

163

AZ
ÁLTALÁNOS
ISKOLAI
TANÍTÓK
ÉS
TANÁROK
SZÁMÁRA

MÓDSZERTANI KÖZLEMÉNYEK

1987. 27. ÉVFOLYAM

3

A szerkesztőbizottság elnöke:

Dr. Szendrei János

A szerkesztőbizottság tagjai:

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

Főszerkesztő:

Dr. Dobcsányi Ferenc

Szerkesztők:

Dr. Békési Imréné, dr. Veszprémi László

TARTALOM

T. KISS TAMÁS: Játék az iskolában	133
DR. CSANDA ISTVÁN: A labdajátékok megalapozásának lehetőségei az általános iskola 3—4. osztályában	139
DR. SZÉKELY GÁBOR: Motiváció, tevékenység, perspektíva — nyelvoktatás	150
DR. BÓRA FERENC: A tanítók intenzív továbbképzéséről	159

ÚJ TANTERVEINKRŐL

DR. SIPOSNÉ DR. KEDVES ÉVA, DR. DEÁK LÁSZLÓ: Az 1987/88. tanévtől bevezetésre kerülő 8. osztályos kémia munkatankönyvről	167
SZEIBEL LÁSZLÓ: Technikai nevelésünk problémái és feladatai	175

MŰHELY

MOLNÁR JÁNOSNÉ: Az enciklopédia tanítása	179
DR. BENE KÁLMÁN: A nyelvi struktúra szerepe egy vers értelmezésében	182
SUGÁR JÁNOSNÉ: Képességek fejlesztése a technika szaktanteremben	185
KISS JÁNOSNÉ: A nyílt osztályfőnöki foglalkozásokról	190

ÖRÖKSÉG

NANSZÁKNÉ DR. CSERFALVI ILONA: Hatvani István, a magyar Faust	193
---	-----

SZEMLE

DR. FÁTRAJ KLÁRA: Tanítók XXII. Nyári Akadémiája az Eötvös József Tanítóképző Főiskolán	195
DR. GERGELY JENŐ: Veczko József: Gyerekek, tanárok, iskolák	196
DR. BERECKZI SÁNDOR: M. Nádas Mária: Egységesség és differenciáltság a tanítási órán	198

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. Siposné dr. Kedves Éva

Kiadóhivatal: 6725 Szeged, máHán Kató utca 25. Telefon: 10-122

A címlapot tervezte: Fischer Ernő

Megjelent: 7400 példányban

ISSN 0544-7224

87-1600 — Szegedi Nyomda

Felelős vezető: Surányi Tibor

Játék az iskolában

„Ha csak lehet, játszik a gyermek.
Mert végül a játék komolyodik munkává. Boldog ember, ki a munkájában megtalálja a valamikori játék hangulatát.”

Sütő András

Nincsenek megbízható adataink és főként áttekintésünk arról, hogy napjaink iskolai gyakorlatában miként játszanak a gyerekek, és milyen játék van jelen. A tapasztalatok azt mutatják, hogy a fáradt, kevésbé (esetleg rosszul) motivált tanulócsoportokkal foglalkozó nevelők a lehetőségekhez és főként a szükségletekhez képest ritkábban vállalkoznak a játékra.

A „játész pedagógus” hiánya azonban nem csupán a képző intézmények vétke, jóllehet a tanárképző főiskolákon nem oktatnak játékelméletet. A hallgatók (a népművelés és testnevelés szakosok kivételével) nem tanulnak játékvezetést, a gyermekfoglalkozásokhoz szükséges ismereteket csupán „lopva tudják elsajátítani”. Legelőjebb elvétve, az ún. „szabadidős programok” keretében — többnyire ott is — egymástól tanulva szereznek elméleti és gyakorlati ismereteket a játékról. A „játész pedagógus” hiánya inkább abból a szemléletből következik, amely szerint a játék komolytalanná teheti a „bizony komolyságot, fegyelmet és szorgalmat igénylő tanulást”. Ezt a nézetet osztja a társadalom közvéleménye is. A szülő a játékot és a tanulást, az öntevékenységet és a kötelességet, a szabad időt és a munkaidőt egymással szembeállítja. A „komoly munka” és a játékosság ellentétes fogalmak a köznyelvben is.

A játékról röviden

Kosztolányi Dezső A játék című versében írta: „Az különös. / Gömbölyű és gyönyörű, / csodaszép és csodajó, / nyitható és csukható, / gomb és gömb és gyöngy és gyűrű. / Bűvös kulcs és gyertya lángja, / színes árnyék, ördöglámpa.”

Mi is hát a játék?

Kevés olyan fogalom van, amelynek annyi és egymással ellentétben lévő meghatározása van, mint a játéknak. R. Caillois szerint „a játék szabad tevékenység a szabályok korlátaiban belül”. Ha kötött és korlátozott, akkor hogyan lehet szabad? — kérdezhetjük jogosan. H. Spencer angol filozófus úgy vélte, hogy a „játékban — úgy mond — fölös energia vezetődik le”. Más értelmezés szerint a gyermek a játékban az ősembernek és a történelem előtti kor emberének tevékenységét ismétli. Például a gyermekek azért játszanak szívesen vízzel, mert „őseik szerették a tengert, vagy azért másznak fára, mert ezzel majomszerű elődeik életét idézik fel”. Nem szükséges

bizonyítani, hogy ezek erőltetett magyarázatok, hiszen pl. egy távirányítós hajóval való játékot lehetetlen megmagyarázni ezekkel az elméletekkel. Sokan a játékot gyakorlásnak tartották. Úgy vélték, hogy a gyermekek a játék segítségével készülnek azokra a feladatokra, amelyeket majd felnőttként kell ellátniuk. Nem gondolhatjuk azonban azt, hogy minden játék valaminek a gyakorlása. Az sem igaz, hogy a gyermek káros adottságokkal, veszedelmes „ösztönök”-kel születik, és ezekről tisztul meg a játék katartikus hatása révén. Hiszen tapasztalhatjuk, hogy sokszor éppen ellenkezőleg, némely játék nem levezeti, hanem felerősíti a káros és veszélyes törekvéseket. S. Freud szerint a játék az elhárított vágyak áttételes teljesülésének egyik legalkalmasabb területe. Az álomban, a képzeletben és a játékban nem érvényesülnek korlátok — fölénybe kerülnek a vágyaink. A gyermek azonban nem téveszti össze a játékot a valósággal. Legfeljebb felhasználja arra, hogy kialakítson egy számára megfelelő világot, amelyben az eseményeket úgy rendezheti, ahogy neki a leginkább tetszik. A játékban valósággal megismétli a problémát-feszültséget okozó kellemetlen történeteket, azért, hogy megoldhassa, fölébe kerekedjen. S. Miller angol pszichológus a kérdés egyik kiváló kutatója úgy vélekedik, hogy a játék akkor jelenik meg, amikor egy viselkedés még nem alakult ki teljesen. Okát abban látja, hogy részint hiányoznak a környezeti és belső kényszerek, amelyek összefüggő rendszerekbe foglalnák a gyermek hézagosan rendezett tevékenységeit, részint a gyermek viselkedési „láncolatai” még nem állnak teljesen ellenőrzés alatt. A gyermek figyelme szinte válogatás nélkül kalandozik bármire.

A játék J. Piaget svájci pszichológus gondolatrendszerében kap egységes magyarázatot. A helyzetmegoldó alkalmazkodásból kiindulva kétféle elemre helyezte a hangsúlyt. Az asszimilációra, amely azt jelenti, hogy egy új dolgot (jelenséget) csak akkor érthetünk meg, ha már a meglévőhöz (ismerthez) tudjuk hasonlítani, és ezáltal bevonható valamilyen — már kialakult — cselekvési sémánkba. Az akkomodációra, amely azt jelenti, hogy az új benyomáshoz hozzáillesztjük a meglévő cselekvési sémánkat. Vagyis Piaget ezt mondja: az akkomodáció révén alakítom magam a világhoz, az asszimilációval pedig a világot formálom magamhoz. Az alkalmazkodás akkor tökéletes, ha a két folyamat egyensúlyban van. Ez viszont nem mindig valósul meg. Pl. az utánpótlásban az „idomulás” fölénybe kerül a „hasonlításhoz” képest.

A játék tehát ilyen (is)! Az asszimiláció, amely megváltoztatja a beérkező információt, hogy hozzáillessze azt az egyén szükségleteihez. A játék pedig aszerint változik, hogy a gyermek az értelmi fejlődésnek éppen melyik szakaszába érkezett. Az újszülött a világot még nem térben és időben létező tárgyak (dolgok) együttesének látja. Idő elteltével akkor jelenik meg a játék legegyszerűbb formája, amikor többször egymás után megismétel valamilyen gesztust vagy mozdulatot. Fontos indíték az „én csinálom” öröme. Nem más ez, mint egyféle „gyakorló játék”. Később megjelenik a képzetekben való gondolkodás, amely hét-nyolc éves korig tart. A gyermek megtanulja a jelekkel „helyettesíteni a világot”, miközben mindent a saját szemszögéből néz-figyel. Ezért hatástalan gyakran az ésszerű érvelés, és csupán akkor lehet velük szót érteni, ha számos látószögből nézzük, figyeljük a dolgokat. Ez a szakasz az ún. „szimbolikus játék” korszaka. A gyermek önmagához méri-viszonyítja a világot. Például a papírdobozt maga előtt tolva, azt autónak képzei, később már valóban „autót” épít. Vagyis a jelentéshordozó egybeesik magával a jelentett dologgal. Azért idézve a valóságot, hogy „értelmes megértésre irányuló erőfeszítésének tárgyaül szolgáljon”. Jóllehet nemcsak felidézi, hanem át is éli azt, amire gondol.

A gyermek hétéves kortól tizenegy-tizenkét éves korig válik képessé arra, hogy valóságos helyzetekben megfordítsa a műveleteket. Mindjobban megtanulja a figyelmét decentralizálni, megosztani, vagyis, hogy mások szemszögéből is lássa-értelmezze a dolgokat. A serdülőkort kell elérnie azonban, hogy formális logikai következtetése-

ket is képes legyen levonni. Ezt a korszakot a „szabályjátékok” jellemzik. Az egyéni szimbólumok a másokkal történő együttműködés során átalakulnak. Emiatt válik az érvelés, a szimbólumok használata logikusabbá. A játékot a közösen vállalt fegyelem és becsület törvényei ellenőrzik, ami egyben a társas-közösségi viszonyok, normák és szabályok megtanulásának-gyakorlásának fontos eszköze. Kiegészítve ezt Rubinsztein találó megjegyzésével: vagyis a „játék a munka gyermeke”.

E néhány felfogás ismertetéséből is kiderülhetett, hogy a játék amennyire egyértelmű jelenségnek bizonyul a mindennapokban, annyira tisztázatlan és definiálatlan az elméletben.

„Jó szóval oktasd, játszani is engedd...”

József Attila költői elveit miként (és hol) válthatja konkrét cselekvési programmá a nevelő? A mai iskolában milyen körülmények között nyílik arra lehetőség, hogy a játék az oktató-nevelő munka fontos részeként, és ne „kiegészítő, pótló technológiaként” legyen jelen?

Az iskolában játszásra — szervezeten — általában négy nagyobb szintéren nyílik lehetőség. Elsőként a testnevelési órákat szükséges megemlíteni. Úgy tűnik, hogy ezen a területen a legmegnyugtatóbb a helyzet. A tananyag már régóta arra törekszik, hogy minél több játékos elemet magába építsen. A tanárképző főiskolákon a testnevelés szakosoknak tananyag a játék. A tömegsportmozgalom helyi hiányosságai, a tornatermek és sportlétesítmények hiánya viszont mérsékli a sportjátékok tanítása terén elért eredményeket...

Fontos szintér az úttörőmozgalom. Óriási lehetőségeket rejt magában. Több iskolában azonban csupán formális rajvetélkedőket szerveznek, ahol a testnevelési órák sorjátékai vagy a felnőtt vetélkedők gyermekekre „szabott” formái ismétlődnek. A különféle játékdélutánokat (farsangok, kirándulások, majálisok), családi hét végeket és gyermekfoglalkozásokat ezért elsősorban az úttörőházakban, ifjúsági házakban, illetve művelődési otthonokban rendezik meg. Ez a munkamegosztás azonban az iskolát „komoly, fegyelmezett dolgozóvá”, a közművelődés színtereit pedig „szórakoztató, könnyebb fajsúlyú” intézményekké minősítette. Sajnos, ez a „szereposztás” még az ÁMK-k (Általános Művelődési Központ) többségére is érvényes. Pedig ezek az intézmények köztudottan arra törekednek, hogy az oktatást, a nevelést és a művelődést tartalmilag és szervezetileg (több helyen épületileg is) integrálják.

Értékesek azok a játékok, amelyek az oktatási folyamat részét képezik. Ezek az ún. didaktikus játékok. A tapasztalatok azt mutatják, hogy főleg a matematika, a magyar és a technikatárgyak alsó tagozatos tanterveiben kapnak nagyobb hangsúlyt. Hasznosak azok a játékok is, amelyek segítségével tananyagrészeket dolgoznak fel, vagy osztályfőnöki órákon megjelenített emberi konfliktusokat, esetleg erkölcsi kérdéseket sikerül tisztázni.

Az iskolai játéklehetőségek negyedik nagyobb színterét a napközi otthonok képezik. Ezen a szintéren pedagógiailag átgondolt rendben követik egymást a kötött és szabad foglalkozások, a tanulás, a játék, a munka és a levegőzés. A napközi otthoni nevelés mint tantárgy nem szerepel a főiskolákon. A metodikai követelmények még viszonylag újak. Az intézmények között ezért rendkívül eltérő a színvonal, nemcsak országosan, de gyakran egy iskolán belül is. Ahhoz viszont, hogy a pedagógia nagy klasszikusainak álma „a játék örömeivel megtelő iskola képe” kiformálódjon, és a napközi otthon a játéktanulás mintaadó és legfontosabb bázisaként funkcionáljon, olyan nevelőkre van szükség, akik még nem felejtettek el játszani. Átgondolt játéktervekkel rendelkezzenek, és vállalják a játék pedagógiai irányítását.

*

„Vendégségben Vonal- és Színországban”, ezt a címet viseli a most bemutatásra kerülő napközi otthonos gyermekprogram. A foglalkozással többek között az volt a cél, hogy kollektív keretek között ismerkedjenek a gyerekek a színek néhány alapvető jelenségével, törvényszerűségével, a színek hangulati tartalmával, és néhány optikai jelenséggel. A „játészó pedagógus” arra törekedett, hogy „varázslásokat” idézzon elő, amelyeket megfelelő mesébe ágyazva — figyelembe véve az életkori sajátosságokat — értelmezni lehessen, utalva a jelenségeket kiváltó okokra-tényezőkre. (Csupán érdekesség miatt említem, hogy a játékok egy részének mágikus, rituális eredetére jól rávilágít a következő szóegyeztetés. A német Spiel — játék — szó megfelelője az angol spell — varázs!)

A történeteket a „játészó pedagógus” improvizálja a gyerekek segítségével, ezért most csupán a jelenségek és tanulságok felidézéséhez szükséges dramaturgiai fordulópontokat jelzem. A „mesemondók” lendítik tovább a cselekményt. A dramaturgiai fordulópontok szellemében megszemélyesítik a jó és gonosz tündért. A „játészó pedagógus” pedig megjeleníti a feladatokat, majd azok megoldását (amelyeket természetesen megmagyaráz). Két mesefigurát szolgált meg: Sa-pa-kát, a jó manót, és a királyfit, aki kedveséért küzd.

Következzenek a szereplők:

— *Az ifjú királyfi*: jelleme megfelel a már ismert népmesei királyfitípusoknak. Jó szándékú, becsületes, az elvarázstolt királykisasszonyt szeretné feloldani a varázs alól.

— *Sa-pa-ka, a manó*: a királyfi furfangos segítőtársa. Színország és Vonalország minden titkát ismeri. Útközben csatlakozik a királyfihoz. (Ha már említettem a törpe manót, akkor szólni kell a csúcsos törpesapkáról, amely a játékos kedvű bohócok fővegeiben él tovább. Ez a csúcsos fejfedő varázsserejű volt: aki ilyet hordott, az láthatatlanná is tudott válni. Gondoljunk a germán mitológiában szereplő ködsüvegre. Hegyes pedig azért volt ez a sapka, mert minden hegyes tárgyon fennakadt a gonosz és ártó szellem.) A kis manó sapkájának a színezése sárga-piros-kék. Erre utalnak nevének mássalhangzói, amelyek azonosak a három fő szín kezdőbetűjével.

— *A jó tündér*: igazságos, segíti a királyfit, és jelleméből adódóan csak az igazságos döntéseket fogadja el.

— *A gonosz tündér*: igazságtalan, csak az ő beleegyezésével oldhatja fel a jó tündér a királyleányt a varázslás alól. Ezzel visszaél, mert mindenből többet követel magának, mint amennyi megilleti, és amennyit a jó tündér kap.

Az előre elkészített mesefigurákat a pedagógus rövid jellemzése alapján a gyerekek kiválasztják, majd elhelyezik a táblára. Mivel vannak azonos, csupán színeiben eltérő figurák (a jó és a rossz tündér), utalni lehet a színek hangulati és érzelmi tartalmára. Miért a sötét ruhájú tündért választották gonosz tündérnek? stb. Sa-pa-ka bemutatásakor pedig célszerű kitérni a három fő szín „mindentudó voltára, varázsserejére”, amelyet a foglalkozás során bemutatunk színkeveréssel.

A mese rövid tartalma:

A királyfi tudomást szerez arról, hogy a gonosz tündér elvarázsolta a Szín- és Vonalország csodálatos királylányát. Színország jó tündérére szívesen feloldaná a varázslat alól, de ez csak úgy lehetséges, ha ehhez a gonosz tündér is beleegyezését adja. A gonosz tündér azonban feltételekhez köti a szabadulást. Legyen valaki, aki kiállja a három próbát, vagyis képes teljesíteni a gonosz tündér három kívánságát, természetesen úgy, hogy a jó tündér által képviselt igazság sem szenved csorbát...

A királyfi elindul szerencsét próbálni. Útközben csatlakozik hozzá Sa-pa-ka, a Színország és Vonalország titkait ismerő „mindentudó és varázslatos sapkával” rendelkező furfangos manó. Együtt érkeznek a tündérek elé.

Az első feladat:

A királyfi szerezzze meg a Sötétség birodalmában elrejtett szépséges bíborszőnyeget. Vigye a tündérek palotájába, a senki földjén található kastélyba. Nyissa ki az ablakokat védő zsalukat. A gonosz tündér szobáját védő, feketére festett zsalura akassza a gonosz tündér szőnyegrészét, a fehér zsalura pedig a jóságos tündér szőnyegrészét. A jó tündér az igazságos fele-fele osztozkodás híve, a gonosz tündér — jellemének megfelelően — viszont nagyobb részt kér a szőnyegből. (Tulajdonképpen egyenlő nagyságú fekete és fehér felületre kell azonos méretű vörös színű négyzeteket elhelyezni.)

Miért szükséges elhozni a szőnyeget a Sötétség birodalmából? Nagyobbaknál — 7. és 8. osztályosoknál — ki lehet térni a fény és a színek kapcsolatára, arra, hogy a színek csak fény jelenlétében léteznek stb. ...

A jóságos manó megszerzi a királyfinak a szőnyeget, és elosztja a „tündérek kívánsága szerint”. A királyfi elhelyezi a szőnyeget a kívánt helyre a kívánt módon. Az egyik felület fekete, ezen optikailag nagyobbak látszik a vörös felület, tehát a rossz tündér elégedett. Az elkeseredett jó tündért megnyugtatja a manó, hogy az elosztás igazságos, hiszen optikai „csalásról” van szó.

A második feladat

A gonosz tündér rájött az elkövetett csalásra, ezért (s hogy a királyfi dolgát megnehezítse) egyszínű fehér felületre, a kastély fehér ajtaja elé kéri elhelyezni a következő feladat során megszerzett varázseszközöket. Most az az utasítás, hogy a királyfi szerezzze meg a szomszéd király által örízgetett varázserővel rendelkező csodapálcát, és azt helyezze a kastély ajtajához. Természetesen — mivel a varázspálcák „ereje” hosszukkal arányos — most is az osztozkodáskor a hosszabbat kéri, a jóságos tündér viszont megelégszik az igazságos, egyenlő elosztással.

Időzzünk egy kicsit a varázspálcánál, pontosabban a bot és a pálca szerepénél. Id. Pieter Bruegel a 16. század közepén festett „Gyermekjátékok” című festményét valamennyien ismerjük. Az alkotás mintegy 85 féle korabeli gyermekjátékot ábrázol. A kép közepén látunk egy kislányt, aki ciroksöprűt egyensúlyoz az ujján. Lejjebb egy kisfiú vesszőparipán lovagol. Nos, az egyensúlyozott söprű a középkori hiedelemvilágban az ingatagságot jelképezte. Amilyen könnyen elbillen az egyensúlyozott tárgy, oly könnyen kibillen az érényes élet is a maga szilárd és egyenes tartásából. Varázserővel rendelkezik a söprű más értelemben is. Aki ráül, az átrepülhet vele a „csodák birodalmába”, a „szellemek világába”. Ám, ha rossz szándékkal ül a söprűn a gazdája — mint a boszorkányok —, akkor rontást vihet magával. A kerítés tetején lovagló gyerekek a kezükben tartják a varázspálcát, amely nem szolgál egyéb célt, mint azt, hogy a röpködő „rossz szellemek” fennakadjanak rajta. Egyébként Bruegel festményén látható játékok zömét már ismerte az ókor embere is, és szinte valamennyi ma élő gyermek is felismeri, sőt el tudja játszani. Mi lehet ennek az oka-magyarázata? Sok esetben bizonyított felfogás szerint a játék a felnőtt-tevékenységek utánzása. A gyermekek azonban nemcsak a felnőttek köznapi cselekvéseit figyelhették meg, hanem a számukra érthetetlen „bűvösnek tetsző” szertartásokat is. Utánozva ezeket a „varázslásokat” — mint formát, amely hagyományörző — továbbadták egymásnak nemzedékről nemzedékre a tartalmukat vesztett-feledett tevékenységeket.

Visszatérve a történethez, fontos tehát, hogy a manó megszerezze a királyfinak a varázspálcát. Most saját maga helyezi el az ajtó előtt, mégpedig úgy, hogy az egyik fele vízszintes, a másik függőleges helyzetbe kerüljön. A manó mindkét esetben először azt állítja, hogy az egyik rész — a gonosz tündéré — nagyobb, és csak amikor az elégedett, ismeri el a feladat teljesítését, akkor nyugtatja meg a jó tündért, hogy „csa-

lás” történt. A függőlegesre állított bot ugyanis, mivel szemünk nehezebben fut végig rajta, hosszabbnak látszik. Valójában egyenlő hosszúak.

A harmadik feladat:

A gonosz tündér mindenképpen meg akarja hiúsítani a királyfi tervét. Azt kéri, hogy a főkapu belső oldalát díszítő egyenlő hosszúságú ezüstlécek közül a királyfi a szeme előtt varázsolja az egyiket hosszabbra. Biztos benne, hogy ez lehetetlen.

A királyfi a manó javaslatára a szakaszok végpontjaira „V” alakú vonalakat helyez ellentétes módon, és így az egyik szakasz hosszabbnak, a másik rövidebbnek látszik.

A gonosz tündér megpukkad dühében, így barátaink a jó tündérrel együtt elindulnak, hogy feloldják a királyleányt a varázslat alól. A „játészó pedagógus” még néhány egyéb jelenségre is felhívja a figyelmet.

— A kastély belsejében ábrázolt perspektivikus térben mozgatja az (egyenlő nagyságú) tündérfigurákat, és azok helyzetüktől függően nagyobbaknak, ill. kisebbeknek látszanak.

— A kastély oromzatán elhelyezett félig fekete, félig fehér körlapot áthelyezi az első feladat során használt fekete-fehér mező határára, és az egyenlőség megszűnik.

— Két — sematikus ablakot ábrázoló — kartonlap mögé narancs és hidegkék kartonlapot helyezhet. Az üveg helyén kivágott ablak mögött jól látszanak a színes lapok. Melyik ablak előtt, mely meserészlet hangzhat el, Móra Ferenc: Didergő királyfi című mese főszereplőjét megszemélyesítve:

„... Akármit csinálok, reszketek és fázom, hiába takargat aranyos palástom! ...”
„Olyan meleg van, hogy sok ez egymagammak, juttatok belőle, aki fázik, annak ...”

— Kiegészítésként konkrét műalkotások poszter-reprodukcióin is érzékeltethetjük a hideg — légies — és a meleg — statikusabb — érzetet keltő színek használatát. Jól felhasználható az üzletekben kapható Ferenczy Károly: Október és Marc Chagall: Kék falu című alkotását ábrázoló poszter.

Néhány megjegyzés

A mese fonala megfelel a népmesei elvárásoknak. A mesealakok jellemzése határozott és karakteres. Szerepelnek pozitív hősök és negatív figurák. Természetesen a jók győzedelmeskednek a rossz és a gonosz felett. A negatív figura — a gonosz tündér — megbűnhődik. Kidomborodik a problémák megoldásának emocionális oldala, hiszen az akadályok leküzdése örömezzéssel jár. Kétségtelen a mese humanista kicsengése, hiszen egyetlen jó mese vagy elbeszélés sem képzelhető el humánus mondanivaló nélkül. Cselekménye változatos és mozgalmas. A szereplők cselekedetei mély érzelmi hatást váltanak ki a gyerekekből. Vonzóvá a humánus, taszítóvá az embertelen elutasítás válik. A mese cselekménye jól rávilágít a közösség erejére, és így válik az erkölcsi nevelés egyik fontos tényezőjévé is.

A foglalkozás hangsúlyt helyez az esztétikai nevelés egyik legproblémásabb területére, a vizuális nevelésre. Sajnos, a vizuális nyelv (és jel) elsajátításához kevés jól felhasználható és játékos eszközzel rendelkezünk.

Játékos formában az is bizonyítható, hogy a látvány és a látszat mögötti valóság gyakran mennyire más.

Még folytathatnánk a tanulságok sorolását. Azonban most mégsem ezeknek az egyébként fontos következtetéseknek a számbavételére van szükség. Inkább annak a szemléletnek a megerősítésére, amelyik a játékot nem csupán a gyermekkor sajátos megnyilvánulásának tekinti. Az iskola gyakran arra törekszik, hogy racionális fölénybe kerüljön a képzelettel szemben. Pedig a kettőnek együtt kellene járnia. Az ember sok

ezer évvel ezelőtt már megpróbálta „elrendezni” maga körül a világot. Jellemző a görög szó értelme: kosmos — az elrendezett világ, ami ezen kívül van, az a chaos, a rendezetlen és zűrzavaros „külső sötétség”. A gyermek minden energiájával arra törekszik, hogy képessé váljon eligazodni a világban. Ehhez nagy segítséget kap a játéktól. Ha a gyermeket megfosztjuk a játszástól, akkor megnehezítjük társadalmi beilleszkedését, társas-közösségi kapcsolatainak kialakítását. A játékszernek mint tárgynak, ügyességi-ismeretszerzési eszköznek és mint ábrázolásnak épp olyan fontos szerepe van a gyermek személyiségének formálásában, mint azoknak a kapcsolatoknak — a játszótársaihoz, a felnőttekhez való viszonyoknak —, amelynek a kialakulásában a játszás talán „észre sem vett”, mégis sorsdöntő hatású jelenség.

Az iskola és a „játésko pedagógus” sokat tehet annak érdekében, hogy a játék elfoglalja méltó helyét a nevelés gyakorlatában. A játék azonban csak úgy töltheti be hivatását, és akkor szolgálja az életet, ha nem válik csupán az időöltés vagy a szórakozás technológiájává; ha segíti a civilizáció terjedésével egyenes arányban növekvő unalom leküzdését, ha szolgálja a felnövekvő nemzedék testi- szellemi fejlődését.

