kívánja kielégíteni. Ezt szolgálja a könyv *tanári kézikönyv* fejezete, mely az új tankönyv szisztematikus és didaktikus feldolgozásával könnyíti meg a 4. osztályban tanító tanárok munkáját. (Soltész Judit: Kézikönyv a 4. osztály tananyagának részletes feldolgozásához.)

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

A szerzői kollektíva meggyőződése szerint kiadványunkat nemcsak a 4. osztályban tantió kollégák forgathatják 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.