FONTOSABB FORRÁSMUNKÁK

Forrás (Tematikus szám a játékról), 1985. 10. szám; *Jean Piaget*: Válogatott tanulmányok, Gondolat Kiadó, Bp., 1970; *Susanna Miller*: Játékpszichológia, Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Bp., 1973; A „Vendégségben Vonal- és Színországban” foglalkozást *Szekeres Ferenc* múzeumpedagógus vezette Szeged-Tarján II. Sz. Általános Iskolában.

DR. CSANDA ISTVÁN
Kaposvár

A labdajátékok megalapozásának lehetőségei az általános iskola 3—4. osztályában

Az ötödik osztályba kerülő tanulók legnagyobb része kevés mozgástapasztalattal rendelkezik, alacsony koordinációs szintet birtokolnak, és nem tudnak játszani. Így a technikai megalapozás fokozott jelentőséget kaphat.

A 3—4. osztályban előtérbe kerülnek a tantervi anyagban a labdajátékok különböző formái, és megjelennek a sportjátékok egyszerűsített, jórészt az alaptechnikát igénylő változatai. A tanuló számára fokozottan jelentkezik a versenyszerűség, a labda szerepe egyre jobban nő. A technikai megalapozás lehetőségei az alsó tagozatban, végrehajtható formái inkább a kosárlabdázásban, a labdarúgásban, a kézilabdázásban és kisebb mértékben a röplabdázásban is felhasználható mozgásokból állnak. A technikai és taktikai megalapozó tanári (tanítói) tevékenység csak úgy képzelhető el, ha az kizárja a korai szakosítás hibáját. Az alkalmazott mozgásanyag elsajátíttatásával biztosíthatjuk azt a nyitottságot a tanuló számára, amely megadhatja a továbbfejlődés, a sportágválasztás lehetőségét is. A tanterv egyik alap gondolatát valósítanánk meg

ezzel. Alapvető feladatként jelentkezik továbbá a mozgásműveltség, a játék és sportműveltség kialakítása, formálása és fejlesztése.

A feladat megvalósítása érdekében szakítani kell azzal a ma is élő felfogással, hogy a 6—10 éves korú iskolásgyermekek kíméletre szorul, illetve komolyabb mozgásfeladattal nem terhelhető. Ebben a korban az ügyesség — Meinel szerint — „az egész test valamennyi mozgást szabályozó idegének (összmotorikájának) jó koordinációja épp a gyermekkor privilégiuma”. Az alsó tagozatos gyermek koordinációfejlesztésének évről évre nagyobb lehetőségei vannak, mint a későbbi évek bármelyikében. Ennek az időszaknak alapvetően fontos jelentősége van a különböző testgyakorlati ágak alapmozgásainak tanulásában és elsajátításában. A sportjátékok megalapozása egyben támogatja a képességek fejlesztését is. Roppant nagy érték az a későbbi években a gyermek számára. A felsőbb osztályokban a követelmények fokozatosan és rendszeresen emelkednek, közelítenek a sportmozgások felé. Nem követünk el hibát tehát, ha a tanterv szellemében — mozgásanyagának felhasználásával, variálásával — a játékos képességfejlesztést a sportjátékok alapjainak lerakásához használjuk eszközként.

A feladat megoldását két tényező akadályozta:

- az alsó tagozatos testnevelésben jelentkező szemléletbeli hiányosságok;
- a személyi és tárgyi feltételek hiánya.

A probléma megoldásának szükségességét több tényező is indokolja. Ma már elfogadott, hogy a különböző képességek (tulajdonságok) kialakításának a 6—10 éves korban vannak meg a valós lehetőségei. A koordinációval kapcsolatosan sem lehet másképpen. Igazolásul ide kívánczik dr. Nádori László megállapítása is: „7—12 éves korig tart a koordinációs képességek fejlesztésének optimális időszaka. Ha ezt a periódust a tanuló nem használja ki, ha ebben az életkori szakaszban nem éri a tanulót megfelelő külső hatás, akkor a későbbi években a mulasztást nem lehet teljesen helyrehozni.” Az élet is alátámasztja a képességek megalapozásának szükségességét. Az országban egyre több játszótérrel szüntetnek meg orvosi javaslatra a sérülések gyakorisága miatt. Ez azt jelenti, hogy a gyermekeink „ügyetlenek”. Hiányoznak életükből, környezetükből azok a természetes ingerek — 30—40 évvel ezelőtt még megvoltak —, amelyek spontán, ösztönös módon kialakították az elfogadható koordinációs szintet.

Kíváncsún lenne, hogy ne csak a testnevelési órákon, a sportfoglalkozásokon, hanem a mindennapi életben is, a gyermek jól meg tudja ítélni testének helyzetét, térbeli és időbeli vonatkozásban. Fontosnak tekinthető továbbá, hogy mozgásai pontosak, gazdaságosak, gyorsak és célszerűek legyenek.

A tanulóifjúság sportjátékokkal kapcsolatos ismeretei szegények. Koordinációs szintjük alacsonynak mondható, és ez később az egyetemi és főiskolai testneveléssel kapcsolatos feladatok megoldásában sokszor jelent kiiktathatatlan gondot.

A labdajátékok megalapozásának elmulasztása, hiánya lényegében kihatással van az ország tömegsportjára, és valószínű, hogy érezteti hatását a minőségi sportban is.

A problémával kapcsolatosan — hipotézisünk igazolására — kísérleteket végeztünk Kaposvárott, a Tanítóképző Főiskola Gyakorló Általános Iskolájában és Pécsen, a Mecsekaljai Általános Iskolában. A módszer mindkét helyen egyforma volt. Egy-egy osztályban a megalapozást szolgáló gyakorlatokat végeztettük egész éven át (1984/85.). A feladatok anyagukat tekintve nem sértették a tantervet. Az összehasonlító felmérésnél egy összetett labdagyakorlatot kellett az említett osztályoknak és egy kontrollosztálynak is megoldania. Felmértük továbbá a 30" alatti labdapattintások számában történt változást is: itt az időegységre eső mozgásmennyiséget, míg az összetett mozgásfeladat végrehajtásának megítélésénél a megoldás minőségét vettük mértékül.

Az évvégi összehasonlító felmérések — mindkét helyen 4. osztályban dolgoztunk — érdekességeket mutattak.

I. Kísérlet eredményei: N = 18

Labdapattintás: a kontrollosztálynál nem történt változás, ősszel-tavasszal egyaránt 478 átadást mérünk. Egy főre 26,5 jutott.

A kísérleti csoportnál változás következett be.

		Ősz	Tavasz	Különbség
Átadás	Összes	514	522	8
	1 főre	28,5	29	0,5

Tizennégy főnél javulás (77,7%), 1 főnél stagnálás (5,5%), 3 főnél (16,6%) pedig romlás következett be.

Nemek szerint:

FIÚKNÁL	
Összes: 604	
Ősz 285	Tavasz 319
Egy főre	
15,8	17,7
Javulás	
9 fő	
Rontás 1 fő	

Különbség
34

1,9

90%

10%

LÁNYOKNÁL	
Összes: 432	
Ősz 229	Tavasz 203
Egy főre	
12,7	17,7
Javulás	
5 fő	
Rontás 3 fő	

Különbség
— 26

— 1,5

62,5%

37,5%

A fiúknál fejlődés, lányoknál visszaesés volt tapasztalható. Az összetett mozgásfeladat értékelését a végrehajtás minősége szerint 4, 3, 2 pontokkal végeztük.

Kísérleti csoport				Kontrollcsoport			
Fő	Pontszám	Összesen		Fő	Pontszám	Összesen	
10	5	50	72,40%	8	5	40	62,50%
3	3	9	13,00%	4	3	12	18,80%
5	2	10	14,60%	6	2	12	18,70%
18	—	69		18	—	64	
$\bar{x}$	3,83			$\bar{x}$	3,55		
s	1,38			s	1,47		
v	0,36			v	0,41		

Az elemszám növelésével a variációs együttható (v) természetesen módosulna. Bizonyos fokú fejlődés tapasztalható.

II. Kísérlet eredményei: N = 20
Labdapattintás: kísérleti osztály:

	I. mérés	II. mérés	Különbség
Összes	497	531	34
1 fő	21,2	21,5	1,7

Kontrollcsoport:

	I. mérés	II. mérés	Különbség
Összes	424	431	7
1 fő	21,2	21, 5	0,3

Nemekre bontva:

FIÚK	
Összesen 1213	
I.	II.
598	615
1 főre	
23,9	24,6

LÁNYOK	
Összesen 661	
I.	II.
319	342
1 főre	
21,2	22,8

Mindkét nemnél fejlődés tapasztalható.
Az összetett gyakorlatok eredményei:

Átlag: A: $x = 3,66$
B: $x = 3,2$

Szórás mértékei: A: $s = 1,3$
B: $s = 1,28$

Variációs együttható: A: $v = 0,35$
B: $v = 0,4$

Összehasonlító táblázat

Kísérleti osztály:

Fő	Pontszám	Összesen	%
9	5	45	61,64
6	3	18	24,75
5	2	10	13,70
20	—	73	100
$\bar{x}$	3,65		
s	1,3		
v	0,35		

Kontrollcsoport:

Fő	Pontszám	Összesen	%
6	5	30	46,8
6	3	18	28,12
8	2	16	25,9
20	—	64	
x	3,2		
s	1,26		
v	0,4		

Bizonyos fokú fejlődés itt is látható. Az elemszám növelése ez esetben is a variációs egyútható módosulását eredményezné. Mindkét előkísérletnél a kísérleti osztályok által végeztetett gyakorlatok egyszerűek, viszonylag könnyen végrehajthatók.

A továbbiakban bemutatott néhány, általunk már alkalmazott előkészítő mozgás, amelyek variálhatók, illetve ezeket továbbfejlesztve új gyakorlatként alkalmazhatók.

A gyakorlatok alkalmazása hozzásegíti a tanulót a tantervi követelmények eléréséhez: „a feladatok megoldásában... a lehetséges többféle megoldás közül egy-két változatot tudjanak hatásosan alkalmazni”.

Egyéni-páros labdagyakorlatok:

1. gyak.: Labdagurítás a talajon vonal mentén (mindkét kézzel);
2. gyak.: Ki tudja a labdát magasabbra feldobni? (mindkét kézzel);
3. gyak.: A feldobott labdát egy pattanás után elkapni (lehetőleg minél közelebb a talajhoz);
4. gyak.: A labda feldobása, közben térdelés, fekvés, ülés helyzetekbe lemenni, felállás után a labdát egy pattanás után birtokba venni (az ügyesebbje esetleg pattanás nélkül végezheti);
5. gyak.: Kb. 2 m-re a fallal szemben: alsó dobással a falnak, a visszapattanó labdát ölelve elkapni;
6. gyak.: Kétkezes alsó dobással 4—5 m-re lévő felfordított számolyba vagy bordásfalra akasztott kosárgyűrűbe dobás;
7. gyak.: Az előbbi, de egy pattanás után érjen célba a labda;
8. gyak.: Mint a 6. gyakorlat, de egykezes felsődobással, s csak 2—3 m-re (mindkét kézzel);
9. gyak.: A homlok előtt-fölött két kézzel, tenyérben tartott labdát „kilökní” 2—3 m-re állított célba (állásból, ülésből);
10. gyak.: Mint a 9. gyakorlat, de terpesztett ujjakkal;
11. gyak.: A fallal (társsal) szemben állva tetszés szerinti rúgással továbbítani a labdát, a visszaérkező labdát talppal megállítani (távolsága faltól, társtól 3—4 m, mindkét lábbal);
12. gyak.: Bokák közé szorított labdával a számolyra fel-leugrálni;
13. gyak.: Labdavezetések: helyben, vonalakon: kör, hullámvonalakon stb., ülésben, térdelésben (az ügyesebbje hasonfekvésben is);
14. gyak.: A fej felett dobás hátra a társhoz (az eldobás után szembefordul a társsal, és várja a labdát);

15. gyak.: Járásban, igen lassú futásban tetszés szerinti adogatás (2—3 m távolság legyen, a társ megválasztása lényeges);
16. gyak.: Egyik lábon szökdelve a labdát a másik láb talpával vinni előre (lábcseré!);
17. gyak.: Ülés a talajon, hátul kéztámasz, talpak a labdán. Forgás a test körül lábbal történő labdagurítással;
18. gyak.: Labdaütögetés a falhoz váltott kézzel ((lehetőleg csuklóból);
19. gyak.: Önmagának feldobott labdát (gumilabda) homlokkal fejelni;
20. gyak.: Labdaütögetés kézzel a földhöz különböző szökdelésekkel helyben;
21. gyak.: Állásban labdavezetés a test körül;
22. gyak.: Labdavezetés helyben, közben jobb, illetve bal láb emelése a le pattintott labda fölé (mindkét kézzel);
23. gyak.: Hajlítot lebegő terpeszülés, $2 \times - 3 \times$ labdaütögetés a bal oldalon, ugyanennyiszor a lábak között is, átútv a labdát a jobb láb alatt a jobboldalon is. Oda-vissza mindkét kéz segítségével;
24. gyak.: A talajon lévő labdát talppal hátfelé meghúzni úgy, hogy az felugorjon a lábfejre, majd megemelni és elkapni;
25. gyak.: A labda rúgása combbal és elkapása kézzel;
26. gyak.: Terpeszülés: a lábak között le pattintani a labdát, majd hirtelen lábzarás úgy, hogy a labda a combokra essen vissza;
27. gyak.: Terpeszállás, oldalsó középtartás: labda dobása egyik kézből a másikba fej felett;
28. gyak.: Terpeszállás, labda hátul a kézben: fej felett dobás előre és labda elkapása;
29. gyak.: Gurulóátfordulás előre-hátra, labda a boka között;
30. gyak.: Nyújtott ülés, labda a bokák között. Ereszkedés hanyattfekvésbe, és nyújtott lábbal labdatovábbítás a kézbe.

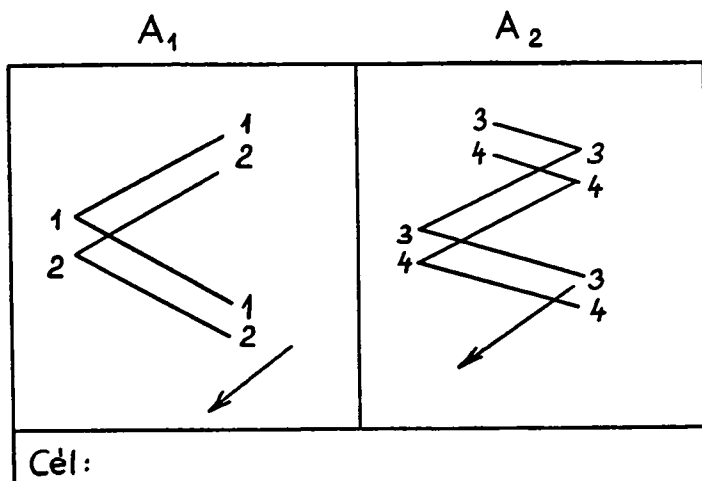
Az ilyen jellegű gyakorlatokból rendkívül sokat lehet szerkeszteni. A legnagyobb probléma az, hogy sok, alsó tagozatban tanító kolléga a gyakorlatokat éppen egyszerűségük miatt nem alkalmazza. A sportjátékok technikáját csak egyszerű, egymásra épülő gyakorlatokkal lehet megközelíteni. Oktatásuk és gyakorlásuk nagy türelmet, kitartást igényel.

A labdajátékokban ma már alapvetően fontos a lábmunka. Ennek a fontos labda nélküli technikai elemnek az előkészítésére, megalapozására szolgálhatnak a következő gyakorlatok:

1. gyak.: Páros fogó;
2. gyak.: Párokban egymással szemben követni a társ mozgását (könnyítésképpen: a közöttük lévő labdát mindketten fogják előrenyújtott kézzel, hiba: ha valamelyik tanuló elengedi a labdát!);
3. gyak.: Két sor szemben áll egymással, az egyik sor követi a másik sor mozgását;

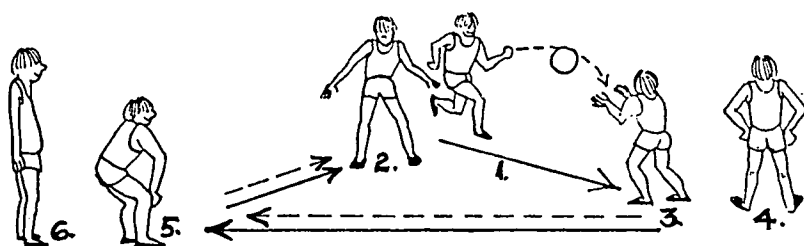


4. gyak.: Párokban végezhető gyakorlat: cikcakk vonalban követi a társat, de úgy, hogy a céltól mindig távol kell tartani;

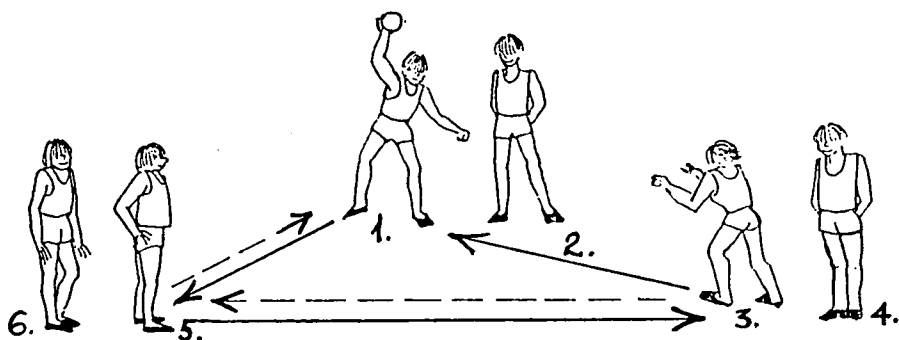


A következő gyakorlatok már nagyobb létszámmal végezhetők. Nemcsak technikai megalapozást szolgálnak, hanem taktikai előkészítést is jelentenek:

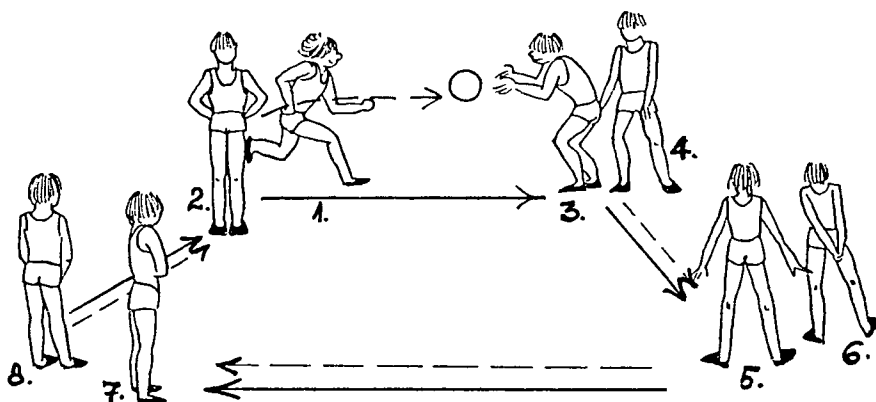
1. gyak.:



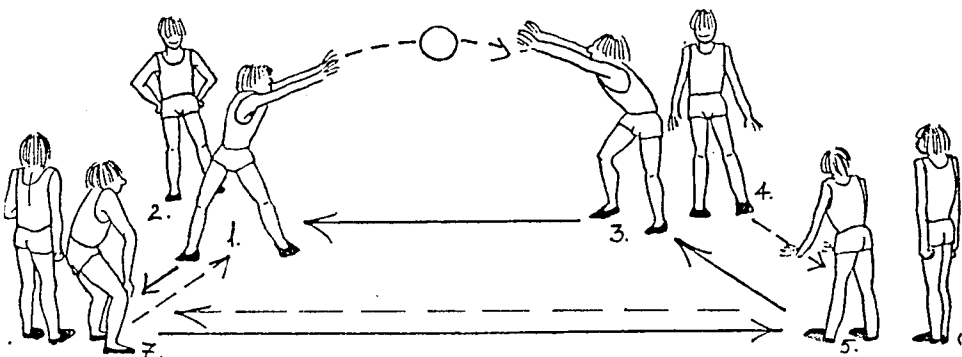
2. gyak.:



3. gyak.:



4. gyak.:



Ezek a gyakorlatok lábbal is végezhetők. (Természetesen egy-egy „átvétel” kell, hogy megelőzze a továbbítást!)

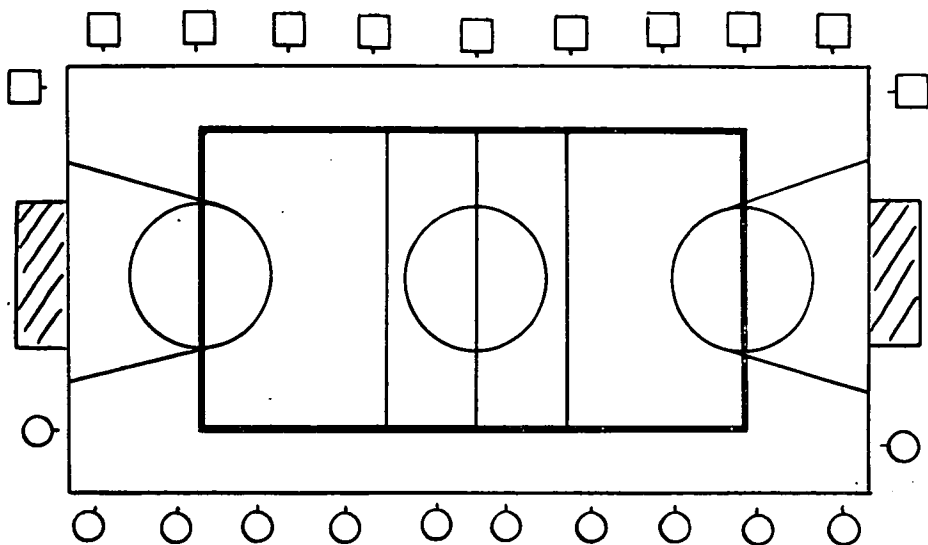
A feladatok egyszerűek, a tanulók szívesen végzik. Az 1. és a 3. gyakorlatnál oda futnak, ahova a labdát továbbítják, a 2. és 4.-nél pedig a továbbítás irányával ellentétesen. Éppen ez izgalmas a tanulók számára; a taktika csírait hordozza magában a feladat.

A kisiskolás számára is a legnagyobb öröm, ha sportszerű játékot vagy ahhoz hasonlót játszhat. Alapos előkészítés után a harmadik és a negyedik osztályokban ezt már végeztetni lehet egyszerűsített szabályokkal, az eddig gyakoroltatott „technikai elemek” felhasználásával nagyobb létszám esetén is.

Az alkalmazáshoz szükséges feltételek:

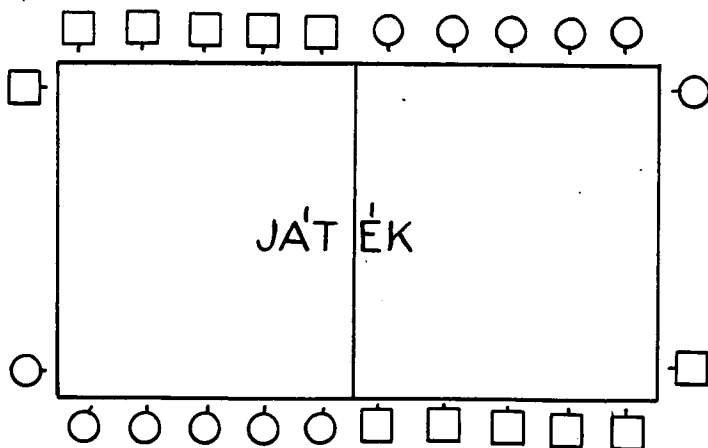
- mini röplabdaállvány;
- mini kosárlabdapalánk;
- kézilabdakapuk;
- az oldalt állók nem lőhetnek, dobhatnak kapura, kosárra, de röplabda esetében átjátszhatják az ellenfél térfelére a labdát.

1. ábra:

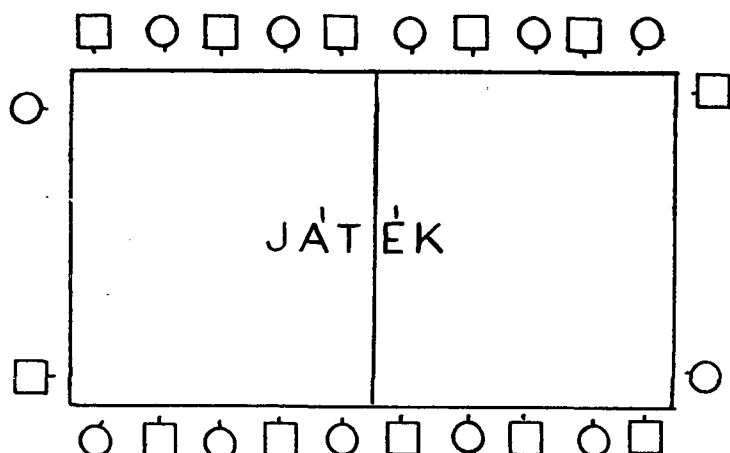


5:5 ellen játszik a pályán, de a többi 24 tanuló is játszik, benne él a játékban. Értéke a játéknak, hogy sokfelé kell figyelniük a tanulóknak, továbbá 3'-enként lehet cserélni a csapatokat, tehát a megterhelést is lehet biztosítani.

2. ábra:



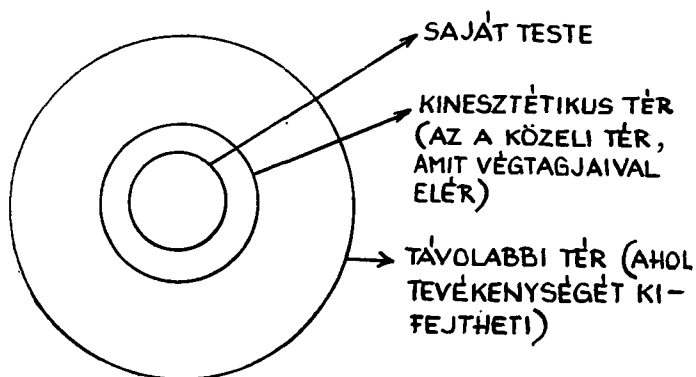
Ebben a változatban még érdekesebb, színesebb a játék. Az oldalt állók már megosztva, vegyesen szerepelnek az oldalakon.



A legkomplexebb változat: vegyesen helyezkednek el a tanulók, az oldalvonalak mentén.

Hat-hét éves kortól az ügyesség fejleszthetősége évről évre nő. Ebből kiindulva kívánatos lenne szem előtt tartani a következőket:

- fontos, hogy a testnevelési foglalkozásokon felhasznált gyakorlatok készítsék elő a megbízható technika kialakításának, a kétoldalúság megalapozásának, a kettő vagy három tanuló alapvető kapcsolatának lehetőségeit;
- már a 6—10 éves korban észrevehetők — természetesen aiapos megfigyelés révén — a pszichés differenciák: kiből erősebb a támadószellem, ki szeret csak védekezni stb..;
- a tanulók magas fokú játékk aktivitását kell kialakítani a célszerű és az értelmes taktikai magatartás rendszeres követelményeinek alkalmazásával. A játék értelmezése akkor helyes, ha az alsó tagozati játékokkal a sportjátékokra készítünk elő;
- az egyes labdajátékokban olyan technikai elemek vannak, amelyekben közös jegyek találhatók. (Pl.: tempódobás, leütés, sáncolás, átlövés, felugrással fejelés, a kapus bizonyos védőmozgása stb.) A sajátos technika könnyebben megtanítható az általános előkészítés után;
- egy „labdajátékos” helyzete hármas koncentrikus körnek fogható fel:



Ezt figyelembe véve tudatosabbá válhat az érzékszervek és sok lelki tulajdonosság (a figyelem terjedelme, megbízhatósága, a reagálás gyorsasága, a térben és a tömegben való elhelyezkedés stb.) fejlesztése.

- A technikai-taktikai előkészítés során nagyon lényeges, hogy oktatáskor az alaphelyzetben történő gyakorlás és a mozgások helyes beidegződése után már játékszerű, mérkőzésszerű helyzetekben gyakoroltassunk. Ennek a megalapozásnak pedig az a jelentősége, hogy a gyakorlatok tempója, ritmusa közel áll a valódi játékhoz, és a technika és a taktika párhuzamosan fejlődik.
- Azonos vagy hasonló technikai és taktikai feladatok megoldásával megszilárdulnak a koordinációs folyamatok.

A sportjátékok megalapozásának szükségességével kapcsolatos hasznos tapasztalataink:

1. a testnevelési órával összefüggő szervezés hatékonyságának fontosságát hangsúlyozzuk;
2. az óra struktúráján változtatni kell;
3. a feladatok megoldását csak az óra merevségének feloldásával lehet megvalósítani.

Logikusnak tűnik, hogy a megalapozásban részt vett tanulókra sokkal könnyebb építeni az 5. osztályban a labdajátékok tantervben szereplő mozgásanyagát.

FELHASZNÁLT IRODALOM

- Dr. Nádori László:* Testnevelés és Sporttudomány. 1980. 1. Időszzerű edzés módszertani kérdések.
Szabó János: Így tanítsuk a serdülőkorú kosarásokat.
Jackie Mersenacht: Jeux sportifs collectifs.
Prof. Robert Langlois: Initiation aux sports collectifs.
E. V. Haet: Sportno metad kato faktor za povisavanye efektivaoosztja na obucsenyneto pri mal-kutyu ucenyici.
Dr. Császári Sándor: Játék — Sportjáték.
H. Wallon: Kinestrésie et image visulle du corpes propre.

DR. SZÉKELY GÁBOR
Nyíregyháza

Motiváció, tevékenység, perspektíva — nyelvoktatás

1. Alapfogalmak, definíciók, célkitűzés

Közismert tény, hogy a tanulás eredményessége vagy eredménytelensége főként a tanulásra ösztönző motívumoktól, a tanulás során kifejtett tevékenységtől és a tanulás következményeként a tanuló előtt megnyíló perspektívától, azaz az egyén számára a befektetett munka eredményeként a társadalom által esetlegesen biztosított, szélesebb értelemben vett előnyöktől függ. Az is aligha vitatható, hogy az említett tényezők nagymértékben befolyásolják, szinte meghatározzák az oktató, a tanító személy munka-

végzésének színvonalát, hatékonyságát is, bár az ő esetében nem elhanyagolható szerepet játszik a már korábban megszerzett tudásszint, szakmai felkészültségének mértéke is.

A motívum a tevékenység potenciális ösztönzője, „a különböző viselkedésformák beindítására és fenntartására irányuló energia”, [1] és mint ilyen a kutatás tárgyát képezheti az orvostudományban éppúgy, mint a napjainkban egyre gyorsabb fejlődésnek induló vezetés- (szervezés-) tudományban is. Az orvostudomány a motívumok kialakulásának fiziológiai alapját vizsgálja, [2] a szervezéstudomány pedig a munkalélektan oldaláról a tevékenység ösztönzőinek lényegét. [3] A tanulás lélektanának felfogása ezt a kérdést illetően természetesen igen közel áll a munkalélektan megközelítési módjához, mivel a tanulás és a munkavégzés összehasonlításakor is köztudottan sok azonos tényező mutatható ki.

A lélektan a motívummal együtt a motiváció és a motiváltság fogalmát is meghatározza. A motiváció a viselkedés kiinduló pontja, olyan belső feszültség, amely arra indítja az egyént, hogy szükséglete érdekében cselekedjék, a motiváltság pedig egy meghatározott irányban működő hajtóerő fellépése. Külső és belső motivációról beszélhetünk. A tanulással kapcsolatban a szakirodalom külső motivációként leggyakrabban talán (és mindig pejoratív felhanggal!) a félelmet említi. [4] J. Bruner elsőnek nevezi az olyan motívumot, „amely az általa kiváltott tevékenységen kívül eső jutalomtól független”. [5] A belső motívumok közül a kíváncsiság és a kompetencia (alkalmasság, képesség) a legfontosabb. [6]

A motívumnak „mint egy meghatározott cselekvésre való tudatosult ösztönzés”-nek a tartalma olyan kérdésekkel határolható körül, mint „mit akar a személyiség?, mi a vonzó számára?, mire törekszik?” [7] Ez utóbbi kérdés, de a motivációnak korábban adott meghatározása is, már utal arra, hogy egyrészt a motívum, motiváció, motiváltság, másrészt a perspektíva között összefüggés figyelhető meg. A motiváció, mely egy kicsit oknak, az egyénben felhalmozódott tapasztalatok összegződésének, a múltnak is tekinthető, szinte észrevétlenül olvad egybe a jövőt jelentő, céljellegű perspektívával, és ez utóbbi nemegyszer — különösen a felnőttek, vagy a felnőtt korhoz közel álló fiatalok körében — a legfontosabb hajtóerővé, motívummá is válhat.

A személyiség tevékenységének motívumai (és ezzel együtt maga a személyiség is!) a tevékenység következtében, annak folyamatában fejlődnek. Kialakul a tudatosult motívum, amelynek komponensei: az ismeret, az érzelmi viszony és a törekvés. [8] A fejlődés eredményeként végül már az egyén irányultságáról beszélhetünk. „Az irányultság állapot szinten a beállítódásban jelenik meg. A beállítódás attitűd olyan aktuális személyiségállapotban megnyilvánuló irányultság, amely valamilyen viselkedési vonalra való beállítódást, értékelő magatartást, szelektív viszonyt fejez ki.” [9]

Tevékenységen itt az oktatást értjük, úgy, ahogyan azt a Pedagógiai lexikon meghatározza: „Pedagógiai értelemben komplex fogalom, mely magában foglalja mind a tanítást, mind a tanítás által irányított tanulást. Az oktatás tehát a tanítás-tanulási tevékenység egysége.” [10] Ennek megfelelően tehát a nyelvoktatásnak mint tevékenységnek is két összetevője van. Az egyik oldal (a tökéletesen autodidakta eljárástól most eltekintünk) a tanár (a tanító személy, a nevelő) által kifejtett munkavégzés, „a tanulók tanulásának irányítása, a tanítás tevékenysége”, [11] a másik a tanuló által végzett munka, tehát maga az elsajátítás, a tanulás folyamata, amelyet a nevelő tudatosan megtervez és irányít. [12] Ez utóbbi tényről azért hangsúlyozzuk, mert határozottan el kell különítenünk a nyelvtanulás spontán folyamatát (pl. az anyanyelv tanulása, a két- vagy többnyelvű környezetben folyó nyelvtanulás) a tudatosan irányított és szervezett körülmények között folyó, anyanyelvi környezetben tör-

ténő idegennyelv-tanulástól. A tanulás szélesebb értelemben véve „minden változás, ami az egyénben megy végbe a külső tapasztalás révén”, [13] tartalmába tehát beletartozik az indirekt tanulás is, amely szándék nélkül is történhet. Ebben az esetben, mint Rubinstein megállapítja, az ember szinte „akarata ellenére” is tanul valamit. [14] Itt viszont a tanuló tevékenységén olyan teljesítményt, viselkedést vagy tudásbeli változást értünk, amely (céltudatos) gyakorlás, vagyis a tanulási anyag egyszeri vagy többszöri ismétlése révén jön létre. [15]

Mint említettük, a tevékenység és a személyiség között összefüggés figyelhető meg. Az is vitathatatlan, hogy a tanítás és tanulás, valamint a tanító és a tanuló személyisége között a folyamat kiindulásának első percétől kezdve, a későbbi fejlődéstől függetlenül is, meghatározó jelentőségű kapcsolat létezik.

A tanulás oldaláról szemlélve a dolgokat jelentős tényezőnek kell még tekintenünk az egyén életkorát, hiszen ennek nemcsak a tevékenységet illetően van jelentősége, hanem a motívumokat és a perspektívát illetően is. Az oktatás (az oktató személy) esetében — végtelen határoktól és speciális körülményektől eltekintve — az életkor elhanyagolható, hiszen a fiatalos lendület, a frissen szerzett tudás versenyképessé teszi a kezdőket is, míg a tapasztalat, a jó értelemben vett rutin az idősebb korosztályt segíti.

Dolgozatunkban az eddig tárgyalt általános érvényű fogalmakkal jelölt tényezők objektív összefüggéseinek vizsgálatára törekszünk az idegen nyelvek oktatásának eredményessége szempontjából.

2. Nyelvoktatás az óvodában és az általános iskolában

Az idegen nyelvek oktatását homogén anyanyelvi környezetben, széles körben és szervezett körülmények között az óvodáskor utolsó szakasza (ötödik-hatodik életév) előtt — itt nem részletezett, de könnyen belátható okok miatt — aligha lehetséges és célszerű elkezdeni. A nyelvoktatással foglalkozó szakemberek figyelme — részben talán az addigi kudarcok következtében is — világszerte a hatvanas évek végén, különösen pedig a hetvenes években fordult a korosztály felé. [16] Hazánkban is folytak és folynak szép eredményeket hozó és újabb kérdőjeleket támasztó [17] kísérletek az iskoláskor előtti nyelvoktatással kapcsolatban. E periódusra vonatkozó elemzésünket a kísérletek tapasztalatait is figyelembe véve végezzük.

Ami a motívumok és a perspektíva viszonyát illeti, úgy vélem, nem tévedünk, ha azt mondjuk, hogy az óvodáskorban ez a két hajtóerő még nem kapcsolódik össze, sőt a perspektíva mint motiváló tényező kizárható a vizsgálat köréből. Szerencsére aligha képzelhető el ugyanis, hogy öt-hat esztendőes gyermekek jövődi életpályájuk alakulásának szempontjából ítélnék meg az idegen nyelv(ek) tanulásának hasznosságát. A belső motívumok viszont, különösen a kíváncsiság, ebben a korban már igen jelentős szerepet játszanak. Motiváló tényezőnek tekinthetjük még a gyermekek minden új iránti fogékonyságát, [18] játékszeretetés és -igényét, és az oktatás szempontjából kedvezően értékelhetjük „plasztikusságukat és oktathatóságukat”. [19] Számolnunk kell azonban azzal is, hogy a kompetenciát illetően artikulációs bázisuk ugyan még kítűnően alakítható, és mechanikus emlékezetük is megfelelő szintű, továbbá az ebben a korban megszerzett ismeretek tartósan rögzülnek, de rendszerlátó képességük, tudatos nyelvi gondolkodásuk még kialakulatlan. [20] Nem beszélhetünk még beállítódásról sem. Könnyen belátható az is, hogy a külső motívumok nagy részét, a bármiféle presszió alkalmazását ebben az életkorban valóban ki kell zárunk eszköztárunkból, hiszen ezek alkalmazása életreszólan elveheti a gyermek kedvét a nyelvtanulástól. Külső motiváló tényezőként csupán a pozitív teljesítmény következetes elismerését fogadhatjuk el. Az említett belső moti-

vumok a nyelvtanulás szempontjából ugyan vitathatatlanul nagy előnyt jelentenek a kisgyermek számára, a motiváló tényezők körét illetően mégis azok szegényességével kell számolnunk. A nyelvoktatás eredményessége tehát ebben az életkorban fokozott mértékben függ a nevelő által kifejtett tevékenység színvonalától és a nevelő személyiségétől, annál is inkább, mert a gyermeket valóban nem foszthatjuk meg gyermekkorától, [21] és az általa ebben az életkorban kifejtett nyelvtanulási tevékenységet még sokkal inkább a szó tágabb értelmében kell tanulásnak tekintenünk, nem pedig céltudatos, a munkavégzéshez közelítő tevékenységként értelmeznünk.

Milyen személyiségjegyekkel rendelkezzenek tehát az óvodáskorúakkal foglalkozó nyelvtanárok?

Mivel — amint azt már említettük — az óvodáskorú gyermekek artikulációs bázisa még jól formálható, a velük foglalkozó nevelőnek az anyanyelvi normát megközelítő vagy azszal azonos kiejtési szinten kellene beszélnie az idegen nyelvet. Ha ugyanis ebben a korban hibás artikulációt alakítunk ki a gyermekeknél, felfő, hogy azt a későbbiekben már nem, vagy csak nagyon keserves munka árán tudjuk korrigálni. A nevelőnek rendelkeznie kell ezen kívül a megfelelő pedagógiai-pszichológiai képzettséggel és a nyelvoktatáshoz szükséges szakismerettel is. Eléggő közismert, hogy nagyon kevés, a fenti követelményeknek megfelelő szakemberrel rendelkezünk. Ez a probléma ugyan már a nyelvoktatás magyarországi feltételeinek, körülményeinek kérdésköréhez tartozik, mégis foglalkoznunk kell vele — mint ahogy a későbbiekben iskolarendszerünknek és a nyelvoktatásnak a viszonyát is érinteni fogjuk —, mert csak így alkothatunk teljes képet a nyelvoktatásnak mint tevékenységnek hazai helyzetéről.

A széles körű óvodai idegennyelv-oktatáshoz szakembereket kétféleképpen biztosíthatunk: vagy óvónőket (tehát megfelelő pedagógiai-pszichológiai felkészültségű szakembereket) tanítunk meg (csaknem) anyanyelvi szinten egy idegen nyelvre és az oktatásához szükséges módszertani ismeretekre, illetve ezzel a célkitűzéssel szervezzük az óvónőképzést; vagy idegen anyanyelvű szakembereket (óvónőket) alkalmazunk óvodáinkban, akiket megtanítunk anyanyelvüknek, mint idegen nyelvnek az oktatására. [22] Belátható, hogy mindkét lehetőség elég sok nehézség leküzdésének szükségességét feltételezi. Elvileg lenne még egy harmadik megoldás is: olyan nyelvi képzést kialakítani óvónőink számára, amely biztosítja, hogy az adott idegen nyelvet ugyan (majdnem) tökéletes kiejtéssel beszéljék, de csak korlátozott, az óvodai foglalkozásokhoz feltétlenül szükséges szókinccsal és nyelvtani bázissal. Úgy vélem azonban, hogy az ilyen fajta képzés sok szempontból ugyancsak vitatható, ha egyáltalán kialakítható.

A fentiekben említett kísérletek egyik fontos konklúziója az, hogy az óvodai nyelvoktatásnak csak akkor van igazán jelentősége, ha a szakasz befejezése után lehetőség van a nyelvtanulás folytatására is. [23] Ezzel pedig a potenciális nyelvtanulóknak ahhoz az életkorához (általános iskola 1—2. osztály, 7-8 éves kor), amely periódusra hazánkban a nyelvoktatás szempontjából gyakorlatilag a legkevesebb figyelmet fordítjuk, holott jelentősége legalább olyan nagy lehetne, mint az óvodáskoré. A motívumok ugyanis természetesen még sokban hasonlítanak az előző korszakra jellemző motívumokhoz, hiszen a gyermek még mindig jól formálható, érdeklődő, ugyanakkor azonban fokozatosan kezd megismerkedni a céltudatos tanulás módszereivel, fejlődik rendszerlátó képessége, és — éppen az iskolai értékrend megismerése révén — egy új külső motiváló tényező, a sokat vitatott osztályozás is kezdő éreztetni pozitív vagy negatív hatását. A motívumok köre tehát gazdagabbá válik. Mégis érthető, hogy az általános iskola első két osztályában nincs szervezett idegennyelv-oktatás. Ennek *bevezetése* ugyanis az első és második osztályban, ahol a anyanyelvi írás- és olvasáskészség kialakítása a legfontosabb feladat (amely feladattal egyébként még a jelenleg adott körülmények között sem birkózunk meg az elvárható és szükséges szinten! [24]) nagyon meg-

gondolandó lenne. A gyermekek számára már megismert, kimondottan audiovizuális, játékos és szituatív elemekben gazdag, az írásbeliséget teljes mértékben mellőző nyelv-oktatási tevékenység *folytatása* viszont aligha járna káros következményekkel. A nevelő személyiségegyeinek sok tekintetben itt is hasonlóknak kellene lennie az óvodában foglalkoztatott nyelvtanár személyiségegyeihez. A nyelvoktatás eredményességét illetően a nevelő munkája még mindig meghatározó jelentőségű. Az erre a feladatkörre alkalmas szakember képzése viszont már könnyen megoldható, hiszen azokban az intézményekben, ahol általános iskolai tanár- és tanítóképzés egyaránt folyik, minden szerkezeti, szervezeti változtatás nélkül lehetne képezni kellő nyelvtudással és megfelelő pedagógiai-pszichológiai felkészültséggel rendelkező idegennyelv-tanító szakos nevelőket.

Az általános iskola harmadik osztálya mind a nyelvtanulás elkezdéséhez, mind annak folytatásához kedvező körülményeket biztosít, és ez a helyzet a hetedik osztályig (tehát a 12 éves életkorig) alig változik. A külső motivációt illetően ebben a négy évben talán az értékelés (osztályozás) szerepének a vizsgálata a legfontosabb. Az osztályozással kapcsolatos problémakört hazánkban jelenleg a legsokoldalúbban minden valószínűség szerint Veszprémi Lászlónak „Az értékelés és osztályozás korszerűsítésének kérdései” c. könyve tárgyalja. [25] Az ő megállapításai (vö. 49. l.), de a gyakorlati tapasztalat alapján is azt mondhatjuk, hogy a gyermekek nagy többsége igényli teljesítményének értékelését, erre az ötjegyű osztályozási rendszer alkalmas, és ha megfelelően élünk vele, az iskolai nyelvoktatást is segíti. A belső motivációval kapcsolatban elmondhatjuk, hogy kezd kialakulni a gyermekek beállítódása. Ezzel párhuzamosan — a képességek különbözősége folytán is — megindul a tanítási csoportokon belüli differenciálódás. A 9-12 éves gyermekek között már vannak olyanok, akik valóban belső érdeklődéstől indítva tanulják az idegen nyelvet (a matematikát, a történelmet), de érdeklődésük kialakulásának okáról általában sem ők, sem szüleik, nevelőik nem tudnak pontos információkat adni. Olykor bizonyára szerepet játszik itt a nevelőkhöz való viszony is, de a beállítódás kialakulásának ez egyáltalán nem egyetlen tényezője. Az érdeklődés (és az ehhez kapcsolódó érzelmi elemek) formálódásának nyomunkísérése és befolyásolása általában a tanulás, és így a nyelvoktatás szempontjából is nagyon fontos feladat, mert a későbbiekben ennek megléte vagy hiánya az eredményesség szempontjából döntő fontosságúvá válhat.

A tanulási-tanítási tevékenység különböző területeit a szakirodalom erre a korosztályra vonatkozóan nagy körültekintéssel és kellő mélységgel tárgyalja. Ha csupán az Idegen Nyelvek Tanításának utóbbi számait lapozzuk fel, már akkor is gyakran találunk a játékot mint nyelvoktatási módszert ajánló, a technikai eszközök használatát szorgalmazó, a gyermeki kreativitásnak és a nyelvoktatásnak a kapcsolatával foglalkozó írásokkal. [26] Ami pedig talán még ennél is többet jelent: legalább az orosz nyelv oktatásához rendelkezünk kellő számú olyan szakemberrel, akik mind a nyelvtudást, mind az oktatás módszertanát tekintve megfelelő képzettséggel bírnak. Kétségkívül elgondolkodtat tehát, hogy az eredmények mégsem kielégítőek, még akkor sem, ha a nevelői tevékenység színvonala elfogadható. Még inkább érezhetővé válnak a hiányosságok akkor, ha bevonjuk a vizsgálat körébe a 13-14 éves gyermekeket is. Az eredményesség csökkenését bizonyító egzakt felméréseken alapuló adatok [27] alátámasztják a tapasztalati tényeket. Vajon a motiváció, a tevékenység és a perspektíva összefüggéseinek vizsgálatakor találunk-e — legalább részben — magyarázatot a negatív tapasztalatokra?

Az általános iskola felső tagozatában, különösen az utolsó két osztályban, mindinkább érezhetővé válik a perspektívának mint a tanulást befolyásoló tényezőnek a szerepe. A szülők is, de a gyermekek is egyre inkább a pályaválasztás, a továbbtanulás szempontjából értékelik a tantárgyakat, így az idegen nyelvet is, hiszen az — speciális esetektől, illetve újabban a csoportbontástól eltekintve — az általános iskolában nincs

kitüntetett helyzetben. Ha a gyermek (és családi környezete) úgy látja, hogy az életpálya alakulását illetően az idegen nyelv tudásának nem lesz jelentősége (és a gyermekben — részben a közvetlen környezeti hatások következtében — nem alakult ki érdeklődés a nyelvtanulás iránt), akkor hetedik-nyolcadik osztályban csak annyi munkát várhatunk a tanulótlól, amennyit a külső motiváló tényezők (osztályozás, az általános iskolai bizonyítvány megszerzéséhez egy idegen nyelv tanulása kötelező stb.) segítségével rá tudunk kényszeríteni. (Közismert dolog, mégis említést kell tennünk arról, hogy a család szerepe a nyelvtanulás iránti hajlam kialakítása szempontjából korábban is nagyon fontos. Nyilvánvaló, hogy amennyiben a gyermek olyan környezetben nő fel, ahol segítik az idegen nyelv iránti érdeklődés kialakítását, ahol korán ráébresztik a nyelvtudás hasznára, nagyobb a valószínűsége annak, hogy ő maga is *akar* nyelvet tanulni. Azt látnunk kell azonban, hogy önmagában véve — éppúgy, mint a nevelői ráhatás — a családi környezet sem abszolút mértékben meghatározó a beállítódás szempontjából. Számos olyan példát látunk, amikor kedvező körülmények között sem alakul ki a gyermekben különösebb érdeklődés az idegen nyelvek iránt, míg látszólag „ingerszegény” környezetből ebben a vonatkozásban is igen fogékony fiatalok kerülnek ki.)

A viszonylagos eredménytelenség okait kutatva — feltételezve a nevelői munka megfelelő színvonalát — a tanulási-tanítási folyamat szervezésében is találunk hibákat. A sokat emlegetett heti alacsony óraszám, a hosszú nyári szünet mellett (amikor tudniillik a gyermekek egy része azt is elfelejti, amit a tanév során úgy-ahogy elsajátított) egyéb problémák is jelentkeznek. Hetedik-nyolcadik osztályos korra már előttünk áll a nyelvtanuló személyiségnek két végtetes, de a mindennapi gyakorlatban is létező, és a későbbi életszakaszokban már csak kisebb mértékben módosuló típusa:

a) a nyelvtanulás iránt fogékony, az idegen nyelvek iránt érdeklődő, megfelelő kompetenciával rendelkező, a külső motívumok (osztályozás, levelezés külföldi partnerrel, esetleg külföldi utazás, kapcsolatok) révén sikerélményekben gazdag, az oktatási tevékenységbe jól beilleszkedő és a perspektíva által is kedvezően motivált személyiség;

b) a nyelvtanuláshoz minimális kompetenciával rendelkező, az idegen nyelvek iránt nem érdeklődő, a külső motívumok által inkább csak kudarcokat tapasztaló, az oktatási tevékenységbe beilleszkedni nem tudó, a perspektívát illetően kedvezőtlenül motivált személyiség.

Bár mint említettem, a két típus a mindennapi gyakorlatban tiszta formában is előfordul, a tanulócsoportokban a gyermekek többsége egyénenként sajátos tulajdonságokkal rendelkezve a végletek között helyezkedik el. A tananyagszerkesztés, a tankönyvkészítés szakemberei és a nevelők is általában az átlagost, a végletek közötti közeparányost kénytelenek meghatározónak tekinteni. Ebből viszont a végletes (vagy ahhoz közelítő) helyzetben levő tanulók számára kedvezőtlen körülmények alakulnak ki. A b)-vel jelzett személyiségjegyekkel rendelkező gyermekek számára — mivel nem tudnak bekapcsolódni a tanulási-tanítási folyamatba — halmozódik a *tanított, de meg nem tanult* tananyag. Ez a helyzet a nyelv esetében talán még súlyosabb következményekkel jár, mint más tantárgyak esetében, hiszen itt egy olyan rendszernek az elsajátításáról van szó, amelynek részrendszereire (szókincs, nyelvtan) a gyakorlati alkalmazáskor állandóan és egyforma intenzitással szükség van. A kellő szinten fel nem dolgozott tananyag, a hiányosságok mennyiségének viszonylagos növekedése további kudarcokhoz vezet, és végső soron kilátástalan helyzetet teremt a tanuló számára, tehát gyakorlatilag valóban értelmetlenné válik oktatása. Az a) személyiségjegyekkel rendelkező gyermekek esetében a tevékenységben rejlő hibák természetesen ellenkező módon érvényesülnek: az átlaghoz való alkalmazkodás következtében az intenzitás nem éri el a lehetséges szintet, a hosszúra nyúló tanulási folyamathoz viszonyított kevés gyakorlati haszon következtében a motívumok veszítenek hatékonyságukból, tehát a nyelvtanítás eredményessége ebben a körben sem éri el a lehetséges szintet.

Az eddigiekben az iskolai nyelvoktatást vizsgáltuk a bevezetésben meghatározott szempontok szerint. Meggyőződésünk, hogy a gyermek-nyelvoktatás kérdéseinek megoldása, mint ahogyan általában a gyermekek oktatása, az iskola feladata. Csupán ennek hiányosságai teremthetnek olyan helyzetet, hogy az iskolás korosztályt illetően teret kaphat az iskolán kívüli szervezetek és magánszemélyek által folytatott oktatói tevékenység is. Itt csupán az ún. második idegen nyelv tanításának kérdéskörével foglalkozunk, az egyéb iskolán kívüli nyelvoktatás (pl. korrepetálás, céljellegű magánórák stb.) vizsgálatától eltekintünk.

Már volt szó arról, milyen gyermekkori tulajdonságok előnyösek az idegen nyelv elsajátítása szempontjából. Ezek a tulajdonságok természetesen nemcsak az elsőként tanult idegen nyelv tanulásakor játszanak szerepet. Érthető tehát a meglehetősen nagy társadalmi igény az iránt, hogy második (esetleg további) idegen nyelv(ek) tanulására is lehetőség nyíljon a korai életszakaszban. Ezt az igényt az iskola — ismert okok miatt — nem tudja kielégíteni. A második idegen nyelv korai életszakaszban történő oktatása tehát ma lényegében véve különböző társadalmi szervezetek (pl. a TIT) és intézmények (pl. művelődési házak), magántanárok, illetve a szülői ház és néhány különleges helyzetben levő iskola együttműködésén múlik.

Milyen körülmények között folyik az iskolán kívüli nyelvoktatás a motiváció, a tevékenység és a perspektíva összefüggéseit vizsgálva a (kis)iskoláskorúak körében?

A belső motívumok kialakulása és fejlődése a korábban tárgyaltak szerint megy végbe. Lényeges különbség azonban az, hogy — éppen a nem kötelező jelleg miatt — az iskolán kívüli nyelvoktatásban többnyire az a) személyiségjegyekkel rendelkező, vagy az azt megközelítő tulajdonságú gyermekek vesznek részt tartósabban, hiszen itt minden különösebb akadály nélkül érvényesül a „természetes” lemorzsolódás. Másrészt viszont a hatékonyságot érdekes módon csökkentheti az iskolai szervezethez és a kényszerítő külső motívum (a jelentőséggel bíró osztályozás) [28] hiánya. Ezeket a problémákat a jó szervezőkészséggel rendelkező tanáregyenységek és az igen kedvező személyiségjegyekkel rendelkező tanulók szerencsés találkozása természetesen kiküszöböli, és ilyenformán nagyon eredményes nyelvoktatási tevékenység is kialakulhat, de az átlagos és általános helyzet a (kis)iskoláskorúak iskolán kívüli nyelvoktatásának területén sem mondható kielégítőnek. Ezzel kapcsolatban még egy olyan problémával is találkozunk, ami már a középiskolás korral kapcsolatos kérdéseket érinti.

3. Összegzés

Dolgozatunkban — mint ezt célként tűztük ki — a motiváció, a tanulási-tanítási tevékenység, a perspektíva és a nyelvoktatás összefüggéseit vizsgáltuk. Nyilvánvaló, hogy akarva-akaratlanul a nyelvoktatás magyarországi helyzetét is érintettük. Összegezőként azt tekintjük feladatunknak, hogy mutassunk rá azokra a tennivalókra, amelyek révén gazdaságossá, hatékonyabbá, eredményesebbé válna hazánkban a nyelvoktatás. Mielőtt azonban a megoldásra váró feladatokkal foglalkoznánk, a következőket szeretnénk megjegyezni:

1. A magyarországi nyelvoktatás színvonalát napjainkban sok esetben igazságtalanul túlzó kritika is éri. Nyelvoktatásunk színvonala talán nem magasabb, mint a közoktatás átlagos színvonala, de nem is alacsonyabb annál. Nem tudunk arról, hogy pl. a különböző tantárgyak oktatásának eredményességét összehasonlító vizsgálatokat végeztek-e, vagy egyáltalán végezhető-e ilyen vizsgálatok, de az érettségi és felvételi vizsgák gyakorlati tapasztalatai azt mutatják, hogy a nyelvoktatás eredményessége nem marad el a többi tantárgy oktatásának eredményessége mögött.

2. Gyakran éri nyelvoktatásunkat olyan kritika, amely 25-30 évvel ezelőtt talán jo-

gos volt, ma azonban anachronizmusnak tűnik. Még mindig hallani pl. olyan vádakat, hogy csak az írók és politikusok életrajzait magoltatják a nyelvórákon, hogy nem beszéd-, hanem grammatikaközpontú a nyelvtanításunk, hogy nem alkalmazzák a nyelvtanárok a technikai eszközöket. Ezeket az észrevételeket általában azok hangoztatják, akik középiskolai tanulmányaik óta nincsenek kapcsolatban az iskolával, nem kísérték figyelemmel a nyelvoktatás fejlődését, bár olykor a nyelvoktatástól, annak mindennapi gyakorlatától távolabb kerülő szakemberek sem veszik észre azt az öröndetes tény, hogy pl. a magnetofon, a diafilm és az írásvetítő a falusi iskolákban is a nyelvoktatás természetes segédeszközévé vált.

3. Olykor túlzottan pesszimista, a negatív példákból általánosító véleményeket lehet hallani a nyelvtanárképzés színvonalával kapcsolatban is. Ha reálisan mérjük fel a helyzetet, megint csak azt mondhatjuk, hogy a nyelvtanárképzés színvonala nem alacsonyabb a pedagógusképzés átlagos színvonalánál, sőt a nyugati nyelvek esetében annál talán még magasabb is, hiszen az utóbbi 25 év felvételi vizsgáinak eredményei azt mutatják, hogy különösen az angol és a német szakra az átlagnál magasabb pontszámmal vették fel a hallgatókat egyetemeink. (Korábban ez volt a helyzet a latin és a francia esetében is, de ezen a területen az utóbbi években visszaesés tapasztalható.) Bár a felvételi pontszámok nem mindig megbízható mutatók, negyedszázad távlatában talán elég objektív képet nyújtanak. Az sem valószínű, hogy éppen azokon a tanszékeken lenne az átlagnál alacsonyabb a képzés színvonala, amelyeken legkevésbé érvényesülnek a tömeges oktatás hátrányai.

4. Nem szerencsés, ha nyelvoktatásunktól olyan országokkal való összehasonlítás alapján kérjük számon az eredményesség színvonalát, amelyekben a történelmi-társadalmi háttér egészen más, mint hazánkban. A svájci emberek nyelvtudását pl. nemcsak azért nem lehet a magyarokéhoz hasonlítani, mert Svájc többnemzetiségű állam, hanem azért sem, mert ott egészen más követelményt állítanak az iskolával szemben, egészen más szempontok szerint csoportosítják a tananyagot, mint Magyarországon. Tanulni persze tőlük is lehet, de a bírálat csak akkor reális és jogos, ha a feltételek is hasonlóak.

5. Azt is tényként kell elfogadnunk, hogy ma Magyarországon mindazoknak módjában áll használni a szinten megtanulni idegen nyelveket, legalább a nagy világnyelveket, akik valóban tanulni akarnak, és városban vagy várososhoz közel fekvő településen élnek.

Nyelvoktatásunk színvonalának emelése érdekében — a vizsgált összefüggésekből levonható következtetések alapján — véleményünk szerint a következő feladatok megoldására lenne szükség:

1. Tovább kell fejleszteni a nyelvtanárképzést, mégpedig olyan irányban, hogy a képző intézmények még nagyobb gondot fordítsanak a helyes kiejtésre és az annak tanításával kapcsolatos módszertani eljárásokra [29] (vö. az óvodás- és kiskiskoláskorú gyermekek nyelvtanítása), illetve arra, hogy a leendő nyelvtanárok méginkább képesek legyenek a gyermekekben a nyelvtanulást segítő motívumok, végső soron a kedvező beállítódás kialakítására. Úgy tűnik, hogy általában (tehát nemcsak a nyelvoktatást illetően) hasznos lenne olyan széleskörű konkrét vizsgálatot végezni, amelynek célja annak feltárása lenne, milyen tényezők játszanak szerepet a gyermekeknél az érdeklődés kialakulásában.

2. Nyilvánvalónak látszik, hogy a kedvező motívumok kialakításában nemcsak a nevelők, hanem a társadalmi környezet is szerepet játszik. Szükséges tehát a közvélemény formálása, a nyelvismeret fontosságának tudatosítása.

3. Az iskolai nyelvoktatás szervezésével kapcsolatban át kell gondolni, hogyan lehet a nyelvtanulás színvonalát a lehetőség szintjéhez közelíteni. Mindenképpen hasznosnak tűnne intenzív szakaszok kialakítása, a tanulócsoportokban részt vevő gyerme-

kek létszámának csökkentése (akár az „időlegesen demotivált” tanulók kikapcsolása révén is), a tananyag olyan felépítése, amely biztosítja, hogy az átlagos szintűek számára kellő idő álljon rendelkezésre a bevézéshez, rögzítéshez, a kiemelkedő képességűek viszont saját tempójuk szerint haladhassanak. Kétségtől még jobb tankönyvekre van szükség, és még hatékonyabban kell megoldani az információhordozók biztosítását.

4. Végül meg kell értetni a közvéleménnyel, hogy a nyelvtanulás sok fáradozást igénylő, életreszóló tevékenység, és megfelelő időráfordítás, szorgalom nélkül a legtokeletesebb módszer mellett sem lehet megtanulni idegen nyelv(ek)et.

Ha ezeken a területeken előre tudunk lépni, minden más, a nyelvoktatással összefüggő területen pedig tartani tudjuk a jelenlegi szintet, a további fejlődés biztosnak látszik.

JEGYZETEK

- [1] Vö.: Kozéki Béla: A motiválás és motiváció összefüggéseinek pedagógiai és pszichológiai vizsgálata. Akadémiai Kiadó, Budapest, 1980., 10—11.
- [2] Ezzel kapcsolatban — tudomásom szerint — a pécsi orvostudományi egyetemen folynak hazánkban jelentősebb kutatások.
- [3] Vö. pl.: Haire, Mason: Pszichológia — vezetőknek. Mezőgazdasági Kiadó, Budapest, 1977., 23—40.
- [4] Vö.: erre vonatkozóan pl.: dr. Kozéki Béla: Motiválás és motiváció. A pedagógia időszerű kérdései hazánkban. Tankönyvkiadó, Budapest, 1975., 52—3., illetve Kozéki i. m.: 69.
- [5] Bruner, J. S.: Új utak az oktatás elméletében. Gondolat Kiadó, Budapest, 1974., 165—85.
- [6] Bruner, i. m. uo.
- [7] Vö.: Rubinstein, Sz. K.: Az általános pszichológia alapjai. Akadémiai Kiadó, 1977., 987., illetve Kozéki i. m.: 8—21.
- [8] Kozéki, 1980. i. m.: 143—65.
- [9] Bruner, i. m. uo.
- [10] Pedagógiai Lexikon III. Akadémiai Kiadó, Budapest, 1978. 326.
- [11] Vö.: Pedagógia I. (szerk.: Szántó Károly). Tankönyvkiadó, Budapest, 1979. 39.
- [12] Szántó i. m.: uo.
- [13] Kelemen László: Pedagógiai pszichológia. Tankönyvkiadó, Budapest, 1981. 252.
- [14] Vö.: Szántó, i. m.: 92.
- [15] Céza László: A tanulás pszichológiai kérdései. OOK, Budapest, 1975., 8.
- [16] Vö.: Nádudvari Imréné: Az idegennyelv-oktatás néhány pszichopedagógiai vonatkozása, különös tekintettel az óvodáskorúakra. Nevelés, művelődés. Acta Pedagogica Debrecina 64. sz. Debrecen, Budai László: Az Egyesült Államok idegen nyelvi nevelésének jelenlegi helyzetéről és jövőbeli feladatairól. INYT. 1980/6., 173—7.
- [17] A felmerülő problémákkal kapcsolatban vö.: Dr. Fülöp Károly—dr. Lengyel Zsolt: Idegen nyelvek az óvodában — kérdőjelekkel. INYT. 1982/3., 65—78. 71.
- [18] Vö.: Dr. Fülöp Károly—dr. Lengyel Zsolt, i. m.: 66.
- [19] Vö.: Nádudvari Imréné, i. m.: 39.
- [20] Vö.: Vécsey Antal: Az idegennyelv-oktatás megjavításának lehetőségeiről. INYT. 1983/3., 65—78.
- [21] Nádudvari Imréné, i. m.: 40.
- [22] Ezt a gondolatot először Papp Ferenc fogalmazta meg: Mai lateinereink. Kritika, 1980/9., 12., de Farkas Pál is említi később „Új stratégiai iparág: a nyelvoktatás” c. cikkében (Pedagógiai Szemle, 1984/9., 874—8., 876.
- [23] Vö.: Dr. Fülöp Károly—dr. Lengyel Zsolt, i. m.: 69.
- [24] A sajtó szinte folyamatosan ad tájékoztatást arról a riasztó tényről, hogy pl. a szakmunkásképzőkben gondot jelent az olvasás (vö.: pl. Kónya Ferenc—Litkey Sándor: Népi ellenőrök a szakmunkásképzőről. Köznevelés, XLI. évf., 5. sz., 3—5.). — Ez a helyzet nyilván nem azzal magyarázható, hogy az átlagosnál rosszabbul végeznek munkájukat, de olyan jelzés, amelyet az idegen nyelvek oktatásának szervezősekor is figyelembe kell vennünk.
- [25] Veszprémi László: Az értékelés és osztályozás korszerűsítésének kérdései. Akadémiai Kiadó, Budapest, 1981.
- [26] Vö. pl.: Előd Nóra: Játékos-drámatikus elemek alkalmazása az idegen nyelvek oktatásában, különös tekintettel az orosz nyelv oktatására. I. rész INYT. 1980/3.: 70—7., II. rész: INYT.

1980/4., 97—104. — Földes Klára: Két játékos ötlet az oroszórára. INYT. 1980/186—9. Szi-
lágyiné Hódosi Zsuzsanna: A játék mint módszer a nyelvtanítás kezdő szakaszán kisiskolás kor-
ban. INYT. 1980/5.: 135—40. Éva Erzsébet: A kreatív gondolkodás lehetőségei az alsó tagozat-
os orosz nyelvi órán. INYT. 1980/3.: 65—70., Timár Zsuzsa—Fehér Judit: Diafilmek a nyelv-
tanulás szolgálatában. INYT. 1983/1.: 20—4. Természetesen a felsoroltakon kívül is számos dol-
gozatot említhetnénk.

- [27] Vö.: Dr. Hadas Ferenc—H. Juhász Éva: Az általános iskolai teljesítményszint komplex mérése
orosz nyelvből. INYT. 1981/5.: 129—39. 35., illetve a felmérés teljes anyaga a dolgozatban jel-
zett helyen (139.).
- [28] Szerb Antal írja a következőt: „És az az alapvető *komolytalanság*, amely a homéroszi istenek
legszebbitől a leggyengébbig — paradox módon éppen isteni mivoltukból következik. Gondol-
juk meg: az istenek is részt vesznek az ütközetben Trója falai alatt, fegyverrel a kezükben har-
colnak egymás és az emberek ellen, de harcukból hiányzik a hősi élet perspektívája, a hősi ha-
lál.” (Szerb Antal: A világirodalom története. Magvető, Budapest, 1962.: 11.) Talán így van ez
egy kicsit a fakultatív órákon adott osztályzatokkal is. Éppen ezért, mert csak orientáló jelle-
gűek, motiváló tényezőkként veszítenek hatékonyságukból.
- [29] „Kiejtést minden fokon lehet és kell tanítani.” Vö.: Horváth Tibor: A kiejtéstani elvi és rend-
szertani kérdései. Anyanyelv — idegennyelv. Nyíregyháza, 1984.: 200—10. 210.

DR. BÓRA FERENC
Kaposvár

A tanítók intenzív továbbképzéséről

A tanítók első intenzív továbbképzésének befejezése után összegyűjtöttük a részt-
vevők tanfolyammal kapcsolatos tapasztalatait. Úgy véljük, ők adhatják a legrealisabb
információkat az egyéves munka eredményeiről és problémáiról. Minden részkérdéssel
nem tudtunk — és nem is akartunk — foglalkozni. A tantárgyak közül csak az „általá-
nos ismeretek” helyzetére kértünk és kaptunk értékelő megállapításokat. A továbbkép-
zés iránti motivációról, a gondokról és a problémákról, a továbbképzés hatásáról a leg-
illetékesebbeket szólaltatjuk meg. A tanfolyam résztvevőinek véleménye áll írásunk kö-
zéppontjában.

A továbbképzés iránti motiváció

A továbbképzés iránti motiváció tipikus jellemzőit is megvizsgáltuk, táblázatunk a
tanfolyamra jelentkezés indítékait mutatja be:

Indíték, indíttatás	Százalék	A létszámhoz viszonyított %
Külső késztetés, javaslat	22	
Új, korszerű ismeretek elsajátítása	60	
Ismeretek kiegészítése, pótlása	60	
A permanens művelődés igénye	11	
Az irányított tanulás feszessége	11	
Szakmai bizonytalanság felszámolása	11	
Anyagi okok	60	

Értékesnek tartjuk azokat a késztetéseket, melyek az általános iskolák igazgatóitól indultak ki. A százalékarányuk azonban alacsonynak tűnik. Az iskolák vezetőinek nem egészen egynegyede adott ösztönzést a továbbképzéshez. Valóságérzetünk megköveteli, hogy a lényegesebb okokat felsoroljuk: nem könnyű biztosítani a tanfolyam elvégzését, — az azt követő igényesebb munka — anyagi elismerését szolgáló bért; az elnőiesedett tantestületekben az egyébként is gyakori helyettesítési gondok újabbakkal súlyosbodnak a továbbképzés következtében; a „húzó” tanítóknak, a kisgyermekes anyáknak nem akarnak újabb terhet rakni a vállára. Az elmarasztalás tehát nem lenne indokolt. A felsorolt problémák arra is jók, hogy megbecsüléssel szóljunk azokról az igazgatókról, akik a rendelkezésükre álló eszközökkel támogatják a továbbtanulókat. A továbbképzést kiváló eredménnyel teljesítő tanítónő sorait idézem: „Arra gondoltam, hogy mindenképpen hasznos lesz ez a tanfolyam. Most még elég fiatal vagyok ahhoz, hogy győzzem energiával. Gyerekeim már elég nagyok az önállóságra. Az iskolavezetés is biztatott. Jól esett, hogy rám gondoltak.” Egy másik tájékoztatás az igazgató tanfolyamra való késztetéséről: „Igazgatóm is javasolta jelentkezésemet, az ő kérésére vállaltam ezt a nem könnyű feladatot.”

Azt is megvizsgáltuk, hogy a tanítók továbbképzését támogató általános iskolai igazgatók és igazgatóhelyettesek milyen indítékok alapján, milyen személyes tulajdonságból eredően küldték továbbképzésre beosztottjaikat. Kiderült, hogy mindegyikük vagy jelenleg is tanul valamelyik felsőfokú intézményben, vagy a közelmúltban „fejelte meg” tudását az egyetemen. Nagyra tartják, megbecsülik a korszerű elméletet és a gyakorlatot megújító ismereteket. Céltudatosan, igényesen formálják tantestületük arculatát, követelményeik magasak.

A külső késztetés egy másik módját is érdemes megemlíteni. Megbocsátható, ha az oktatók erről az egyetlen esetről szívesen hallgatnak információkat. Az anyaiskolában végzett, Kaposvárott dolgozó osztálytársak is közreműködtek, hogy volt osztálytársuk posztgraduális képzésben részesüljön. És valami más is közrejátszott a továbbképzésben, ezt a következő vallomásrészlet is bizonyítja: „Szerettem itt Kaposváron, vágytam vissza régi iskolámba.”

Jól látták előre az intenzív továbbképzési rendszer létrehozói, hogy a törekvő, jobb eredményeket produkálni akaró tanítók megértik, hogy új, korszerű ismeretek elsajátítása révén következhet be az iskolákban a tartalmi-szemléleti-metodikai megújulás. Ezért szerepelt a célkitűzések között, hogy a továbbképzésben kerüljön előtérbe a pedagógiai, szociálpszichológiai, vezetési ismeretek elsajátítása. Célul tűzték ki, hogy a tanítók intenzíven foglalkozzanak a személyiség, a képesség és a tehetség fejlesztésének feladataival. A továbbképzés felső irányítói és a tanítói szándék találkozott. Ezért fordult elő magas százalékarányban, hogy az új, korszerű ismeretszerzés (tudás) reményében nyújtották be a tanítók a jelentkezési lapjaikat. Bizonyítékul ismét a tanfolyam hallgatóit szólaltatjuk meg: „Jelentkezésem legfőbb oka, hogy ismereteimet szerettem volna bővíteni, újat és korszerűt elsajátítani, jobban tanítani — nevelni.” „Határozott célom volt: a korszerűbb pedagógiai tudás elsajátítása.” „Elhatároztam, hogy az eddigieknél nagyobb tudás birtokában fogom a tanfolyam elvégzése után segíteni iskolámat, kártársaimat.” „Úgy éreztem, hogy szükségem van munkámban új elméletek, eljárások megismerésére.”

Helyesnek bizonyult az intenzív továbbképzésnek az a célkitűzése is, hogy a tanítók a korábban nem tanult ismereteket pótolják önként vállalt tanulás keretében. Petrikás Árpád írja: „A diploma megszerzésétől eltelt évtized alatt komoly változás tanúi lehetnek a különböző tudományágak terén, különböző szinten dolgozó pedagógusok. Az elméleti alapok azokon a területeken szükségesek, ahol indítástokat kaptak a képzés folyamán...” (Pedagógusképzés és innováció II., Pécs, 1986., 96. l.) Az ismeretek

kiegészítésének, pótlásának szándékát a pedagógusok így indokolták: „Úgy érzem, 16 év után szükség van az ismeretek megújítására, újak szerzésére. Munkaközösségvezető vagyok, illik többet tudni, tájékozottabbnak lenni társaimnál. A tanfolyam segít a szakirodalomban való tájékozódásban is.” „Régen végeztem el a főiskolát. Jól láttam, hogy szervezett továbbképzésben könnyebben felelevenitem és kiegészítem tudásomat, mint egyéni önképzéssel.” „Hosszú évek óta 1—2. osztályban tanítok. Egy sor ismeret kiesett már, elfelejtettem. Szerettem volna újra a mai követelményeknek megfelelő tudást szerezni.” „Olyan céllal jöttem a tanfolyamra, hogy a 10-12 éve szerzett ismereteimet felfrissítsem, újakkal gyarapítsam. Levelező tagozaton végeztem, így mindig bizonyos hátrányt éreztem kollégáimmal szemben. Ezt szerettem volna pótolni.” „Levelezőn végeztem el a tanítóképzőt. Mindig úgy éreztem, hogy túl keveset kaptam. Ezért elsőként jelentkeztem, hiszen nagyon jó volt számomra, hogy szakmailag továbbképezhettem magamat.”

A továbbképzést néhányan a tanulás belső kényszeréből, tudásuk folyamatos fejlesztésének igényéből vállalták. Álláspontjukat a következőkben fogalmazták meg: „Egyetértek azzal a törekvéssel, amely szükségesnek tartja a pedagógusok számára a permanens művelődést. Megbecsülésünk akkor nő majd, ha a tanítók és tanárok vállalják az értelmiségi tennivalókat (az értékek létrehozását, a korszerű tudás és kultúra közvetítését).” „Elsősorban azért jelentkeztem, mert szakmai téren szükségem van állandó és folyamatos fejlődésre, tanulásra.” A tanítók tizenegy százaléka azért jelentkezett a tanfolyamra, mert az önképzés mellett szükségesnek tartották a külső kontrollt és az irányítás ösztönző és igényt támasztó hatását. A korábbi továbbképzéseknél feszesebb követelmények alapján végzett, ellenőrzött és értékelt tanulásban kívánják magukat fejleszteni és megmérteni: „A sokirányú munka, elfoglaltság gyakran megalkuvóvá teszi az embert. Kevésbé mélyül el a szakirodalom tanulmányozásában, a jó elméletek adaptálásában. Ezért fontos, hogy az ember tudatosan irányított képzésben vegyen részt.” „Szükségét éreztem annak, hogy az önművelésen túl irányított képzésben is részesüljek.” „A megyei és a helyi továbbképzések nem voltak fejlesztő hatásúak számomra. Bízom abban, hogy ez az új továbbképzési forma új koncepciókkal ismertet meg. Ebben a nagy zűrzavarban, — ami ma a pedagógiában van — tisztázni kellett jó néhány kérdést.” „Szakmai továbbképzésben alig volt részem. Egyre jobban éreztem a továbbképzés szükségességét a GYES után.” „Az irányított tanulást tartottam a legcélravezetőbbnek.”

A kemény munkára vállalkozó tanítók esetében indokolt, hogy a fizetésemelés kilátásba helyezése is motiváló hatást váltson ki a jelentkezésre. A résztvevők közel kétharmada jelezte, hogy az anyagiak befolyásolták elhatározásukat. A százalékos tények is bizonyítják, hogy az anyagi ösztönzést jól kell felhasználni, ha az intenzív továbbképzés tömegesítése a cél. Három „vallomást” közlünk, csupán azokat, amelyek gyakran megismétlődnek: „Gyarapítani kívántam tudásomat az iskola és saját javamra. Úgy gondoltam, ha ezt anyagilag is elismerik, érdemes lesz elvégezni a tanfolyamot.” „Döntésem másik oka anyagi eredetű. A problémát azonban az jelenti, hogy a továbbképzés kezdete előtt biztosra ígérték a fizetésemelést, ami később „adhatóvá” változott.” „Becsületesnek tartanám, ha tudásunk gyarapodását értéknek ismernék el. Rajtam az értékszerzés nem múltott. Igyekeztem megtenni, ami szükséges, amire képes vagyok. Várom a »másik fél« választát: az erkölcsi és az anyagi elismerést.”

Elismerő vélemények az „általános ismeretek” című tantárgyról

Megvizsgáltuk, hogy a továbbképzés résztvevői az „általános ismeretekkel” elégedettek-e? Az elismerő nyilatkozatot tett hallgatók aránya: 92 százalék.

Az intenzív továbbképzés reális igényeket fogalmazott meg, amikor célul tűzte ki,

hogy formálja a résztvevők látásmódját, pedagógiai kultúráját. A tanítók számára készült tematikákban, a hallgatók önként vállalt kiselőadásaiiban azért kaptak helyet pedagógiai, szociálpszichológiai, pszichológiai, vezetési, szociológiai stb. ismeretek. A százalékatokból kitűnik, hogy az ilyen jellegű ismeretek iránt nagy volt az igény. A továbbképzés hallgatói szívesen tanulmányozták az „általános ismereteket” nyújtó szakirodalmat. Sikeresnek bizonyult a tantárgy beiktatása a továbbképzés tematikájába. Ezt bizonyítják a résztvevők véleményei is.

A tanítók dicsérték az oktatók felkészültségét, szakértelmét, segítő szándékát, humánitását, kartársi magatartását. Négy véleményt szó szerint idézünk: „Tetszett a közvetlenség, valóban partnerei lehettünk az oktatóknak. Feloldották a bennünk levő gátlásokat.” „Jó, személyes kapcsolat alakult ki a csoport és a tanár között.” „Az oktató emberi magatartása megfelelt elképzeléseimnek.” „Nem akarták bebizonyítani, hogy eddigi tudásunk nem elégséges ahhoz, hogy munkánkat el tudjuk végezni. Megvilágították és közreműködtek az ismeretek feltárásában, sok segítséget kaptunk tőlük munkánkhoz.”

A tanfolyam hallgatói ismeretszerzéssel kapcsolatos véleményüket részletesen kifejtették. Megfogalmazták, hogy a továbbképzés tudományos igényű kutatási eredményekkel ismertette meg őket, olyan ismeretekkel, melyekről eddig nem hallottak. Állításuk szerint magas szintű pedagógiai-pszichológiai ismereteket szereztek, melyek logikusan felépítettek voltak, s közvetítésük és megszerzésük aktivitást igényelt a hallgatóktól. Olyan tudnivalókat elevenítettek fel, egészítettek ki, melyek adaptálhatók a napi munkában.

A résztvevők véleménye szerint új, friss, korszerű megvilágításban vizsgáltak meg néhány résztemát, melyek előnyösen alakították szemléletmódjukat. A megismert elméletet jónak, hasznosíthatónak tartották. Az elmélet és gyakorlat egységében végzett elemzés hasznosságát is kiemelték a továbbképzésbe bekapcsolódott tanítók. Az oktatók — és irányításukkal a hallgatók — világos, rendszerbe foglalt, adaptálható elméleti tudnivalókkal ismerkedtek meg. A véleményekben megfogalmazódott, hogy a továbbképzésen szerzett tudás jól segíti a gyakorlati munkát. A megkérdezettek úgy vélték, hogy felesleges és a gyakorlat számára semmitmondó ismeretekkel nem terheltek a tanfolyam hallgatóit. Tartalmas, lényeges, rendszerezett ismeretek birtokába jutottak. Sor került a szétszórt eddigi ismeretek összefoglalására, a felhasználás lehetőségeinek áttekintésére, az elmélet tudatos átgondolására. Két hallgató véleményét idézzük: „Az általános ismeretek keretében szerzett ismereteket jól tudtuk hasznosítani a tanítási órákon. Különösen a mérésekhez kaptunk jó felkészítést. Az elmélet és a gyakorlat útjának feltárására törekvés jellemezte a foglalkozásokat.” „Az előadások jók voltak. Köszönet a segítségadásért és a jó szándékért.”

A továbbképzés résztvevői megállapították, hogy a foglalkozásokon jó volt a légkör. Motiváltak, aktívan, szívesen kapcsolódtak be a munkába. Az ajánlott irodalom alapján felkészültek a soronlévő témákból. Két tanító így fogalmazta meg véleményét: „A kiscsoportos foglalkozásokon sok olyan kérdés került napirendre, melyek napjaink pedagógiai problémái közé tartoznak. Valóságos helyzetek folyamatelemzését végeztük el.” „A tapasztalatok cseréjére is sor került. A foglalkozáson elhangzottak találkoztak a realitással.”

A továbbképzés hallgatói nem fukarkodtak az elismeréssel, azonban közülük többen szóvátették, hogy az „általános ismeretekre” kevés óraszámot szántak a szervezők. Szívesen vették volna, ha a pszichológiára és oktatáspolitikára több idő jutott volna. Tíz óra azonban túl kevés arra, hogy a lényeges — a megújulás szempontjából fontos — pedagógiai kérdéseket áttekinthessék.

A továbbképzés volt hallgatóinak álláspontját, önvallomását figyelembe véve, öt tipikus problémakörrel találkoztunk vizsgálódásaink során.

Szervezési kérdések terén — főleg az indulás időszakában — sok volt a probléma. A hibák nagy részét a főiskola folyamatosan kijavította. A követelményeket, a tanulás módját, az elsajátítandó témaköröket csak menet közben ismerték meg a tanfolyam hallgatói. A kérdéseinkre az egyik tanítónő a következőket írta: „Szerettem volna előre tudni az egész évi programot és a záróvizsga követelményeit. Csak később kaptam reális tájékoztatást, mert gyakran változtak az intézkedések.” A kezdeti bizonytalanság rövid ideig tartott, s beindult a tartalmas munka. Az „általános ismeretek”, elsajátításához a hallgatók megkapták a legfontosabb tájékoztatást. Sor került a képzési célok, a feladatok, a követelmények ismertetésére. Az induláskor a munka minősítésének kérdésében — az évközi tevékenység és a záróvizsga elbírálásában — nem volt egységes állásfoglalás. Tankönyvek, jegyzetek, dokumentumok is hiányoztak. A szakirodalom mindenki előtt ismert volt, mégsem bizonyult problémamentesnek a feldolgozandó irodalom beszerzése. Ezt többen szóvártették, az egyik véleményt idézzük: „Sok időt vett igénybe, hogy a könyvtárakból összeszedjem a tanulnivalót. Néhány ajánlott irodalmat nem is lehetett megkapni.” Segítséget adott a foglalkozásokra való felkészüléshez a szakirodalom feldolgozását bemutató írásos útmutató. Ebben a főiskola oktatói ismertették az önálló tanulás céljait, a feldolgozási módokat, s azokat a tanácsokat, amelyek az ismeretanyag elsajátítását szolgálják.

Esetenként gondot jelentett a konzultációkra érkezett tanítók elszállásolása. Előfordult, hogy a nappali hallgatókkal közös szobában helyezték el őket. Ez kényelmetlenséget, feszélyezettséget okozott, s a tanfolyam résztvevői nem tudták jól kipihenni magukat. A Tolna megyéből jöttek úgy vélték, hogy a szervezésben érvényesíteni kellene a decentralizálás elvét. Időt, energiát, pénzt lehetne megtakarítani, ha Szekszárdon is megszerveznék a továbbképzési központot. A tanfolyamra való beiskolázási területet jelenleg túl nagynek tartják. Szerintük sokan azért nem vállalkoztak a továbbképzésre, mert nehezen tudják Kaposvárt megközelíteni. Szekszárd bekapcsolásával ezek a gondok csökkennének.

A továbbképzésbe bekapcsolódott tanítók a legtöbben az időhiányra panaszkodtak. Kevés idejük jutott a foglalkozásokra való felkészülésre, több időt igényeltek volna a záródolgozat konzultálására. Nem mindig tudtak alaposan elmélyedni az ismeretanyagban. E gondok érzékeltetésére tőlük idézünk: „Probléma volt, hogy nem kaptunk szabadságot a felkészülésre, ezért mindig fáradtan fogtam hozzá feladataim megoldásához.” „Az időhiány miatt feszített tempóban végeztük el az otthoni felkészülést. Ehhez párosult, hogy a tanfolyam programja is zsúfolt volt.” „A lelkiismeretem nem volt nyugodt, pedig minden alkalmat fölhasználtam a tanulásra. Csak a hétvégeken tudtam tanulni.”

Munkahelyi problémákról is adtak visszajelzést a tanfolyam hallgatói. Állításaik szerint az otthoni oktató-nevelő munkában kisebb hiatusok keletkeztek a konzultációk idején. Megfelelő helyettesítésről nem minden iskola tudott gondoskodni. Különösen a kis tantestületekben küszködtek ilyen gondokkal. Meg is fogalmazták néhány esetben, hogy a közösség terhére szervezték meg a pedagógusok intenzív továbbképzését. A munkahelyi nehézségek bemutatására közlünk néhány véleményt: „Osztályomban megnőtt a helyettesítések száma. A nem kellő intenzitással végzett munka sok pótlást igényelt. Különösen a visszahúzódy gyerekek teljesítményén érezhető némi visszaesés.” „Munkahelyemen neheztelnek rám kolleganőim. Úgy érzem, nem ismerik el a továbbképzésbe fektetett munkámat. Szakmai féltékenység miatt alakult ki ez a helyzet között-

tünk.” „Az igazgatók nem méltányolják igyekezetünket. Az enyém mereven elzárkózik az anyagi elismerés elől.” „Az utóbbi észrevételhez érdemes néhány gondolatot fűzni. Helyeseljük, hogy nem csupán szövirágokban kívánják elismerni a tanítók ismeretek megújításába fektetett energiáját, a nagyobb tudást. Az azonban döntően befolyásolja a továbbképzés további alakulását, hogy az erőfeszítésért, a megújított és kiegészített ismeretekért, az ebből következő tudatos és eredményes munkáért bizonyos bérkiegészítés adható, vagy az iskola köteles a rendelkezésben megjelent összeggel honorálni az elvégzett munkát. Úgy véljük az első — a jelenleg érvényben lévő — megoldás esetlegessé teszi a tanulmányok befejezése utáni anyagi megbecsülést, a fizetésemelést. Miért méretnek meg kétszer azok, akik többletmunkát vállalnak a tanúlással? Miért nem elég, ha a főiskola oktatói a „megújított diplomára” a munka alapján ráírják: „részt vett”, „jól megfelelt”, „kiválóan megfelelt”. Határozottan állítjuk, hogy a főiskolák oktatói az értékelés realitására törekszenek, csak az érdemeknek megfelelően állapítják meg a minősítés fokozatait. Azok a baranyai szakfelügyelők, somogyi általános iskolai igazgatóhelyettesek, akik elvégezték a továbbképzés egyéves tanfolyamát, meg tudják állapítani, milyen elméleti-gyakorlati-metodikai értékekkel gazdagodtak a tanfolyam résztvevői. Tanácsos lenne először azok beiskolázása az intenzív továbbképzésre, akik elbírálják a tudásukat megújító tanítókat (igazgatóhelyettesek, szakfelügyelők).

A két-három napos, otthonról való távollét szinte minden továbbképzésben részt vett tanítónak gondot okozott. Volt, aki nem tudta vállalni, hogy éjszakára is Kaposváron maradjon. A kisgyermekes családanyák naponta hazautaztak, hajnalban keltek, s ez fáradtságot és anyagi kiadást jelentett számukra. A továbbképzésből eredő, családot érintő gondokat így mutatták be a legilletékesebbek: „Egy második kislányom és egy negyedikes fiam van. Amikor én itt vagyok, a férjem szabadságot vesz ki, hogy az otthoni élet csorbát ne szenvedjen.” „Hosszúak voltak a konzultációk. Nehezen oldottam meg a gyerekek felügyeletét.” „A téli tanulmányi szünet alatti időszakban nagyon nehezemre esett a konzultációkon való megjelenés, mert ezt az időt nem tölthettem a családommal.” „Kérem, hogy a továbbképzést szervezők gondoljanak arra, hogy többségében nők vesznek részt ezen a tanfolyamon. Legyenek gyakoribbak a konzultációk, vagy ha másképpen nem megy, emeljék fel két évre a továbbképzés időtartamát.”

Vélemények a továbbképzés hatásáról

A továbbképzés befejezése után megkérdeztük a volt hallgatókat, hogy mit adott számukra az irányított felkészülés. Százalékos adataink az eredményesség néhány lényeges paraméterét tárják fel:

A létszámhoz viszonyított %	Mit nyújtott a továbbképzés a hallgatók számára?
82	Hasznos ismeretet
60	Korszerű szemléletet, látásmódot
60	Módszerkultúra korszerűsítésére törekvést
44	Iránymutatást a gyakorlathoz
22	Tapasztalatcsere, kapcsolatteremtés lehetőségét
—	Elbizonytalanodást

Természetesen a továbbképzést befejező tanítók több hatást is visszajelezhettek. Érdemes felsorolni, mit jelentett a tanfolyamon kapott ismeret a résztvevők számára:

- elhalványult (elfelejtett, ritkábban előforduló) információk felelevenítését;
- megvilágítottak számukra olyan kérdéseket, amelyeket helytelenül értelmeztek;
- egyes tudáselemek felfrissítését, bővítését, új szempontú áttekintését;
- tájékozódást a korszerű koncepciókról, a várható változásokról;
- a munkához szükséges új ismereteket;
- az ismeretek rendszerezését;
- az útmutatást a további önálló tanuláshoz, önműveléshez;
- tudományos igényű tanulmányírás alapkérdéseit sajátították el;
- didaktikai jellegű innovációt.

A hasznos ismeretek elsajátítását bizonyító magas százalékarányból kitűnik, hogy a továbbképzés — a jelentős szervezési, foglalkozásvezetési hibák ellenére — eredményesnek bizonyult. A legilletékesebbek — a záróvizsgát tett tanítók — jelezték vissza azoknak a céloknak a megvalósulását, amelyeket dr. Komlós Sándor és Vastagh Zoltán így fogalmazott meg egyik közös tanulmányukban: „A továbbképzés során sor kerülhet az elméleti alapok felfrissítésére, a korábbi ismeretek új összefüggésekbe állítására, új diszciplinák megismertetésére, a tapasztalatok elemzésére. Mindez abból a célból, hogy aktív befogadásra és koncepcióalkotásra késztessek a résztvevőket.” (Pedagógusképzés, továbbképzés és az iskolai innováció = Felsőoktatási Szemle, 1986/7—8. sz. 430. l.)

A korszerű — a mai változásoknak megfelelő — szemléletet, a módszerkultúra megújítására törekvést is a pozitív hatások közé sorolták a volt hallgatók, tőlük valók a következő idézetek: „Remélem, gondolkodó, a tennivalókat átlátó, nyitottabb, az itt elsajátított ismeretekkel feltétlen gazdagabb, presztízisében megerősödött ismeretekkel feltétlen gazdagabb, presztízisében megerősödött pedagógus lettem.” „Az oktatók tudatosan ráirányították figyelmünket a mindennapi munkák elméleti kérdéseire. Arra készítették bennünket, hogy búvárkodjunk a szakirodalomban. Nagy figyelmet fordítottak a pedagógiában bekövetkezett változásokra.” „Kritikusan, a realitás talaján maradva fogom vizsgálni a pedagógiai összefüggéseket.” „Új szemléletmódot adott a tanfolyam a munka tervezéséhez, szervezéséhez. Néhány kérdésben megerősítést kaptam, hogy munkámban jól látok bizonyos problémákat, s azok megoldásában helyes úton járok.”

A gyakorló pedagógusok nagy érdeklődést tanúsítottak a metodikai kérdések iránt. Elismeréssel szóltak a módszertani kultúra szélesítésére tett oktatói erőfeszítésekről: „Hasznosítható és alkalmazható módszereket ismertünk meg.” „Önbizalmat adott, hogy egy adott tantárgyon belül látom a szaktárgy elméleti és módszertani kérdéseinek összefüggéseit. Ez nagy biztonságot ad számomra.”

Tudatosító tevékenységre lesz szükség, hogy a résztvevők megtanulják: hogyan lehet „értékesíteni” elméleti tudásukat a gyakorlatban. Erről néhány hallgató a következőképpen nyilatkozott: „A továbbképzés után másképpen látom az elméletre támaszkodva az oktató-nevelő munkát. Sok új gyakorlati eljárást tudok belevinni munkámba.” „Annak ellenére, hogy »gyorstalpalásként« rövid idő alatt nagy anyagot tekintettünk át, jó volt érezni, hogy az előadók ismerik az iskolák problémáit. E problémák felszámolására is igyekeztek felkészíteni bennünket.” „Sok új ismeretet tudtam folyamatosan alkalmazni munkámban.” „A csoporton belül — több alkalommal — tartalmas beszélgetés és vita alakult ki. Ezekből is sokat tanultam.” „Mások munkájának megismerése hasznos tapasztalatokkal szolgált.” „Örömet okozott, amikor tapasztaltam, hogy sok jól dolgozó pedagógus tekinti szívügyének az eddigieknél is jobban végzendő munkát.”

A továbbképzés következményeként megnyilvánuló bizonytalanságot jól érzékel-

tetik a következő sorok: „Hatását most még nem tudom lemérni. Több dologban elbizonytalanodtam. Úgy gondolom, ennek egyetlen útja van, a további önképzés.” „Egyéb problémát is felvetettek a továbbképzés résztvevői: felsorolták, mi maradt ki a tematikákból; a túlzott követelmények elkedvetlenítő hatását is szóvátették; pedagógushoz méltóan rendezték az oktatók és a köztük kialakult véleménykülönbségeket; egyenesek és nyíltak, kezdeményezők és aktívak — sok esetben — kreatívak voltak; a szervezési hiányosságokat — a jobbítás szándékával — kritizálták; nehezen fogtak hozzá a záródolgozat megírásához.

Záró gondolatként megfogalmazható: hallgató és oktató egyaránt sokat tanult egymástól az egyéves együttműködés alatt. Bebizonyosodott, hogy a gyakorlati pedagógiai munka a jól kiválasztott elmélettel, aktív befogadó és alkalmazó tanítói szándékkal jó eredményekre képes. A kezdeti hibák ellenére az intenzív továbbképzés hatékonynak bizonyult. Az elismerő és az elmarasztaló vélemények figyelembevétele segítheti a hibák kiküszöbölését, az eredmények megszilárdítását.

*Minden kedves Előfizetőnknek, Olvasóinknak,
Munkatársunknak kellemes pihenést,
gondtalan nyári vakációt kíván a*

*Módszertani közlemények
Szerkesztősége és Kiadóhivatala*

DR. SIPOSNÉ DR. KEDVES ÉVA,
DR. DEÁK LÁSZLÓ
Szeged

Az 1987/88. tanévtől bevezetésre kerülő 8. osztályos kémia munkatankönyvről

II.

A 8. osztályos kémia munkatankönyv kialakításával kapcsolatos előzmények, tartalmának és feldolgozásmódjának célrendszere, továbbá a tananyag órabeosztásának ismertetése után a két nagy fejezet tartalmával kapcsolatosan kívánjuk néhány általunk jelentősnek ítélt elvi és gyakorlati elképzelésünket megfogalmazni. Közleményünkben röviden kitérünk a kísérleti tanítások során alkalmazott néhány lehetőség mellett a tanulói munka ellenőrzésére, értékelésére alkalmas eljárásokra is.

A 8. osztályban folyó kémiaoktatás szerepe az egységes természettudományos nevelésben igen jelentős. Egyrészt a tanulmányaikat folytató fiatalok számára elegendő mennyiségű és mélységű alapismeretet kell nyújtania, ezen túl az érdeklődő tanulók számára differenciált módon további ismeretek megszerzését kell segítenie. Másrészt, azok számára, akik későbbi tanulmányaik során nem foglalkoznak kémiával, és azok számára, akik további tanulmányokat nem folytatnak, szintetizálnia kell a megelőző és párhuzamosan tanított tantárgyakban megismert folyamatok kémiai lényegét. Az egyes tantárgyak ismeretanyagának maximális összehangolása, egymásra építése és alkalmazása csökkenti azt a tanulókra nehezedő terhet, amelyet az összefüggéstelen inkoherens ismeretek elsajátítása jelent. Az integrált világképbe a különféle tantárgyak egyes fejezetei önként beilleszkednek, ezt a természettudomány által nyújtott áttekintést kell az életkori sajátosságoknak megfelelő szinten kialakítani.

Kémia tanításunk tehát a fentiekben megfogalmazott kettős funkciót akkor képes betölteni, ha fokozottabban épít az előzőleg kialakított ismeretekre, ezért a munkatankönyv két fő fejezetének rövid ismertetése során megemlítjük azokat a fontosabb fogalmakat is, amelyek felidézése a tanítás szempontjából jelentős.

A 8. osztályos kémia tananyaga tehát szorosan csatlakozik a természetismeretben és más tantárgyakban megtanult empirikus kémiai ismeretekhez. A tanítás során a jelenségek értelmezésében adott anyagszerkezeti ismeretek nem lehetnek egzaktnak, de ezeknek az ismereteknek feltétlenül továbbfejlesztésre alkalmasnak kell lenniük.

A feldolgozás módja munkatankönyv. A tankönyv mindkét fő fejezetében az egyes témakörök feldolgozása szigorú logikai rend szerint történt. A tanítás-tanulási folyamatban elsősorban a tanulási folyamatot kívántuk vezérelni, a tanulóktól megkövetelni az önálló megfigyelést, elemzést, ugyanakkor elősegíteni az ok-okozati összefüggések felismerését. Egyes anyagrészeknél hipotézisalkotásra és igazoló kísérlet elvégzésére is lehetőség nyílt.

A szervetlen kémia fejezet a legfontosabb elemek és vegyületek tárgyalását öleli fel, a szerves vegyületek kivételével. Az általános iskolai kémiaoktatásnak egyik legalapvetőbb feladata a kémiai anyagismeret elsajátíttatása, amelyet elsősorban anyagismeretet nyújtó tényanyaga és módszere útján tud megvalósítani. A tankönyv olyan szervetlen kémiai ismereteket tartalmaz, amelyek korszerűségük mellett a szükséges anyagismeretet is magukba foglalják.

Az általános iskola alsó tagozatában már számos anyag tulajdonságait, azok csoportosítását ismerték meg a tanulók. Ezek köre mind tartalmában, mind azok számában a felsőbb osztályokban fokozatosan bővül, kölcsönhatásaik fokozott igényű vizsgálata is egyre nagyobb szerepet kap. Példaként három állandóan bővítésre kerülő és ezért állandóan alkalmazáskész állapotban tartandó témakörre kívánjuk felhívni a figyelmet:

— a víz, három halmazállapota, halmazállapot-változásai (környezetismeret, fizika), oldóhatása, oldatok a természetben, a laboratóriumban (környezetismeret), a víz fizikai állandói (fizika), a folyók, tavak, tengerek vize, esővíz, a víz szerepe ásványok és kőzetek keletkezésénél (földrajz), a víz környéki életterek (környezetismeret), a víz és az oldatok szerepe az élővilágban (biológia);

— a levegő, tulajdonságai (környezetismeret), fizikai tulajdonságai (fizika), az időjárást alakító tényezők között a széljárások szerepe (földrajz), szerepe az élővilágban (biológia);

— az égés, feltételei, a különféle éghető anyagok (környezetismeret), az égés szerepe mindennapi életünkben, a vas korróziója (technika), az élő szervezetekben lejátszódó égési folyamatok (biológia). A kémia tantárgy keretében számos témához csatlakozik a fogalomkör, amelyek között célszerű bemutatni az alumínium kölcsönhatását a levegő oxigéntartalmával. (A higany(II)-klorid-oldattal kezelt alumínium felületének lassú oxidációja során szemmel látható ütemű kémiai folyamatot mutathatunk be, és érzékeltethetjük a reakciót kísérő energiaváltozást is.)

A továbbiakban, a teljességre történő törekvés igénye nélkül, a megelőzően és párhuzamosan nyújtott ismeretek közül az alábbiak alkalmazását kívánjuk kiemelni:

— az elemek és az egyes főcsoportok általános jellemzésénél szerepet kapnak a fizikában és a 7. osztályos kémiában tanult anyagszerkezeti ismeretek, fizikai állandók, halmazok szerkezete, halmazállapotok, halmazállapot-változások, fizikai tulajdonságok;

— a reakciók energiaviszonyainak tárgyalásánál a rendszer és a környezet kapcsolata (fizika).

Néhány konkrét témakör esetében:

— a szökőkutas kísérleteknél, a nyomáskülönbség kialakulása, a levegő nyomásának szerepe (fizika);

— a grafit tanításánál, a fizika 7. osztályában tanított halmazszerkezet, áramvezetés problémaköré;

— az I. főcsoport tárgyalásánál a nátrium—víz papírcsónakos reakciójánál a szűrőpapír hajszálcsővéssége, a fény hullámtermészetének sárga nátrium „fénnel történő vizsgálatára” célszerű emlékeztetni (fizika);

— a III. főcsoport, az alumínium téma feldolgozásához számos adatot ismernek a tanulók a fizikából és a technikából. Szerepelt az alumínium sűrűsége, fajhője, olvadáspontja, vezetőképessége, elektromos áramvezetése, megmunkálhatósága. A bauxit előfordulási helyeit a földrajzból, az alumínium előállításának főbb lépéseit a technikából ismerik. Az előállítás tárgyalásánál alkalom nyílik az áram kémiai hatásának bemutatására;

—a vas és vasgyártás témák keretében a mágneses kölcsönhatás kérdései, vezetőképesség, lágyvas, acél (fizikából), megmunkálhatóság, technológiai alapfogalmak, korrozio (környezetismeretből, technikából), a vasérccek és előfordulásuk (földrajzból) biztosít szintetizálható tudáselemeket.

A 7. osztályos kémia tananyagban elsajátított atomszerkezeti alapok lehetővé teszik az életkori sajátosságoknak megfelelő szintű és szemléletű anyagfeldolgozást, amely előtérbe helyezi a szerkezet és a tulajdonságok összefüggése terén mutatkozó törvényszerűségek feltárását.

Az anyag kiválasztásának, elrendezésének és feldolgozási módjának fontos szempontja volt az, hogy a korszerű természettudományos világkép kialakításához szükséges szervesen kémiai anyagokat mutassuk be. Ennek rendeltük alá az anyagismeret, a szaktudományi teljesség és a technológiai fontosság szempontjait is. Az ismeretanyag elrendezésének elvi alapját a szerkezet mellett a periódusos rendszer képezi. Egy témán belül tehát valamely elemnek vagy vegyületnek tárgyalásánál az illető anyag szerkezeti alapokon értelmezett fizikai és kémiai tulajdonságai, előfordulása, esetenként előállítás, felhasználása és népgazdasági jelentősége szerepel. A sorrend a résztémák természetes logikai összefüggésének, egymásra épülésének felel meg, de egyúttal a feldolgozás metodikájának egyik központi törekvését is támogatja, az atomszerkezeti alapismeretek alkalmazása után az empiriára, kísérletezésre támaszkodó ismeretszerzés útjának követését igényli és hangsúlyozza.

A szervesen kémiai kölcsönhatások vizsgálatai különösen alkalmasak arra, hogy az anyag szerkezetének megismerését és céltudatos megváltoztatását a tanulók ne csak megértsék, hanem azt tapasztalataik alapján megismerjék, sőt tanulókísérletekben önmaguk cselekvően irányítsák. A kísérletek az elvi áttekintéssel párhuzamosan folynak, azt hol megelőzik, hol követik.

Az egyes témák esetében, ahol arra lehetőség nyílik, a szerkezet és tulajdonságok, valamint a szerkezetnek a mozgással való kapcsolatán túl, bemutatásra kerül a mozgásnak a rendszer energiaállapotával való kapcsolata is. Munkatankönyvünkben az anyagok tulajdonságainak értelmezésénél atomszerkezeti, molekulaszerkezeti és halmozszerkezeti ismeretek komplex alkalmazását valósítottuk meg.

A periódusos rendszer felhasználása az oktatásban igen jelentős didaktikai előnyökkel jár: a szerkezet és a tulajdonságok kapcsolatában megnyilvánuló összefüggések megvilágítása céljából nélkülözhetetlen. A megfelelő oszlopok esetében kiemelésre került, hogy az egyes elemcsoportok elhatárolásánál az elektronszerkezet a döntő, de nem minden esetben az egyedüli determináló tényező, amely az egyes elemek hovatartozását megszabhatja. Az elemek kémiai tulajdonságai közül az elektronegativitás, a kötésre alkalmas elektronok száma és a reakciókészség kiemelt jelentőségű, ezért ezeknek a fogalmaknak elmélyítésére, alkalmaztatására különös gondot fordítottunk. Hangsúlyoztuk, hogy a kémiai mozgás, a kémiai kötés keletkezésének lényege, a külső héj elektronjainak mozgása és ennek következtében a külső héjak átrendeződése. Utaltunk esetenként az elektronegativitás adatának jelentőségére, amely meghatározza az atomok minden kölcsönhatással kapcsolatos tulajdonságát, így az elemek jellemét, a kémiai kötések minőségét.

Különösen nagy gondot kell fordítani azoknak a folyamatoknak az értelmezésére, amelyek a hétköznapi gyakorlatban is előfordulnak, például a szén égése, és mindazokra az oxidációs-redukációs folyamatokra, amelyek nem ionok képződésével, hanem poláris kovalens kötések kialakulásával kapcsolatosak.

Amint az a tananyag órabeosztása alapján látható, a szervesen kémia fejezet erősen szelektálva mutatja be az elemeket és azok vegyületeit, szükségszerűen eltekint a reakciók körének kiterjedt lexikális felsorolásától. A témakörök kiválasztása során

azt az elvet tartottuk szem előtt, hogy a kémiai folyamatok és kémiai struktúrák az anyagra általánosan jellemző természettörvények megnyilvánulásai. Igyekeztünk ezért a szerves anyagok leglényegesebb képviselőit bemutatni, amelyek között különféle kötéstípussal rendelkező anyagok találhatók. Ezek között számos anyag egyedi szerkezettel rendelkezik, ezért szerkezetük alapján tulajdonságaik értelmezésére nagy gondot fordítottunk.

Szerves kémia

A szerves kémia tanítási anyaga is messzemenően támaszkodik az előző osztályok matematikai, fizikai, biológiai, technikai, földrajzi, környezetismereti tananyagára — összhangban a korrekciós elvekkel. A teljességre való törekvés nélkül bemutatunk néhány fontosabb koordinációs lehetőséget:

- a szénhidrogének tananyaga kapcsán a kőolaj eredete (környezetismeret), előfordulása, jelentősége (földrajz), motorhajtás (technika), kőolajbányászat (fizika), környezeti ártalmak (biológia, környezetismeret), gyümölcserlelés (környezetismeret), hegesztés (technika),
- fehérjék kicsapása (környezetismeret, biológia), kimutatása, képződése (biológia), láz szerepe, élet keletkezése (biológia), fehérjék variációs lehetőségei (matematika),
- szénhidrátok kimutatása (környezetismeret, biológia), képződése, szerepe (biológia),
- oxigéntartalmú vegyületek átalakulásainak energetikai okai (fizika), természetbeni lefolyásuk (biológia), tüzelőberendezések (technika).

A felsorolt néhány példából érzékelhető, hogy a szerves kémiai tananyag minden órája feltételezi és igényli a régebben tanult különböző ismeretek felidézését — és itt nem is térünk ki a belső koncentráció állandó szükségyszerűségére és lehetőségére.

A koordinációs lehetőségek egyik nagyon fontos területe a mindennapok otthoni, háztartási tevékenységével való szoros összefüggés. A legtöbb fejlett országban iskolai tantárgy a háztartási ismeretek, mely lényegében a természettudományos tárgyakban tanultak integrálása és alkalmazása. Általános megállapítás, hogy a mai fiatalok gyakran teljesen tapasztalatlanok sok hétköznapi feladat területén: takarítás, mosás, befőzés, tartósítás, fűtés, öltözködés, helyes táplálkozás és még folytathatnánk a sort. Sem szüleiktől, sem az iskolában nem tanulták meg ezen látszatra egyszerű tevékenységek lényegét. Jelen körülmények között az egyes szaktárgyaknak kell saját területük kapcsolódási pontjainál felhívni a figyelmet a háztartási ismeretek alapvető kérdéseire. Néhány lehetőség a 8. osztályos munkatankönyv anyagából:

- fémek tulajdonságai: korrózióvédelem,
 - egyes ionok hatásai: ásványvizek, gyógyvizek,
 - klór, sósav: fertőtlenítés, tisztítás,
 - ásványi szén és szénhidrogének: fűtési módok környezetvédelmi, gazdaságossági és biztonságtechnikai vonatkozásai; tűzoltás, gáztűzhely, olajkályha begyűjtése,
 - karbonsavak: mosószerek működése, környezetszennyezése, zsírok szerepe a táplálkozásban,
 - fehérjék: élelmiszer-tárolás, konzervek, gyapjúszövet,
 - szénhidrátok: táplálkozás, öltözködés, takarítás (cellulóz vízfelvétele),
 - műanyagok: fóliahegesztés, tárgyak alakítása,
 - olvasmányok: konyha és kémia, cukorkák, élelmiszerek összetétele, enzimek.
- A szerves kémiai tananyag rendező elve az oxidációfok szerinti sor: szénhidrogé-

nek — alkoholok — oxovegyületek (kiegészítő anyag) — karbonsavak. Ebben a sorban didaktikai okokból nem teljesen következetesen helyeztük el a szénhidrátokat, de a növekvő bonyolultság miatt ezt a megszokott sorrendet találtuk helyesebbnek: a karbonsavak után következnek a szénhidrátok, majd a fehérjék.

A szerves kémiai tananyag két legfontosabb részének az elejét, illetve a végét tekinthetjük: a szénhidrogének és a fehérjék. A szénhidrogének jelentősége kettős: egyrészt a szerves vegyületek szerkezeti felépítésének, alapvető sajátosságainak megismerésére a legalkalmasabb, másrészt a mai ipari társadalmakban az egyik legfontosabb, stratégiai jelentőségű nyersanyagbázist jelentik. A fehérjék az élet szempontjából a legfontosabb anyagnak, az élet hordozójának minősülnek. Világnézeti szempontból a kémiatanítás legfontosabb feladata megértetni, hogy a legmagasabban szervezett élő anyag is ugyanazokból a kémiai részecskékből áll, mint bármilyen más anyag, az általános kémiai törvények ugyanúgy vonatkoznak a fehérjékre, mint a többi anyagra.

A szénhidrogének tanítási óráinak legfontosabb feladata bemutatni, hogy a már ismert módon, kovalens kötésekkel kapcsolódó szénatomok tetszés szerinti mennyiségben kapcsolódhatnak össze, a láncok elágazhatnak, gyűrűvé záródhatnak, ezzel végtelen variációs lehetőséget teremtve. Mindezek megértésében óriási szerepe van a pálcikamodellnek: az állandó használat során a gyerekek „fedezhetik fel” a fentieket, sajátkezűleg állítanak elő „új” vegyületeket, amelyeket azután lerajzolnak, megszerkesztik a képletét, összevetik a tankönyvi ábrával, fényképpel.

A szerves kémia egyik legfontosabb, nagy elvi jelentőségű fogalma az izoméria. Sajnos az érvényben lévő tanterv a szerves kémia fogalomrendszerét nem a legjobban állította össze. Az izoméria sokkal fontosabb, mint a tantervben szereplő aldehidek vagy kondenzációs reakciók — melyeket el is hagytunk. A többévi kísérleti tanítás során nem okozott az átlagosnál több problémát az izoméria megtanítása. Két vegyület, a bután és a metil-propán modelljét elkészítve, lerajzolva, majd a képletet a modell alapján felírva és az atomokat megszámlálva önállóan jönnek rá az izoméria lényegére. Az a javaslatunk, amennyiben a kémiatanárnak csak egyetlen kiegészítő anyag megtanítására is van lehetősége, akkor az az izoméria legyen.

A tankönyv szerkesztésében fontos szempontot jelentett a minél több ábraanyag elhelyezése. A fotók, képletek, rajzok didaktikailag helyes elrendezése, sorrendisége sokat segíthet a tananyag eredményes elsajátításában. A szerves kémiában az egyes vegyületcsoportok bevezetéseképpen közöljük a típusvegyületek modelljeinek fotóit, szerkezeti, atomcsoportos és összegképleteit. Példaképpen a telített szénhidrogének

metán kalottmodell fotója	etán kalottmodell fotója	propán kalottmodell fotója	bután kalottmodell fotója
pálcikamodell fotója	pálcikamodell fotója	pálcikamodell fotója	pálcikamodell fotója
szerkezeti képlet	szerkezeti képlet	szerkezeti képlet	szerkezeti képlet
atomcsoportos képlet	atomcsoportos képlet	atomcsoportos képlet	atomcsoportos képlet
összegképlet név	összegképlet név	összegképlet név	összegképlet név

A minden esetben azonos logika szerinti absztrakciós sorozat következetes alkalmazása, a pálcikamodellek állandó manipulatív felhasználása, a modellek lerajzolása elvezethet oda, hogy a mindig nehéznek tartott szerves kémiai képletek ne legyenek olyan nehezek. Az előbbieket következetes alkalmazásával elérhetjük, hogy a szerkezeti képleteknek konkrét valóságtartalma alakuljon ki a gyerekek tudatában.

A tartalom hatékony feldolgozására irányulnak az alkalmazott pedagógiai és pszichológiai eljárások, melyekkel a tanítás-tanulás folyamatában a munkatankönyv transzformációs, irányító és szervező, motiváló és önálló gondolkodásra serkentő szerepet kíván betölteni.

A munkatankönyv munkáltató jellegéből adódóan nemcsak rögzíti a fogalmakat és azok rendszerét, hanem a megértés és az elsajátítás útját is kijelöli. A gyakorlást, rögzítést, alkalmazást biztosító kérdés- és feladatrendszer a munkatankönyv szerves része.

Igyekeztünk következetesen ábrákkal segíteni a megértést, az elemzést nemcsak a kísérletek esetében, ahol mindenütt szerepelnek az anyagok nevei is, hanem a technológiai folyamatok, a felhasználások és az anyagok körforgásának szemléltetésére elhelyezett vázlatokkal. A szöveggel együtt hatva töltik be szemléletformáló funkciójukat. Megtalálhatók a munkatankönyvben a molekulamodellek méretarányos fényképei. A tanórán javasoljuk minden esetben a kalottmodellek alkalmazását, a fényképek elhelyezésének célja az otthoni felidőzés elősegítése.

Számos különféle típusú táblázat található a munkatankönyvben. Kiemelhetők ezek közül a fócsoportok elemeinek adatait összefoglaló táblázatok, amelyek szerves részét képezik a tényanyagok nyújtásának. A táblázatok bemutatása megkönnyíti az egyes tulajdonságok összehasonlítását, lehetővé teszi a különbségek kiemelését, a változások irányának hangsúlyozását. Fentiekben túl több fajta rendszerező táblázat és ábra segítségével kívántuk a megértést és rögzítést elősegíteni, illetve esetenként alkalmazni táblázatot az ellenőrzéseknél is.

A munkatankönyv számos egyszerűen kivitelezhető, költséges eszközöket és berendezéseket nem igénylő kísérletet keresztül ismertet meg a tanulókkal a kémia alapjait, a reakciók típusait, a szerkezettel és kötéssel összefüggő kérdéseket, a reakciókat kísérő energiaváltozásokat és azok jelentőségét. A munkatankönyv, ahol lehet, tanuló-kísérletekkel dolgozta fel az ismeretanyagot. Ezért tartalmazza a tanuló-kísérletek pontos leírását, a tanári bemutató kísérletek leírása a munkatankönyvhöz készített tanári kézikönyvben található meg.

A munkatankönyv anyag- és eszközigénye, figyelembe véve az eddigi tanári és tanulói kísérletekhez szükséges anyagokat és eszközöket, attól néhány esetben a vegyszermennyiség tekintetében csak mennyiségi szempontból tér el. Mivel a tanulói munkáltatás során elsősorban a tanulók kezébe adható anyagokról van szó, ezért azok könnyen beszerezhetők. A tanuló-kísérletek céljára a félmikro eszközökhöz gázöngyűjtők beszerzését javasoljuk. Ezek a kis olcsó készülékek csak kézben tartva égethetők, ezzel csökkentik a balesetveszélyt, könnyebben és biztonságosabban használhatók a borszesz-égőknél. Tanári bemutató kísérletekhez az eszközök nagyobb mérete miatt sem a borszesz-égő, sem a gázöngyűjtő nem elegendő. Ahol nincsen vezetékes gáz, feltétlenül be kell szerezni PB-palackot. Alkalmas a kis palackkal működő turistafőző is saját égőjével, legjobb azonban a háztartási PB-palackhoz kapcsolt Bunsen-égő, amely teljesen egyenértékű a vezetékes gáz alkalmazásával. A palackok használata előtt azonban tanácsos kikérni a tűzvédelmi felelős véleményét is.

Itt kell röviden szólni a szerves gázok előállításának kísérleteinek veszélyeiről. A metán, etilén és az acetilén egyaránt robbanásveszélyesek, ezért minden esetben durranógázpróbával kell ellenőrizni, nem keveredett-e levegővel a fejlődő gáz. Minden gáz-

fejlesztésnél fordítsunk különös figyelmet a csatlakozási pontok tömítéseire, csak ép, rugalmas (új) gumicsöveket használjunk, Kellő gondosság mellett semmi esélye nincs a balesetnek: az ilyen kísérletet életükben először végző főiskolai hallgatókkal évtizedeken át nem történt egyetlen baleset sem.

Minden törzsanyagot tartalmazó téma lezárása után kérdések és feladatok találhatóak a munkatankönyvben. Gyakoriatok a legfontosabb tudáselemeket ismétlő kérdések, amelyek minden bizonnyal hozzásegítik a tanulókat ahhoz, hogy a jelentős kérdések tartalma állandósult tudássá váljon.

A munkatankönyv jellegéből adódóan számos különböző szintű és különféle típusú feladatot tartalmaz. Az egyes tanítási egységek feldolgozása során feltett kérdések és megoldásra váró feladatok között dominálnak azok a konvergens feladatok, amelyek a tanulóktól több ismeret aktualizálását kívánják meg. Míg a szerkezet és a tulajdonságok kapcsolatára vonatkozó feladatok többnyire az analóg, illetve a közvetlen analóg szituációk felismerését, elemzését, addig a vizsgált anyag egyedi tulajdonságaira vonatkozó feladatok esetenként új szituációk vizsgálatát is igénylik.

A gyakorlóórák és a témazáró feladatlapok kérdései és feladatai ténymegállapító, ok-okozati összefüggés feltárását és összetett problémamegoldást igénylő kérdéseket egyaránt tartalmaznak. Véleményünk szerint fontos az, hogy az elméleti, szerkezeti összefüggésekre utaló kérdések mellett a kísérleti jelenségek felidézését, a kémia gyakorlati vonatkozásainak ismeretét is ellenőrizzük.

A megtanulandó anyagrészek két kék vonal között helyezkednek el a tankönyvben, a logikai egységnek megfelelően tagoltan. Ezzel az elrendezéssel a jobb megértést kívántuk elősegíteni. A színes kiemelés megkönnyíti a tanulók eligazodását a könyv különféle funkciójú szövegrészei között.

Tankönyvünkben jelentősen csökkent a memorizálandó lexikális adatmennyiség, ezzel párhuzamosan az ismeretszerzés módja kiváló lehetőséget kínál az előzőekben megtanult fogalmak elmélyítésére, alkalmazására, így hozzájárul a tanulók terhelésének csökkentéséhez.

Az előző tankönyvekhez képest lényegesen megnőtt a kiegészítő anyag, az érdekességek és olvasmányok terjedelme. Az érdeklődést keltő, széles körű információt nyújtó gazdag anyag célja, hogy elősegítse a differenciált foglalkoztatás lehetőségét, a tehetséggondozást, az önálló ismeretszerzéshez biztosítson kínálatot.

A tankönyv végén több olvasmány található, amelyekben nagy kutatók életének, munkásságának, egy-egy anyagcsoportnak bemutatására kerül sor. Ezekkel a részletekkel is az volt a célunk, hogy a tanulók érdeklődését fokozzuk, hogy a természetkutatást érdekesnek és abban önmagukat is érdekeltnek érezzék.

Javasoljuk kollégáinknak, hogy használják a forgalomban levő modelleket, táblázatokat, filmeket; készítsenek írásvetítőhöz olyan anyagot, amely a tankönyv kérdéseire adott megfelelő válaszokat tartalmazza. Ez utóbbi az első tanítási évben jelent nagy munkát, amely párhuzamos osztály esetén és a következő évek tanítása során megtérül.

A munkatankönyv számos lehetőséget ad arra, hogy a tanulókat jobban bevonjuk a tanítás-tanulás folyamatába. Az öntevékenységgel szerzett ismeretek jóval tartósabbak, mintha a tanulók csak szemlélői a kísérleteknek. Lényegesen nagyobb tanulói aktivitás érhető el, ha a tanulókat önálló munkavégzésre, ismeretszerzésre és előző ismereteik alkalmazására készítjük. A visszacsatolás és ellenőrzés egy-egy feladatsor, kísérlet elvégzése és írásbeli elemzése után, tanári vezetéssel szóban vagy írásvetítőn történő kivetítéssel valósítható meg. Órákon a tanulói teljesítményt a munkatankönyv és a tanári irányítás mennyisége és minősége figyelembevételével értékelhetjük. A tanári irányítás megfelelő ritmusú csökkentésével tanulóink fokozatos önállóságra nevelése válik lehetővé.

A kísérleti tanítások során elvégzett kémiai témazáró felmérések eredményei azt igazolták, hogy a tanulók ismeretei megalapozottak, az anyagszerkezeti alapfogalmakat biztosan, jól használják. Az alaptörvények alkalmazására még az alacsony ponteredményt elérő tanulók is többnyire alkalmasak. Kiemelkedően jó eredményt mutattak fel a szerkezet és a tulajdonságok, továbbá a kölcsönhatásokra vonatkozó kérdésekre adott válaszaikban. Reakcióegyenlet-írási készségük megfelelő szinten állt. Hiányosságok, pontatlanságok elsősorban a megtanulandó tulajdonságokkal kapcsolatosan fordultak elő. A tanítási órák keretében tovább kell fokozni a szóbeli számonkérésre fordított időt.

A tanítás eredményeinek lemerését változatos eljárásokkal végezhetjük. Az írásos feleletektől a „szóbeli” beszélgetésig többféle módon ellenőrizhetünk. Felhasználhatjuk a munkatankönyv kérdéseit, esetleg gyakorló feladatait is. Kiselőadások értékelése, kísérletek bemutatásának osztályozása szintén gazdagítja a tanulók ellenőrzésének lehetőségeit, képzésük sokoldalúságát, a tárgy lehetőségeit a munkatankönyv jelentősen szélesíti.

A kémia egész szaktudományi anyaga magában hordozza és szinte megköveteli a világnézeti konzekvenciák levonását. A technológiai kérdések háttérbe szorulásával a közvetlen politikai nevelés lehetőségei korlátozottak, így következetesen fel kell használnunk az egyéb lehetőségeket is.

A közösség formálásának jó eszköze a csoportmunka. A munkatankönyv számos lehetőséget nyújt a tanulók csoportmunkájának szervezésére, a tanítás-tanulás folyamatában. Az önálló tanulói munka jelentősége közismert, a legegyszerűbb feladatoktól összetettebb feladatok megoldásáig jól nyomon követhetők a tanulók adottságai, illetve adottságaik fejlődése. A differenciált foglalkoztatás a tanár megosztott figyelme miatt fárasztó, előkészítése időigényes, de a képesséfejlesztésnek igen hatékony módszere.

Nagy súlyt helyeztünk arra, hogy lehetőleg minél szélesebb látókörrrel rendelkező tanulókat neveljünk. Ennek elérése érdekében egyrészt igyekeztünk kiemelni a kémia egyes témaköréi és az egyéb tárgyakban megtanult ismeretek összefüggéseit, másrészt folyamatosan utaltunk a gyakorlati (ipari, mezőgazdasági, műszaki stb.) alkalmazásokra is.

A tanulók érdeklődését a kémiai tananyag lekötötte, véleményük alapján az órákra történő felkészülés nem jelentett nagy megterhelést, a kémia kedvelt tantárgyaik közé tartozott. A tárgy tekintélyét növelte, hogy az itt megismert jelenségek, törvények egy részének bizonyos fokú megalapozása, előkészítése más természettudományos tantárgyakban előző tanulmányaik során megtörtént, az összefüggések bemutatása hozzájárult a fogalmak elmélyítéséhez, a célul kitűzött egységes természettudományos világkép megalapozásához.

Tankönyvünk a többéves, négy, illetve hat iskolára kiterjedő kísérleti tanítás céljára kidolgozott, majd átdolgozott tananyagon alapszik. A természettudományok egybehangolt tanításának eredményességét mindegyik tantárgyra vonatkozó részletes matematikai statisztikai elemzésekkel vizsgáltuk. A fizika, kémia és biológia tárgyak témazáró eredményeinek, illetve félévi és év végi érdemjegyeinek egymással, valamint a tanulmányi átlaggal való összevetése néhány érdekes következtetésre vezetett. A nagy adattömeg számítógépes feldolgozásának néhány eredménye:

- a kísérleti osztályokban az egybehangoltan tanított természettudományos tárgyak eredményei közti korreláció minden esetben nagyobb volt, mint a kontrollosztályok hasonló adatai. A különbség mértéke nagyobb volt a gyengébb tanulmányi átlagú, túlnyomóan csak tanórai elsajátításra szorítkozó osztályokban.
- A természettudományos tárgyak és a tanulmányi átlag közötti korreláció a kísérleti osztályokban mindig kisebb volt, mint a kontrollosztályokban.

E számszerű eredményeket az alábbiakkal tudjuk magyarázni:

- az egybehangolt fogalomrendszer eredményeképpen a kísérleti osztályokban egységesebb természettudományos ismeretanyaguk van a tanulóknak,
- a munkáltató módszer főleg ott eredményezett egységesebb természettudományos ismereteket, ahol a szülők kevésbé követelik meg az otthoni tanulást, a tanórai elsajátítás a döntő.
- A kísérleti osztályokban lefelé és felfelé is nagyobb a természettudományos tárgyak eredményeinek átlagtól való eltérése, mint a kontrollosztályokban. Mivel a természettudományos tárgyak közti korreláció viszont itt nagyobb, ezért jellemzőbb a reál vagy humán tárgyak együttesének dominanciája, mint a minden tárgyból hasonló teljesítmény. Ez annyit jelent, hogy az egybehangolt tanítás és a munkatankönyv kedveznek az egyéni érdeklődésnek, beállítódásnak, segítik a tanítás individualizálódását, ez pedig a tehetségek korai felismeréséhez és fejlesztéséhez adhat alapot.

Az említett néhány eredmény és egyéb tapasztalataink alapján bízunk abban, hogy munkatankönyvünk módszere és a differenciálásra lehetőséget adó szerkesztése lehetővé teszi a jobb és gyengébb képességű osztályokban való eredményes alkalmazását. Emellett nagyon fontosnak tartjuk a tehetségek felismeréséhez és fejlesztéséhez adott lehetőséget, mellyel — reméljük — minden pedagógus élni fog.

SZEIBEL LÁSZLÓ
Kecskemét

Technikai nevelésünk problémái és feladatai

A technikai nevelés lehetőségei szinte felölelik a nevelés teljes egészét. Ha csak kizárólag a szűk értelemben vett technikai nevelésről beszélünk — amely szorosan kapcsolódik az oktatáshoz és a tananyaghoz —, már akkor is sok részterületet különböztethetünk meg. Mint például a legfontosabbak, amik a technikai szemléletből eleve adódnak: rendszerszemlélet és problémamegoldó gondolkodás, a technikai fantázia, a logikus gondolkodás fejlesztése. Ide tartozik a pontosság, igényesség, következetesség, rend és rendszeresség. Említhetném még az esztétikai, környezetvédelmi vagy világnézeti nevelés területét is.

A tantárgy alapvető nevelési feladata a problémamegoldó, önálló gondolkodásra nevelés, technikai környezetünk megismertetése s a manuális munka legelemibb fogásainak elsajátítása. Gyermekeinknek is meg kell szokniuk, hogy állandóan változó világban élünk. A régi statikus világ nincs többé, az információhalmaz mennyisége ötvenként megduplázódik. Megváltoztak, s állandóan változnak a munka körülményei. Növekszik a követelményszint, amihez — ha tetszik, ha nem — alkalmazkodni kell.

Az általános iskolai technikának a feladata — s ez talán a legnehezebb — a megfelelő alapok lerakása. Az alsó tagozatban a tanulók megismerkednek a manuális munkával, a különböző anyagokkal s a velük végzett műveletekkel. Már itt el lehet és kell kezdeni a rendszerszemlélet kialakítását. Számítanunk lehetőséget van világnézeti és esztétikai nevelésre s a manuális munka megszerettetésére. Erkölcsei nevelésre is van lehetőség. Ismerjék fel, hogy a technika önmagában se nem jó, se nem rossz. A technikával megváltoztathatjuk a világunkat, de hogy milyen irányban, az kizárólag csak rajtunk múlik.

Az életkori sajátosságoknak megfelelően el kell érni, hogy végig tudják gondolni egy-egy technikai feladat lépéseit és megoldását, s ezt szóban is ki tudják fejezni. A fémépítővel való „játszadozás” nagyon jó lehetőség arra, hogy felismerjék — néhány alapvető elemből „gépek” sokaságát lehet elkészíteni. A világ is néhány alapvető elemből épül fel.

Itt kell megalapozni az igényességet, a rendszerességet, a munkafegyelmet, s tudatosítani a takarékoság fontosságát. Meg kell tanulniuk az ismeretek aktív és szelektív befogadását, a konkrét tények és összefüggések kiemelését s a törvények felismerését. A 4. osztályban a tanulók már nem elégszenek meg az anyagok csupán látható tulajdonságainak megismerésével, hanem választ keresnek a mélyebben fekvő összefüggésekre is, hogy mindaz, ami kívülről látható, hogyan függ össze az anyag belső szerkezetével. Ez nagyon jól kihasználható a világnézeti és társadalmi nevelésben. A mérési gyakorlatok a pontosság fontosságának felismerését segítik elő. A modellezés, modellkészítés pedig fejleszti a konstruktív gondolkodást. Fontos itt hangsúlyozni, hogy a modellezés nem játék, a „felnőtt” technikában is igyekeznek sok feladatot modellezéssel megoldani.

Sajnos, alsó tagozatos technikatánításunk nagyon nehéz helyzetben van. Technika szaktanterem és szertár nélkül, az alsós osztályokban a saját tantermükben, a szűk, ferde kisiskolás padokon, csoportbontás nélkül, hiányos szerszámmellátottság mellett kell a technikaórákat megtartani. Így tanítóink legjobb igyekezete mellett is előfordul, hogy nem minden tanuló képes az anyagot teljes mértékben elsajátítani, és ez az ötödik osztályban néha egy kis problémát okoz. Nagyon kellene már egy második technikaterem, ami remélhetőleg nemcsak a felső tagozat, hanem részben az alsós problémákat is megoldaná. Annál is inkább, mert az ötödik osztályos technika szerves folytatása az alsó tagozatosnak. Továbbra is nagy szerepe van a modellezésnek és az anyagalakításnak. Az eddig szerzett ismereteket már bátran felhasználhatják otthon is, kisebb javító munkák elvégzésére, feltéve, ha a szülők igénylik és engedik. Rá is kell őket nevelnünk, hogy környezetünkben felismerjék a technikai hibákat, s öntevékenyen végezzenek el olyan javító munkákat, amelyen feladatokkal már a technikaórákon találkoztak.

Sok lehetőség adódik más tárgyakkal való kapcsolatra: például a közlekedés fejlődése témakörben a járművek megjelenése és fejlődése történelmi és földrajzi ismereteiket bővíti. Itt jelenik meg egy témakör, ami nyolcadikig folytatódik egyre magasabb szinten, s amire a mai technika épül — az elektromosság. Hatodik osztályban a műanyagok témakör szintén jó lehetőséget biztosít világnézeti és környezetvédelmi nevelésre. A logikai elektromos kapcsolások már a számítógépek alapvető egységeit — a logikai kapukat modellezzik, kiváló lehetőség a logikus gondolkodás fejlesztésére, s kapcsolat a matematikában a számrendszerekkel, s a fizikában az elektromossággal. A gépek és gépelemek témakör továbbfejleszti az alsó tagozatos fémépítő „játszadozást”, s gépelemek fogalmának kialakításával fel kell ismerniük, hogy a legbonyolultabb gép is alig néhány hasonló feladatot ellátó elemből, részegységből, részrendszerből épül fel.

Hetedik osztályban a fémek előállítása és megmunkálása a kémiával tart szoros kapcsolatot, tovább erősíthetjük a világnézeti, környezetvédelmi, valamint a takarékoságra nevelést.

Nyolcadikban az elektromosság és az elektronika további területeivel ismerkednek meg. Új ismeretként lép be a háztartási technika — mint világítás, fűtés, háztartási gépek —, valamint az irányítástechnika alapjai és a számítógép. Az előző évekre alapozva kell felismertetnünk az elem, részrendszer, rendszer összefüggéseket s a közöttük lévő logikai kapcsolatokat.

Az energiatárolás és -továbbítás szintén sok fontos nevelési lehetőséget hordoz — takarékoság, környezet- és balesetvédelem. Erre az időszakra el kell érniük, hogy környezetüket tudatosan változtatni, formálni tudó emberek váljanak tanítványainkból. Akik nem ijednek meg a bennünket körülvevő „technikai” csodáktól, hanem életük szerves részének tartják azokat, hiszen nem okoz problémát a kezelésük. Meg kell ismerniük szűkebb s tágabb környezetük technikáját, s lehetőséget kell rá adnunk, hogy tudásukat a mindennapi életben is hasznosíthassák. Szerencsére tanulóink nagy része már beleszületett ebbe a környezetbe, s fogékonyak az új iránt, amit mi sem bizonyít jobban, mint az a tény, hogy némelyik már lassan jobban érti és kezeli a számítógépet, mint sok pedagógus.

Állandó nevelési feladat a tanórákon a munkára, munkafegyelemre, igényességre és pontosságra nevelés. Az esztétikai nevelés is szinte mindig jelen van, s ez kifejeződik az általuk elkészített tárgyakban.

A tanórán folyó nevelésen kívül még számos lehetőség nyílik a technikai szemlélet és manuális képesség fejlesztésére. Ilyen például nálunk a modellező és számítástechnikai szakkör a felső tagozatban, és a napközi otthonban több manuális jellegű foglalkozás is. Konkrét elképzeléseink és javaslataink a technikai nevelés fejlesztésére.

1. Üzemlátogatások színvonalának emelése

A tanterv minden osztályban előírja a témakörökhöz kapcsolódó üzemlátogatásokat, s ezeket a lehetőségekhez mérten meg is tartjuk. Visszatérő látogatók vagyunk a Rádiótechnikai Gyárban, a MÁV-pályaudvaron és a 607. Sz. Gáspár András Ipari Szakközépiskola és Szakmunkásképző Intézet tanműhelyében. Szeretnénk ezt több üzemre is kiterjeszteni, amihez az úttörőcsapatainkkal kapcsolatban lévő szocialista brigádok segítségét kérjük. Osztályfőnöki órákon is néha el-elmennek egyes osztályok üzemlátogatásra. Kérjük az osztályfőnököket, hogy ilyen esetben időben szóljanak, jelezzék, hogy előtte technikaórákon alaposabban felkészíthessük tanulóinkat a várható látnivalókra. Budapesti osztálykirándulásokon pedig betervezhetnénk technikai jellegű múzeumok megtekintését, mint például: közlekedési, hadtörténeti vagy iparművészeti, de az ország más tájain is találhatók ilyenek, mint a parádi Kocsimúzeum és még sok más.

Jól működő üzemi szakköreink vannak, az ott készített munkadarabokat hozzák be a tanulók az iskolába, mutassák meg társaiknak, s év végén rendezzünk belőle kiállítást iskolánkban. Az üzemlátogatások és az üzemi szakkörök, amellet, hogy a tanulók közelről látják a nagyüzemi technikát, a pályaválasztást is elősegítik, vagy legalábbis irányvonalat adnak, bővítik a választási lehetőségeket.

2. Szakköreink továbbfejlesztése

A technika-modellező szakkör már az első éve után sikeres kiállítással mutatkozott be. A tavalyi évben nem tudtuk olyan látványos sikereket felmutatni. Ellenben az akkor említett vasútmodell-terepasztalt elkezdtük, s jó ütemben haladunk. Ez a szakköri munka mellett jól segíti az 5—6. osztályos órai munkát is, de lassan megfelelő anyagi segítség hiányában nem fogjuk tudni folytatni. Remélhetőleg azért a tanév végére — ha nem is akkora méretben, mint két éve — ismét össze tudunk állítani egy kiállítást.

Számítástechnikai szakkörök is üzemelnek, és mióta gépünk is van, már egyre jobb hatásokkal. Jövőre már a technika tananyagát is több számítástechnikai órával fogjuk bővíteni. Ezért javasolnánk egy ilyen jellegű fakultáció bevezetését, miután a sporttagozat amúgy is megszűnőben van.

Itt nagyon ki tudjuk használni a tanulók érdeklődését. Ne csak a számítógépes

játékok álmvilágában éljék ki „komputerdühüket”, tűzzünk elébük feladatot, ami értelmesebb, mint órákon keresztül három billentyűvel lövöldözni — írassunk velük hasznos programot.

Például a nyolcadikosokkal technikaórai szemléltető anyagot íratok, de — lehet követni a példámát — a számítógépet fel lehet használni humán tárgyakban is, mint például a földrajz, történelem vagy helyesírás. Néhány — nem túl jó — ilyen programot már szereztem is, ezt a kollégák kívánságára bemutatom, illetve oda is adom, de véleményem szerint tanulóink — megfelelő irányítás mellett — ezeknél jobbat tudnának produkálni, csak elképzeléseket, témákat kérünk.

3. Az úttörőcsapat már nagy gyakorlatra tett szert vetélkedők rendezésében. Segítséget kérjük egynéhány technikai jellegű vetélkedő megrendezésében.

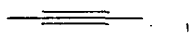
4. Egyes órai munkadarabjainkat szívesen felajánljuk és odaajándékozunk a közeli óvodának, mint például a 6. osztályban készített lombfűrészfigurákat.

5. Lehetőséget tudunk teremteni a fizikai kísérletek állandóan romló eszközeinek javítására.

6. Ismerik-e tanulóink szüleik munkahelyét? Írjanak dolgozatot szüleik munkájáról, munkahelyéről!

Szólnom kell még a technika jövőbeli fejlesztéséről is néhány szót, amiről már határozott elképzelések vannak. Az egyik — úgy látszik, hogy az országos közvélemény nyomására — újból visszahozzák a háztartási ismereteket, bár nem a régi formában. A jelenlegi 8. osztályos lakástechnika is már ezt a törekvést mutatja, és valószínű, hogy már jövőre mindegyik osztály anyaga kissé bővülni fog vele. Ez azt a törekvést juttatja kifejezésre, hogy legyenek képesek környezetük tárgyainak, eszközeinek, mint például bútoraiknak, ruházataiknak tisztítására, karbantartására, megóvására. Meggondolandó tehát, hogy mi legyen a sorsa az iskola háztartási ismeretekre létesített konyhájának.

A másik (mint már említettem): bővíteni fogják a számítástechnika tananyagát is. Ennek lehetőségéről fentebb már szóltam.



MOLNÁR JÁNOSNÉ
Veszprém

Az enciklopédia tanítása

Az enciklopédia fogalmának tisztázására akkor kerül sor, amikor már a tanulók 3—4—5. osztályban tapasztalati úton ismereteket szereznek erről a könyvfajtáról.

A tanterv a gyermekenciklopédia olvasását is eszköznek tartja. A szövegértés és -elemzés eszközének, ill. az olvasókönyvön kívüli olvasás megszorított alkalmainak forrásaként alkalmaztatja. Kiegészítő anyagként javasolja *A világ és az ember* képes gyermekenciklopédia köteteinek (A mi világunk, A Föld és lakói, Az élet útja a Földön, Évezredek története, A gépek születése) olvasását. 1—4. osztályban a tanulói segédletek között fel is sorolja (magyar, környezetismeret).

Alsó tagozatban a gyermekenciklopédia mint az ismeretek egyik tárháza van jelen a tanítás-tanulás folyamatában, ill. a tanórán kívüli tevékenységben. A fogalom — enciklopédia — kialakítása, a tanulók meglévő ismeretein alapuló foglalommélyítés a felső tagozat magyarórájára vár.

A tanulókkal az 5. osztályban a lexikonok és a szótárak fogalmát pontosítjuk. A kézikönyvek köréből az enciklopédiák is idekiváncsoznak, hisz környezetismeret-, történelem- és technikaórán továbbra is olvasnak belőle. A tanterv viszont 6. osztályban írja elő minimumként, hogy a tanuló „ismerjen meg egy enciklopédiát”. Talán az irodalomtörténeti anyaghoz, a felvilágosodás korához szerves egységként akarja kapcsolni, s így kerülhetett sor arra, hogy ebben az évfolyamban foglalkozzunk vele mint elméleti könyvismereti anyaggal.

Melyik legyen ez az enciklopédia? Kézenfekvő, mivel *A világ és az ember* c. gyermekenciklopédiát már forgatták, hogy ennek a tüzetes megismerését tűzzük ki célul. Más érv is emellett a könyv mellett szól. Ugyanis az iskolákban ez több példányban megvan; s stílusa egyszerű, a tanulók számára közérthetően fogalmazza meg az ismereteket. Tudjuk, hogy egyes részei elavultak, hisz ezért jelentette meg a Móra Kiadó az új gyermekenciklopédiát, Varga Domokos Kérdések könyvét. Az első kötet (Ég és Föld) még csak barátkozunk.

A téma feldolgozása előtt feltétlenül tájékozódunk kell a könyvtáros, a szaktanárok körében, hogy a tanulók mennyire ismerik *A világ és az ember* c. kézikönyvet, hányszor használták. Ez határozza meg az ismeretátadás mélységét, módszerét. Tudniillik még nem vált általánossá (a lehetőségek függvénye) a könyv- és könyvtári ismeretek tantervi előírásainak átültetése, betartása a gyakorlatba. Az előzetes tájékozódást az is indokolja, hogy a tanulók eszközként használták elsősorban, s nem arra, hogy az enciklopédia-könyvtípus ismerveit összegyűjtsék.

Az alábbiakban közölt óraleírás nagymértékben támaszkodik a tanulók ismereteire, ugyanakkor élünk azzal a lehetőséggel, hogy az ismeretek rendszerezése mellett újat is mondjunk, és a könyvhasználat gyakorlását is biztosítottuk.

6. osztály magyar irodalom: *Az enciklopédia*

Az óra feladata:

- a lexikon, szótár; kézikönyv fogalmának, használati módjának felidézése,
- az enciklopédia
 - fogalmának pontosítása,
 - történeti áttekintés (kieg. anyag),
 - felépítése,

- A világ és az ember képes gyermekenciklopédiában az önálló tájékozódás gyakorlása,
- a tanulók művelődési igényének fejlesztése.

Helyszín: az iskolai könyvtár.

Eszközükséglet:

- A világ és az ember képes gyermekenciklopédia (2 tanulóra egy példány),
- az Új magyar lexikonból az enciklopédia szócikk stencilezve osztálylétszámnak megfelelő példányban,
- Fekete Sándor: A nagy francia forradalom (Képes történelem),
- Új Tükör 1986. júl. 13-i száma,
- Goda Imre—Horváth Zsuzsa—M. Boda Edit: Irodalmi olvasókönyv az általános iskola 6. osztálya számára, Bp., Tankvk., 1981.

A TANÍTÁSI ÓRA MENETE

1. Nézzetek körül a könyvtárban!

Melyik könyvcsoportot tartod fontosnak? (kézikönyvek) Miért?

Milyen könyveket nevezünk lexikonnak? Miben különböznek az ismeretterjesztő könyvektől? Mikor használtad?

Sorold fel az általad használt szótárakat! Mikor nyúlsz értük?

Mi a lexikonok, szótárak összefoglaló neve? (kézikönyv, segédkönyv) Miért kapták ezt a nevet?

2. Melyik kézikönyvről nem beszéltünk még? (enciklopédia)

Előtted van az eddig is forgatott enciklopédia, A világ és az ember.

A mai magyaróránkon ezzel a könyvvel foglalkozunk részletesebben, „könyvhasználó” szemmel!

3. Nyisd ki a könyvet a címlapjánál!

Mit jelent a címe, az alcíme? Honnan tudod, hogy neked írták? (alcím, kiadó)

Nézzétek meg a címlap hátoldalát! Miről tájékoztat benneteket? (írók, szerkesztő, rajzolta, kiadás)

Miről szól ez az enciklopédia?

Mi tájékoztat? (cím, tartalom)

Fogalmazzatok meg egy-egy témakör tárgyát a fejezetcímek alapján!

Hány témát ölel fel ez a könyv?

Több vagy kevesebb a szakkönyvnel?

Hogyan mondja el az ismereteket? (egyszerű, könnyen érthető stílusban, összefüggésében)

Hogyan olvasható ez a könyv? Gondolj vissza, amikor történelem- vagy technikaórán használtátok!

Mi segíti a könyvben a tájékozódást? (név- és tárgymutató) Nézzétek meg, s mondjátok el jellemzőit! (betűrend, oldalszámok)

Miért van szükség mutatóra az enciklopédiában? Miben különbözik ennek a könyvnek a felépítése a lexikontól, a szótártól?

4. Bővítsétek tudásotokat a gyermekenciklopédiából!

Bevezető beszélgetés: a kézikönyvekről (lexikon, szótár — 5. o. tananyag) tanultak felidézése

A tanulók asztalára óra előtt kiraktuk „A világ és az ember” (két tanulónak egy kötetet) különböző, meglévő kiadásait: 1., 2., 4. javított kiadás
Célkitűzés

Közös, frontális munka a tanár-könyvtáros irányításával

A fogalmak tisztázása:

írók — raktári jelzet (cím után) a szerkesztő munkája

rajz — a képek szerepe ebben a könyvben

kiadás — a különböző kiadás az ismeretterjesztő és kézikönyveknél

A tanulók a könyv végére lapoznak, a tartalomhoz.

Néma olvasás, majd a feltett kérdésre válaszolnak. Pl.: A mi világunk c. témakör bemutatja a bennünket körülvevő természetet és a világmindenséget...

Összegzés: sok — nagy témát ölel fel

Közös beszélgetés

A név- és tárgymutató egyéni átnézése, majd a jellegzetességek kiemelése

Részösszefoglalás

Gyakorlás

Feladatok:

a) Milyen zászlaja van Líbiának?

(A világ és az ember különböző kiadásában más-más zászló szerepel. A legutolsó kiadás adja a legfrissebb információt.)

b) — Hol írtak *agyagtáblára*?

— Honnan került Európába és milyen növények társaságában a *burgonya*?

(a névmutatóban két oldalszám szerepel)

— Lehet-e az élőlények testében *villamosság*?

(a névmutatóban három oldalszám szerepel)

— Miért állították a papok a középkorban, hogy léteznek *boszorkányok*?

5. Az enciklopédia fogalmának elméleti megközelítése, történelmi kialakulása.

a) Olvassátok el, mit ír az Új magyar lexikon az enciklopédiáról!

— Milyen ismereteket tartalmaz?

— Kinek szólnak? Miért?

— Milyen fajtái vannak?

— Kik és milyen kifejezést használnak az enciklopédia helyett?

— Hol és kik készítették az újkorban enciklopédiát?

Hány évig dolgozott rajta?

Miért tartották fontosnak az ismeretek összegyűjtését?

— Ki készítette az első magyar enciklopédiát?

— Soroljátok fel a híres enciklopédiákat!

b) Olvassátok el, mit ír a tankönyvünk az enciklopédiáról! (234. p.)

c) Nézzétek végig a kézikönyvtárat! Milyen enciklopédiánk van?

6. Mi az enciklopédia?

Hasonlítsátok össze a lexikkal!

V á z l a t :

AZ ENCIKLOPÉDIA

(Könyvtári óra)

lexikon

Közös, irányított munka

Keresés:

— tartalom (fejezetcím)

— név- és tárgymutató alapján

Önálló munka: két tanuló dolgozik együtt
Padsoronként más feladatot oldanak meg a tanulók

Beszámolók:

— a tanulók válaszolnak a kérdésre,

— elmondják a megkeresés módját,

— a padsor tagjai végzik a szükséges kiegészítéseket

Az Új magyar lexikon enciklopédia szócikk stencilezett vagy fénymásolt példányának kiosztása (minden tanuló kap egyet)

Néma olvasás

Válaszolnak a tanulók a feltett kérdésekre

Szemléltetés: Diderot képe

A nagy francia forradalom (Fekete Sándor.

— Bp. : Móra, 1972. — 14. p. vagy : Új Tükör 1986. júl. 13-i száma 10—11. p.

Egyéni hangos olvasás

Az olvasottak megbeszélése

A tanulók felsorolják

Összefoglalás

A tankönyv 234. old. 1. feladatának kitöltése

Közös munkavégzés irányított kérdésekkel

A tanulók a füzetbe rögzítik

enciklopédia

K é z i k ö n y v - i s m e r e t t á r

betűrendben, kis egységekre (szócikkekre tagolva hozzá anyagát);

—

összefüggésekbe ágyazva közli az ismereteket
tartalom,
mutatók (név- és tárgy-)

7. Házi feladat:

Választási lehetőség: a tankönyv 234. old. 2.
vagy 3. feladata

A kerek egésze komponált tanóra anyaga bőséges, soknak tűnik. Elvégezhetőségét befolyásolja a tanulók előzetes könyvtári ismereteinek pontossága (kézikönyvek, szótár, lexikon, raktári jelzet, kiadás stb.), a könyvekben való tájékozódóképességük szintje, olvasási kultúrájuk, gyors reagáló-, ill. gondolkodási képességük foka. Úgy gondolom, hogy a történelmi áttekintés elhagyható. Bár ekkor van lehetőség arra, hogy egy kicsit előkészítsük a felvilágosodás korának megértését; egyáltalán mit jelent, milyen szerepe van a XVIII. században a dogmatikus szemléletet felülbíráló, az emberek gondolkodását megreformáló törekvéseknek.

A tanítási óra — a leírtak szerinti — megtartása nem volt megterhelő a tanulók számára, igaz a csengőszót nem vettük figyelembe. Könyvtári órát mindig akkorra tervezünk, mikor egymást követő két magyaróra van, így az idővel szabadon tudunk gazdálkodni. Ezt ajánlom kollégáimnak is.

DR. BENE KÁLMÁN
Szeged

A nyelvi struktúra szerepe egy vers értelmezésében

(Ady Endre: Dózsa György unokája)

Az itt következő elemzés gyakorló tanári munkám terméke, egy kissé az általános iskola hetedik osztályos tankönyvének Király István értelmezését adaptáló sorai ellenében született. „... részint az egyre fokozódó forradalmi szenvedély, másrészt pedig az egyre növekvő reménytelenség verse volt ez a költemény. S épp ez a paradox kettősség érteti lényegét.” [1] — írja Király István monográfiája, a tankönyv ennek nyomán még erőteljesebben hangsúlyozza a kettősséget. Számomra ez nem meggyőző, szerintem ez a vers egyértelműen Ady forradalmi hitét, elszántságát tükrözi.

A cím és a vers első sora a Dózsával vállalt közösség kifejezése: a forradalmárrá vált, nagyurakat fenyegető Dózsával — semmi sem igazolja, hogy a „bukásra ítélt parasztháború szétmarcangolt hőse”, [2] Dózsa tragikus sorsa is szerepet játszana a jelkép megválasztásában.

„Izzó vastrónon őt elégetétek,
De szellemét a tűz nem égeté meg,
Mert az maga tűz...”

— írja Petőfi a „Nép nevében” — és ő sem tragikus sorsot, hanem Dózsa mártírúrnak hitet nyújtó, példát adó képét állítja elének. És Ady is, aki egész versének hőseül a forradalomra mozgósító, a nagyurakat egyre keményebben fenyegető, ultimátumot adó népzéért választja.

De nemcsak Petőfivel, az ő forradalmiságával, Dózsa-képével rokonítanám Adyt — egy másik alapművel nem ilyen szembevetendő, de annál fontosabb a vers kapcsolata:

Ady háromszor visszatérő „Hé, nagyurak” megszólítása egy öntudatra ébredő, az úri gőgöt paraszti hetykeséggel visszájára fordító mai Toldi Miklóst is felidéz bennünk. Mennyi úri átok, betyárság, bitangság kellett ahhoz, hogy egy szállóigévé merevülő sor minden lenéző, megvető, „lekezelő” hangulata ilyen gyökeresen megváltozzon, ellenkező előjelűvé váljon. [3]

Ez az indulatszó, a mondatértékű *bé* igen fontos szerepet játszik a vers struktúrájában. Ha megfigyeljük a vers mondatait, és benne a megszólítás helyét, látjuk: a vers felépítésében a fokozás, a forradalmi fenyegetés erősödése válik jellemzővé.

Az első versszak első mondatának két sora két tagmondat, a második az első kijelentéshez mintegy értelmezőként kapcsolódik. (A névszói-igei állítmány közös.) A cselekvést, történést jelentő ige hiányzik e mondatból, miként a második szakasz első mondatából is. Ez szintén két tagmondatból áll, két tömondatból. A fojtott hangú, fenyegető nominális mondatok szerkesztése tehát a két szakaszban megegyezik, csak a hosszúságuk lesz feleannyi. A kijelentő mondat hiányzik már a harmadik szakaszból — az ilyen típusú mondatok tehát fokozatosan rövidülnek, majd elfogynak.

A megszólítás, a hetyke *bé* indulatszóval az első strófában a harmadik sorban áll, a második szakaszban egy sorral feljebb, a harmadikban pedig az élre kerül. A közvetlen fenyegetés, figyelmeztetés mind erősebben hangzik fel tehát.

Az első versszak második mondata még ugyan kijelentő mondat, de ide is, miképp a későbbi kérdőmondatok után is, szinte odaérthetjük a felkiáltójelet. Ezeknek a mondatoknak mindegyikét már igei állítmányok teszik súlyosabbá. Az első és második strófában még két zaklatott, több tagmondatból felépített összetett mondat van, a harmadikban, ahol a kijelentő mondat már „elveszett”, csupán három zaklatott, fenyegető kérdés.

A vers felépítésében fontos szerepet játszanak a szakaszok közötti átmenetek, kapcsolatok is. Az első és a második versszak között az utolsó és az első sorbeli ismétlődés egyúttal fokozás is: a szórend megfordításában az egyenes kasza jelentette közvetlen forradalmi fenyegetésre esik a nagyobb hangsúly.

A második és a harmadik versszak esetében is ez figyelhető meg: a gondolat sokkal tömörebben, a két sor egy sorban ismétlődik meg az utolsó strófában — és így sokkal élesebb a nagyuraknak odavetett fenyegető kérdés.

Ha a három versszak mondatairól egy sémát készítünk, kettős aláhúzással kiemelve a *bé* indulatszó helyét [4], valamint kiírjuk az igéket is, a költemény szerkezetét egy igen szabályos, a fokozásra épülő konstrukciónak foghatjuk fel:

Ady Endre: Dózsa György unokája — a költemény felépítése

1.	vagyok	
2.		).
3. (HÉ	jó lesz	
4.		). (I)
5. (		).
6. (HÉ		
7.	Mi lesz	
8.		özönöl)? (I)
9. (jön HÉ		mi lesz)? (I)
10. (	fut	
11.	(? (I) (	
12. Lecsukjuk		)? (I)

A fokozás tehát nemcsak a *bé* indulatszó felértékelődésével, egyre fenyegetőbbé válásával bizonyítható. A versszakok kapcsolódását biztosító létigék a velük szoros kapcsolatban álló melléknévvvel, ill. névmással is mind erősebb hangsúlyt kapnak: a kijelentő-fenyegető *jó lesz* után a *mi lesz* kérdés szórendi helyzetének változása biztosítja az újabb nyomatékot. De a többi ige is bizonyíték: a létigék mellett fokozatosan több a konkrét jelentésű ige — az első versszakban még egy sem található, a másodikban ott az erőteljes hangfestő hatású *özönöl*, a harmadikban, a csúcsponton már három mozgást jelentő ige (*jön, fut, lecsukjuk*) társul a *lesz* mellé.

Nem vívódást, hanem egyértelmű, elszánt fenyegetést sugall a vers lezáró képe is: a rablővárakat legázoló, rettenetes dühvel özönlő kaszások látványa. Dózsa népe a vers befejezésében már nem követel, hanem úgy védi az előzőnlőtt várat, mint a magát. „Lecsukjuk a kaput...” — a váratlanul megrövidített sor szinte érzékelteti a lezuhanó rácsos várkapu dördülését; most már nincs tárgyalás, a nép az elfoglalt várat, az országot megvédi. A „lecsukjuk” többes száma nekem azt jelenti, hogy Dózsa György és a kaszások, illetve „unokája”, Ady és népe elszánta magát a harcra, talán a forradalomra. A zárókép szuggesztivitása elfeledteti a feltételes módot, elfeledtetni azt, hogy még csak figyelmeztetésről van szó, a vers olvasója szinte átéli a lázas cselekvést, „a fölkelt nép” diadalmas előretörését. A rövid vers A Hadak Útja nagyszabású vízióját idézi fel bennem.

Befejezésül egyetlen mondat: noha a bonyolult kettősséget nem érzem Adynak ebben a versében — nyelvi gazdagságával, tökéletes megformáltságával „egysíku” forradalmi versként is a magyar líra jelentős értékének, kiemelkedő alkotásának tartom.

JEGYZETEK

- [1] Király István: Ady Endre, Magvető, Bp., 1972. — I. kötet 515. l.
- [2] Irodalmi olvasókönyv az ált. iskolák 7. osztálya számára (Goda Imre, M. Boda Edit), Tankönyvkiadó, Bp. — 231. l.
- [3] Ady egyik alapvető nyelvi leleménye, amikor egy szóban átrendezi az erővonalakat, a pozitív töltést negatívra cseréli, vagy fordítva. Példa A föl-földobott kő „fölhorgadnak” igéje. *Lehorgaszja* a fejt: megszegyenülten, megadón lehajtja a fejt, beletörődik — fölhorgadnak (a magyar vágyak): egy-egy ilyen megadás, már-már megsemmisülés után küzdve, kinban felemeljük a fejünket és szembenézünk. A „fölhorgad” feltámadásában tehát még benne van a „lehorgaszt” minden kínja és szégyene, de a képző változása is jelzi: az újrakezdés törvényszerű, be kell következnie. Egyesek elcsüggedhetnek, a magyar vágyak „elülhetnek” olykor, de „fölhorgadnak megint”.
- [4] Amint a „Hé, nagyurak” megszólítás szakaszonként egy sorral feljebb kerül és nyomatékosabbá válik, nagyon emlékeztet egy egészen más jellegű, szándékosan zenei szerkesztésű versre, Weöres Fughettájára. (In: Egybegyűjtött írások, Magvető, Bp. 1981. — 2. kötet 276. l.) Az „egy gerenda legurul” — sor „végiggurul” a négy versszakon, minden szakaszban egy sorral lejjebb kerülve, eltaposva, összetörve mindent, ami játékos, szép, tündéri; a piros csörgőket, a kék tojásokat és a tarka csigaszarvakat. Rendkívül érdekes ez a távoli kapcsolat — bár Ady ösztönössége és a vers társadalmi mondanivalója ugyan szabálytalanabbá tette a verset, mint amilyen Weöres „zeneciiparművészeti” (Tamás Attila) versépítkezése. Adynál a harmadik megszólítás elcsúszik a sor elejéről — az előre vetett mellékmondat, a megszólítás közbeékelése épp az egyre dinamikusabb, zaklatottabb, „zihálób” kérdésekhez illik.

Képességek fejlesztése a technika szaktanteremben

A szaktanterem tárgyi feltételeit az iskola biztosítja, de egy jól felszerelt szaktanterem még nem biztosíték a korszerű képességfejlesztő, tehetséggondozó órák megtartására.

Először úgy éreztem, hogy *közelebb* kell hoznom a tanulókat a tantervi anyaghoz, feladatokhoz. A vizuális környezet differenciáltan hat a gyengébb és a jobb tanulókra is. A tanterem falára kihelyeztem tabló formájában a technika tantárgy tantervi követelményét — a kiegészítő anyagot is.

Rajzosan mutattam be a műszaki rajz egymásra épülését 1—8. osztályig a követelményszintnek megfelelően. Így a tanuló nyomon tudja követni, hol tart, hova kell eljutnia, de lát egy rendszert is, amelyre felépül a technikai ismeretszerzés egy része.

Minden tanulóknak fontos tudni, hogy hol tart a követelmények elsajátításában, ezért az ellenőrzésnek nem szokványos módját választottam. Minden tanuló a munkatankönyvön kívül rendelkezik egy nagyalakú sima füzetrel, amelybe gyűjti az alapfogalmakat, a tananyaghoz kapcsolódó gyűjtőmunkáját (címszavasan fogalmazvány, vázlat vagy képek formájában) és részteljesítményének, témazárójának értékelését.

Ezt a füzetet viszi magával és használja 5—8. osztályos koráig.

Először is tudatosítom, hogy a segédeszköz a munkáját könnyíti meg, ha vigyáz rá, hiszen a feledésbe ment ismeretek egy része „kéznél lesz” könnyen felidézhető, és itt rögzíti ellenőrző dolgozatainak és témazáró feladatlapjainak eredményét is. (1. sz. melléklet.)

A füzet alapfogalmi rendszere a munkatankönyvben szereplő alapfogalmakra és meghatározásokra alapszik. Tömör és lényeges jegyek meghatározásához a tanulók először irányítva, majd önállóan szótárakat, szakirodalmat használnak. (Ilyen pl. nyírás, alapanyag, szakítószilárdság vagy humusz, élő növény.) A teremben szabadpolcos megoldással használathatók ezek a könyvek. A 40—50 db könyv jó szolgálatot tesz az ismeretbővítésre, de szívesen hoznak a tanulók otthonról vagy fáradságot nem kímélve még könyvtárból is. Örülnek, ha társaik tudtára adhatják, amit megismertek vagy képen látnak.

Itt rögzítik a javasolt szakirodalmat. (Ez nem kötelező.) A szakirodalomból kigyűjtött anyagot rögzítheti írásban — változatosan vagy képgyűjtemény formájában is.

Tehet fel kérdéseket. Feltárhatja a problémáit, mi nem világos számára. Ezt a munkát plusz pontokkal értékelem. Ennek jelentősége, hogy javíthatja vele ellenőrző dolgozatát, vagy tudatosul benne, hogy megkezdte a tanulmányi versenyekhez nélkülözhetetlen alapos, szerteágazó felkészülést. Írásbeli számonkérések után van módja a tanulóknak a rosszul sikerült feladat helyes megoldásának pótlására is. Önként kell jelentkeznie, ha mulasztását pótolta, és ezt be is akarja bizonyítani. Ez egyéni érdeke, mert a témazárók mindig a részellenőrzésekre alapulnak.

A technika tantárgy elméleti ismeretekből és gyakorlati (munkaműveleti) feladatokból áll. Pontos munkaműveleti végzés nem nélkülözheti a biztos elméleti ismereteket. A munkaműveletek elvégzéséhez munkadarabokra (tárgyakra, eszközökre, alapanyagokra) van szükség. A munkadarab értékelését részletesen és többféle módon végzem. Így tudom a részfeladatokat is ellenőrizni, látom, hogy melyik műveleti lépés igényel még gyakorlást a sikeres, pontos és esztétikus munka elkészítése érdekében. Az ügye-

sebb tanulókat biztatom a munkadarab továbbfejlesztésére, meghallgatom elképzeléseiket, de 1—2 ötletet is adok, hogy elgondolkozzon azon, melyik a célszerűbb, s ezt meg is tudja indokolni. A meglévő anyagok megmunkálásánál választhat más formát is, ha megtervezi, hogy a meglévő anyag elegendő számára, és elkészítésénél alkalmazható az a munkaművelet, melynek elsajátítását azon az órán gyakoroljuk.

A munkadarab elkészítésének értékelése:

1. méretezés pontossága
2. alakító művelet (darabolás, csiszolás, lyukasztás, fúrás)
3. pontos szerelés
4. felületkezelés
5. működés — használhatóság — esztétikum

+ értékelem a továbbfejlesztést + tervezést + kivitelezést.

Minden munkadarabot így értékelünk. A részeredményekre különös gondot fordítok az 5. osztályban. Év végére a tanuló látja fejlődését az egyes munkafázisokban.

Az értékelés módja változó. Először *név* nélküli bemutatás jó és rossz munkadarabokon. Második alkalommal csoportok értékelnek a megadott szempontok felhasználásával — jó és rossz tapasztalatok elmondása és indoklása is. Harmadik mód: önértékelés osztály előtt indokolva, tanuló társai kérdezhetnek, ha az értékeléssel nem értenek egyet. Az értékelésnél ilyenkor úgy érzem, hogy a tanár „sokáig maradjon a háttérben”, csak összegezze a tanuló által már jól megfogalmazott tapasztalatokat, hiányosságokat. Nem elveszett percek ezek, későbbi munkájuk során ez érezhető lesz. Fejlődik önbizalmuk, felelősségérzetük, ítélőképességük.

Az itt felsoroltak valamelyike jelenik meg az órán a feladat megoldhatóságától függően.

Képességfejlesztés az óra felépítésében

Az órát nagyon ritkán kezdem kérdésfeltevéssel. Hagyományosnak és egysíkúnak tartom. Az óra legyen mindig ráhangoló, motiváló, problémafelvető a tananyagtól függően. Pl. a közlekedés technikája bevezető órájánál — indítható képekkel, diafilmmel, de az előző évek gyűjtőmunkájából készült képek csoportosításával is. Képeket kell csoportosítani az általuk kialakított csoportok szerint: szárazföldi — vízi — légi közlekedési járművek vagy a jövő közlekedési eszközei.

A csoportok röviden beszámolnak eddigi ismereteikről, egymást kiegészíthetik, vagy kérdezhetnek egymástól. A tanári kérdés történelmi kialakulással kapcsolatos, amelynek alapja a tantárgyi koncentrációs ismeretek.

A kialakulás-fejlődés legfontosabb lépéseit a munkatankönyvben is megfigyeltem lényegkiemeléssel. Jól olvasó tanulók közben differenciált feladatként elolvassák a javasolt irodalomból az „Egy magyar kocsi” című bekezdést (Tarr László: A kocsi története).

A magyar kocsimúzeum prospektusának bemutatása. A tanulók kérdezzenek róla. Hol van? Mi található itt? Miért jó a megőrzés?

Problémafelvetés: mi forradalmasította a közlekedést és a szállítást.

Kocsimodell bemutatása; részek megfigyeltetése a passzív tanulók bevonásával. Részek szerepe a mozgásban, szállításban. Rajzi jelek értelmezése tanulókkal: tanuló kérdez és tanuló válaszol. Pl.: Milyen vonalfajta(k)kal ismerkedtünk meg?

Differenciált feladat: tervezzétek meg kicsinyített, nagyított mását is. Milyen méretszámot írunk ilyenkor a méretvonalra? Méretszámot tudnátok-e jelölni?

A részösszefoglalást a munkatankönyv 10. oldalán lévő hiányos mondatok kiegészítésével.

szítésével végezzük. A hiányos mondatok a tanulók műszaki ismereteit foglalják össze — adnak tájékoztatást az ismeret fokáról, alkalmazni tudó tudásfokáról.

A tanuló kérdezhet, de ezt a választ eltérő színnel írja be. Otthoni tanulása során látja, hogy milyen hiányosságokat kell pótolnia.

A munkadarab bemutatása után műveleti terv készítése a feladat.Tervezési lépéseiket a 8. lapon írásban rögzíthetik címszavasan. A javítást írásvetítőről ellenőrzik a tanulók. Közben tapasztalatokat szereznek arról, hogy lényeges lépéseket tévedtek-e tanulói. Problémafelvetéssel adom tudtukra ezt a hiányosságot. Pl.: Mit jelent a munkafázis sorrendjének felcserélése?

Ha van mód, be is mutatom, mivel jár, ha nem figyelnek oda. Pl.: az 1. hidat 1 szöggel rögzítem, mert ez biztosítja a kormányozhatóságot. A hátsó hid rögzítése célszerűbb két szöggel. Miért fontos, hogy a tengely (szög) vízszintes legyen, és nem mozogjon?

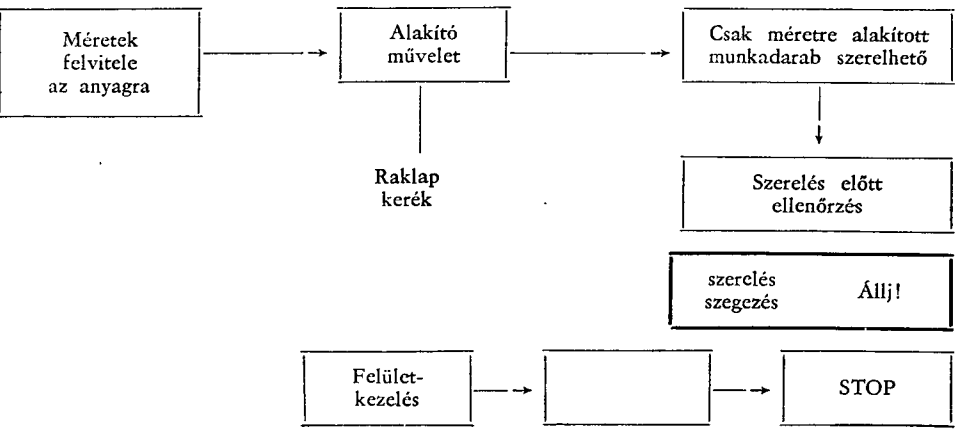
A méretezés pontossága nagyon fontos, ha egyéni munkadarab készül, de még fontosabb, ha csoportos munkát végeznek, hiszen egyéni pontatlanság a közösségi munka megghiúsulásával jár, s így a felelősség nagyobb.

Megengedem, és jónak tartom, ha a jobb tanulók segítenek a gyengébbeknek a méretezést ellenőrizni.

A javítást más színnel jelzik, de ezt pozitívnak értékelem. Értékeléskor ezt nem veszem súlyos hibának, de utalok a fejlődésre vagy hanyatlásra, s igen pozitívnak értékelem az önállóan dolgozó tanuló munkáját.

Minden munkadarab elkészítésénél tervezésénél felvetődik, hogy a meglévő anyagból tudnának-e másfajta modellt tervezni. A műveleti sorrendet a tanulókkal közösen tervezzük meg. Ezt a tervezési lépésütemet jól látható helyen elhelyezzük. Táblára a fázisütemekhez szükséges eszközök képét helyezik el. Az új eszköz képe mindig piros színű. Így a tanuló látja, hogy használatához tanári segítséget kap, s a többit a megtanultak szerint önállóan használja. A munkaütemek megkezdése előtt a gyengébb tanulók újra elmondják szóképesen a fázisütemeket, s megkezdhetik a munkát. Differenciált segítséget kérhet társaitól vagy tőlem, ha a továbbhaladásban segíti.

Balesetvédelemre az osztály egészére hívja fel a figyelmet akkor, amikor a táblára elhelyezik a szerszámok jelképes ábráit.



Ez idő alatt van idő a differenciált segítségnyújtásra. A tanuló ellenőrizheti, hogy hol tart. Segítséget kérhet társaitól, tanárától. Az Állj! piros színnel jelzett

utasítás tanári bemutatást igényel, ilyenkor minden tanuló figyel a bemutatásra, amely munkafázist vagy szerszámhasználatot mutat be.

Csoporttól függően vagy kis csoportokban, vagy ha már az osztály $\frac{3}{4}$ -e kész, akkor a munkát megállítva az egész osztálynak együtt mutatom be. Még ezt is kiegészítheti egyéni segítségadás. Az elkészült munkadarabok megfigyeltetése következik. Fontos a tanulók tapasztalatainak meghallgatása is. Mi okozott nehézséget? Mi az, amit úgy érzett, hogy könnyen megy, és mégis gondot jelentett? Szervezné-e másként ezt a munkát?

Összehasonlítás a modell és a valóság járművével. Azonosság és különbség kiemelése.

Értékelés:

1. csoportok közösen értékelnek
legjobb jó még működőképes
2. (A csoportokban különböző képességű tanulók vannak, s igen jól megértik egymást.)
3. Egyéni értékelés indoklással.

A csoportok jól szervezik a feladatok elvégzését év végére. Érzik, hogy a terheket erejüknek megfelelően kell végezni, és egymás munkáját segíteni, nem pedig akadályozni kell. A siker, az öröm közös öröm. A csoportok kiemelkedő tanulói nem vetélytársak, hanem egészséges „többet adni akarással” viszik előbbre az óra menetét, s érnek el majd szép eredményeket a későbbi versenyeken. A következő órákra már előre gyűjtőmunkákkal jelentkeznek, vagy továbbfejlesztik az órán elkészített modellt.

Ezeket értékelem — társaiknak ők mutatják be, s mondhatják el gondolataikat, melyek a tervezésük, megvalósításuk során felvetődött bennük.

Elhelyezhetik a szaktanteremben, hogy társaik is gyönyörködhesseken benne. Évente kiállítást is rendezünk. A faliújságokon hírt adhatnak érdekességekről (Ezt olvastam...). Felvethetik ötleteiket, kérhetnek segítséget társaiktól (Te ezt hogy valószínűsítenád meg?...). A technika újdonságai... című rovatban az iskolai anyag továbbfejlesztését bemutató írásokat, képeket mutatjuk be.

Az itt felsoroltak a tehetséges tanulók felismerését, kiemelkedését, de továbbfejlesztését is lehetővé teszik. Kis mértékben versenyekre is felkészít 1—2 tanulót. A tehetséges tanulók munkáját a szakköri és FAK-os foglalkozásokon lehet továbbfejlesztetni. Ezeket a foglalkozásokat is a szaktanteremben végezzük, vagy üzemlátogatáson veszünk részt. Meg kell tanítani őket a szakirodalom helyes használatára — lényegkiemelésre. Vázlatírásra, kérdésfeltevésre, tömör válaszadásra. Az elmélet és a gyakorlat kapcsolatára — közösségi munka fontosságára, egymás munkájának megbecsülésére.

A tanórákon nagyon fontos, hogy a tanulókkal egyéni tapasztalás alapján állapítsuk meg a felhasználás, megalakulás és az anyag szerkezete és tulajdonságai közötti összefüggést.

A feldolgozások során támaszkodom a tanulók korábbi ismereteire. A munka elkészítéséhez fontos és szükséges, hogy az alapfogalmakat ismerjék.

Az átfogó munkaszervezés, összefonódottan biztosítja a közvetlen és közvetett tananyagtanulást. A tanulók elméleti, gyakorlati és tudományos ismereteinek rendszerré való összekapcsolását az üzemlátogatáskor szerzett tapasztalatok a tanulók különféle technikai képességeinek fejlesztését teszik lehetővé.

Nehézségi fokokat betartva növelem feladataikat évfolyamonként, következetesen bővitem ismereteiket, önállóságukat, tapasztalatszerzésük módját, formáját.

E munka során nemcsak képességük fejlődik, de személyiségük is formálódik, s ez sem nélkülözhető. Az általános iskola befejezésének idejére magabiztos, vitázni tudó, fejlődést igénylő közösségi emberként érzik az egyéni tudás, képesség fontosságát.

Igyekezem minden órán olyan légkört kialakítani, hogy valamennyi tanuló jól érezze magát, segítse rászoruló társait, s merjen ő is segítséget kérni.

Az érzelmek igen jelentős hajtóerejét Gausz fogalmazta meg egy levélben: „Az igazság kutatása most is olyan sok örömet okoz neked, mint régen? Igazában nem a tudás, hanem a tanulás, nem a birtoklás, hanem a szerzés, nem a lét, hanem a hozzájutás az, ami a legnagyobb gyönyört okozza. Ha én valamit egészen a napfényre hoztam és kimerítettem, akkor elfordulok tőle, hogy újra sötétbe menjek. *Ilyen a különös soba nem fáradó ember.*”

1. sz. melléklet

ÉVES ÉRTÉKELŐLAP

Témák felsorolása	Ellenőrző dolgozat	Ellenőrző d. pontsz.	Elért ‰	Témazáró dolg. p.	‰
I. Techn. modellezés					
1. A közlekedéstechn.					
2. Mire képes a gőz?					
3. Anyagvizsgálat					
4. A közlekedés biztonsága					
5. Barátkozás az elektromossággal					
6. A levegő meghódítása					
7. Műszaki rajz elemei					

Az ellenőrző dolgozat újra írható, a tanuló önként jelentkezése alapján dönti el, hogy mikor ad számot arról, hogy hiányosságát pótolta. Ezt úgy érzem, hogy a témazáró dolgozat elősegítése érdekében kell tennem. Nem minden tanuló képes nagy anyagrész rendszerező összefoglalására.

2. sz. melléklet

A TÉMAZÁRÓ DOLGOZAT KÉRDÉSEI

- Fogalmakra meghatározás
- 1—2 anyagismereti kérdés
- Történeti vagy technológiai kérdés
- Műveleti terv leírása
- Diff. feladat: 1 rész részletes kidolgozása

A kérdések összeállításánál figyelembe veszem a törzsanyagot és a minimum követelményszintet. A kérdések $\frac{1}{3}$ -a a minimális szintet tartalmazza, $\frac{2}{3}$ -a a törzsanyag teljes elsajátítására utal. A jelzett feladatok a kiegészítő anyag feldolgozásával vagy egyéni ismeretszerzésük tapasztalatával van kapcsolatban.

IRODALOM

Lénárd Ferenc: Képességek fejlesztése a tanítási órákon.
 Dr. Kálmán György: A politechnikai nevelés korszerű értelmezése.
 Dr. Várnagy László: A személyiségformálás és a szakmaiság elve a munkadarabok megtervezésében.
 Barkóczi Ilona—Putnoky Jenő: Tanulás és motiváció.

A nyílt osztályfőnöki foglalkozásokról

Osztályfőnöki munkaközösségünk céljainak megvalósításában fokozottabban épít a szülői házra, az iskola és a szülők erősödő kapcsolatára.

A hagyományos családlátogatások, a szülői értekezletek mellett megrendeztük a „szülők és nevelők” találkozóját: a nyílt osztályfőnöki foglalkozásokat valamennyi osztályunkban.

Témáink voltak a műveltséget alapozó kulturált magatartás, az egészséges életmód, izlésfejlesztés, baráti kapcsolat, pályaválasztás.

A foglalkozásokra olyan munkaformákat terveztünk, amelyek biztosították tanulóink számára a közösségteremtés, az értelmes cselekvés, önmaguk kipróbálásának és kiteljesítésének, az élményszerzésnek a lehetőségét.

E foglalkozások tartalmát, menetét mutatja a mellékelt óratervezet.

A szülők érdeklődése, a „telt” tantermek, a foglalkozások utáni kérdések vállalkozásunk sikerét jelezték.

A szülők új helyzetben látták gyermekeiket, lehetőség nyílt számukra, hogy tájékozódjanak gyermekeik osztálytársairól is. Olyan találkozó volt, ahol a tanulókkal együtt ők is tanultak, és pedagógiai kultúrájuk fejlődött. A nyílt osztályfőnöki foglalkozás iskolánk új hagyománya lett.

Osztályfőnöki óra 5. b

Téma: Az ember tisztelete

Tananyag: A figyelmesség, előzékenység

Az óra feladata:

a) Nevelési-oktatási

A sokoldalúan képzett, művelt ember az elsajátított ismereteket alkalmazni is képes.

b) Nevelési-képzési

A társas érintkezés ofrmáinak, szabályainak ismertetése, a fentieknek megfelelő szokások kialakítása.

Szemléltetés: Magnetofon, játéktelefon, képeslap, szókérttya, terítéshez szükséges eszközök.

Az óra menete

Módszerek, eszközök, eljárások

Óraindítás: üdvözlés, jelentés

Előkészület: kiadott megfigyelések előkészítése

1. a) Himnusz meghallgatása

— Mit fejeztél ki azzal, hogy vigyázzban álltál?

(Hazám iránti tiszteletet)

b) Kiknek tartozol tisztelettel?

(Szüleimnek, nevelőimnek, az idősebbeknek, társaimnak)

— Az úttörőélet mely törvénye figyelmeztet erre?

(12 pont — 7.)

— A szülők, a mama iránti tiszteletet, szeretetet, gyermeki odaadást fejezi ki nagy költőnk, Petőfi Sándor „Füstbe ment, terv” c. verse.

c) Emberi tulajdonságokat kifejező szavak csoportosítása (előzékenység, tapintatos, figyelmes, udvarias, goromba, flegma, türelmetlen, önző)

— Milyen az az ember, aki ezekkel a tulajdonságokkal rendelkezik?

(jó, művelt, kulturált, udvarias, műveletlen...)

Tanulói aktivitás biztosítása

Az osztály közös tevékenysége

Általánosítás

Irányított beszélgetés

Koncentráció

Tanulói tevékenység

A vers kifejező elmondása

Utasítás

Frontális osztálymunka

Szavak 2 csoportba való elhelyezése

Tanulói megnyilatkozások

- Mire figyelmeztetnek benneteket ezek az emberi tulajdonságok?
Udvarias magatartásra, kulturált viselkedésre.

Koncentráció: házirend
Általánosítás

2. Magatartási formák bemutatása, gyakorlása

a) Köszönés, bemutatás, bemutatkozás

- Feri névnapjára barátokat hívott.
Egymás után érkeznek a vendégek.
- Hogyan köszöntik egymást?
Kézfogással: „Szervusz”, „Szia”, „Szerbusz”, „szerusz”
 - Hogyan köszöntötték egymást?
(Illemszabályoknak megfelelően)
 - Honnan származik ez a köszönési forma?
(Latin: servus humillimus sum)
Feri édesanyja is üdvözlí a gyerekeket: „Szervusztok”
A gyerekek így köszönnek:
„Kézét csókolom”
„Csókolom”
„Jó napot”
 - Melyik köszönési forma volt helytelen? Miért?
(Elmaradt a „kívánok” szó.) A napszakoknak megfelelő köszönési forma a „kívánok” szóval együtt illedelmes, teljes.
Feri unokatestvére is ott van. Feri bemutatja most érkező vendégeinek.
 - Engedjétek meg, hogy bemutassam az unokatestvéreimet.
(Kézfogással, teljes névvel, meghajlás nélkül mutatkozni be a gyerekek)
 - Milyen néven kell bemutatkozni?
(Teljes)
 - Ki mondja előbb a nevét?
(A bemutatott)
 - Illik-e meghajlani? (Lehet, de nem kötelező.)
Dr. Berky Imre véleménye
 - Miért lényeges a bemutatkozás?
(Alapvető az emberi kapcsolatok kialakításában. Az első benyomás meghatározó a kapcsolatok tartósságában, mélységében.)

Szerepjáték (cselekedtetés)

Megfigyelés — tapasztalatok
Ismételtetés

Lényegkiemelés

Előzetes tanulói munka
(felolvasás) Lexikon

Szerepjáték folytatása

Lényegkiemelés

Gyakorlás
Általánosítás
Szerepjáték folytatása
Megfigyelés
Megfigyelés

Lényegkiemelés

Általánosítás

Előzetes tanulói feladat
(felolvasás)
Illemkódex

Részösszefoglalás

b) A telefonbeszélgetés illemtana

- Feri egyik barátja nem tud eljönni, beteg lett. Illik bejelenteni elmaradását.
Cseng a telefon.
Hívó: Szervusz! — Vas Róbert vagyok.
Hívott: Szervusz! — Feri vagyok.
- Elnézésem kérem, nem tudok menni, beteg lettem.
 - Sajnálom, gyógyulást kívánok!
 - Szervusz.
 - Szervusz.
 - Kinek illik köszönni és bemutatkozni először? (A hívónak.)
 - Kinek illik elköszönni? (A hívottnak.)
- Magánlakásban cseng a telefon.
- Hogyan illik beszélgetni? (Az előzőhöz hasonló.)
 - Hivatalban, munkahelyen cseng a telefon. — Hogyan illik viselkednünk? (A kagylót felvevőnek illik köszönni, és a munkahely, illetve hivatal nevét bemondani.)

Szerepjáték: telefonbeszélgetés

Lényegkiemelés
Általánosítás

Gyakorlás

Gyakorlás
Lényegkiemelés
Részösszefoglalás

c) A képeslapi üdvözllet illemtana

- Feri két üdvözlőlapot kapott.
- Melyik felel meg az illem követelményeinek? (Az, amelyik a jó kívánságokat tartalmazza.)

Megfigyelés
Tanulói felolvasás

- | | |
|--|--|
| — Miért?
(A képeslap nem levelezésre szolgál!) | Lényegkiemelés
Általánosítás |
| d) <i>Az ajándékozás illemtana</i>
Feri ajándékot is kapott!
— Mi lehet az ajándékozás alapszabálya?

(Nem az ajándék értéke, hanem az ajándékozási szándék a meghatározó.)
(Ajándékot továbbajándékozni a legnagyobb illetlenség...) | Irányított beszélgetések!
Frontális munka
Lényegkiemelés |
| e) <i>A terítés illemtana</i>
Az uzsonnához Feri nővére terített.
— Mi és hogyan került a terített asztalra? (Tányér, kiskanál, kés, villa, pohár, szalvéta.) | Cselekedtetés
Megfigyelés
Gyakorlás
Általánosítás |
| 3. <i>Összefoglalás</i>
— Milyennek kell lenned, hogy udvarias embernek tartsanak? (Előzekeny, tapintatos, figyelmes.) | Rögzítés |
| 4. <i>Előkészület</i>
— Keressétek ki a „karácsony” szó jelentését! (Értelmező szótár.)
— Milyen hagyományai vannak?
— Ti hogyan ünneplitek? | Aktivizálás |
| 5. <i>Értékelés</i> | |

*

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.

A könyv másik célkitűzése a nyelvtanítás különböző területein végzett tanári munka segítése. Ezt a célkitűzést több tanulmány szolgálja. Kiadványunkat nemcsak a 4. osztályban tanító kollégák forgathatják haszonnal, hanem a felsőbb osztályok tanárai is.

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

NANSZÁKNÉ DR. CSERFALVI ILONA
Debrecen

Hatvani István, a magyar Faust

A tizenharmadik századi haladó magyar tudományosság és kollégiumi nevelésügy egyik legkimagaslóbb tanáregyenisége Hatvani István, aki debreceni polihisztorként nemcsak hazai viszonylatban, hanem kiterjedt európai körökben is ismertté tette nevét. Alig van tudománytörténet, amely ne tartaná nyilván munkásságát: a kémia történetétől kezdve a matematika történetén keresztül egészen a pedagógia történetéig, hogy csak azokat a diszciplínákat soroljuk fel, amelyek a leggyakrabban emlegetik a nevét. De olyan ágazati tudománytörténetek, mint a csillagászat, a filozófia és a nyelvtudomány története ugyancsak előkelő helyet biztosítanak számára. Miként kollégiumi iskolakultúránk néhány más polihisztorának, például Bél Mátyásnak, Maróthy Györgynek, Bolyai Jánosnak, Brassai Sámuelnak, Könyv Sándornak és másoknak, úgy neki is sikerült tanítványai körében megalkotnia a maga tudományos iskoláját.

Gyermek- és ifjúkori tanulmányait igényes apjának jóvoltából a rimaszombati iskolában, a sárospataki kollégium jóhírű partikulájában kezdte. Ezt az iskolát azonban későbbi életrajzi feljegyzéseiben két szempontból is elmarasztalja. Egyrészt az unalmas „memorizálást” bírálja, másrészt a fegyelmzés „kínzókamra” jellegét ítéli el. Rimaszombat után előbb a lomnici, majd a kecskeméti iskolában folytatja tanulmányait.

Főiskolai tanulmányait nehéz anyagi körülményei miatt csak néhány évi kihagyás után, 1841-ben folytatja a debreceni kollégiumban. Itt Maróthy György előadásaiért és Szilágyi Sámuel költészetéért lelkesedik. Debreceni diáksága idejéből még két jellemző mozzanatot ragadunk ki. Mindkettő figyelemre méltó megnyilatkozása az ifjú Hatvaninak: 1. Rövid idő alatt a kollégium legkiválóbb akadémistája, és így megnyeri professzorainak rokonszenvét és tanítványokat kap, akik között ott van Domokos Lajos is, a későbbi felvilágosult filozófus főbíró. 2. Ugyancsak debreceni diáksága idején írták ki a hírhedt pályázati felhívást, hogy „mi okozza az álmoságot, amely a hívőket a templomban elfogja?”. Az ifjú Hatvani pályázik, és dolgozatának kritikai szelleme mindenkinek tetszik, csak a papi műértők találták csípősnek.

Kollégiumi tanulmányait befejezve 1746-ban külföldi egyetemekre megy. Bázélban tanul hosszabb ideig, ahol természettudományi és orvosi tanulmányokat folytat.

Háromévi sikeres egyetemi tanulmányok után, külföldi meghívásokat elhárítva, a debreceni kollégium felkérését fogadja el 1749-ben. Meg van győződve arról, hogy neki itthon a helye, mert a hazai tudományosságot és oktatásügyet nem lehet a külső országokban igazán szolgálni. Székfoglaló beszédében, melyet „A matematika hasznáról a többi tudományokban” címmel tart, már érett, kiforrott gondolkodásról, széles körű tudásról és tapasztaltságról tanúskodik.

A debreceni kollégiumban kifejtett tanári működése szervesen kapcsolódik székfoglalójában körvonalazott tudományos koncepciójához. Az akkori filozófiai katedra stúdiumainak keretében Hatvani előadásai a legszélesebb körű diszciplínákat ölelik fel. Csak a fontosabbak, amelyeket előadott: filozófia, kémia, fizika, matematika, élettan, földrajz, botanika, csillagászat, természetjog. Ezeket a tárgyakat megkülönböztetett gondnal és szeretettel tanította. Előadásait mindig zsúfolásig megtöltött tantermekben

tartotta meg, ahol a hallgatóság nem passzív szemlélője, hanem cselekvő részese volt az óráknak. Jó pedagógiai érzéke és kitűnő előadói felkészültsége révén hallgatóságát a legelvonatabb elméleti kérdések tárgyalásába is be tudta vonni. A legérdekesebbek mégis bemutatásai és kísérletei voltak, amelyeket rendkívül szemléletessé tudott tenni.

Tanári tevékenységében különleges hely illeti meg filozófiai előadásait, melyek természettudományi munkásságának sajátos színt adnak. Kollégiumi filozófus kortársaival szemben, természetelvű világszemléletéhez híven, nem a kinyilatkoztatások és a hittételek igazolására vállalkozik, hanem mindenekelőtt az embert mint filozófiai és pszichikai lényt teszi a filozófiai megismerés tárgyává. Tanításainak rendszerét ugyan filozófiai vizsgálódásaiban is áthatja a descartes-i racionalizmus, de motiválja már ezt a korai felvilágosodás eszmeköre is. Tanulmányai mondanivalójának elemzése közben, bizonyos vonatkozásban, a racionalizmus mellett felismerhető nála a szenzualisták hatása is. Az emberi megismerésnek ugyanis szerinte az ész mellett az érzék is forrása. A megismerés folyamatában azonban a rációnak tulajdonít nagyobb szerepet. Viszont azt is meg kell jegyeznünk, hogy az öregedő Hatvani, Heineccius eklekticizmusának hatására, a megismerés forrásául a hitet is egyre inkább előtérbe állítja.

Ennek ellenére a tudományos irodalmi munkáiban maradandó értékeket hagyott hátra az utókorra örökölni a fizika és a csillagászat terén. Szakirodalmának előmozdítása érdekében élénk levelezést folytat, és széles körű európai kapcsolatokat teremt. Publicisztikai tevékenységével, tudományos eredményeit igyekezett közkinccsé tenni. Nem rajta múltott, hogy eredményeinek jelentős részére csak az utókor, és az is a legutóbbi időkben figyelt fel.

Hatvani István egyik legnagyobb érdeme, hogy a természettudományos képzettségű és felvilágosult gondolkodású tanítványok egész sora került ki a keze alól, akik a tizennyolcadik század végén és a tizenkilencedik század elején nagy szolgálatokat tettek a haladó magyar művelődésnek. Közülük többen, mesterüket felülmúlva, országos jelentőségre emelkedtek. Így például: Tessedik Sámuel, Sárospatai Pál, Veszprémi István, Pálóczi Horváth Ádám, Jenei György. Továbbá elemzését lehetne adni e sokoldalú tanáregyeniség kollégiumon kívüli munkásságának, a város és az ország közművelődése terén kifejtett konkrét tevékenységének is. Úgy véljük, hogy talán a fentiekben is sikerült érzékeltetni, hogy a tizennyolcadik századnak ez az érdekes polihisztor nem véletlenül kapta az utókortól a „magyar Faust” elnevezést.



Tanítók XXII. Nyári Akadémiája az Eötvös József Tanítóképző Főiskolán

Az 1985 szeptemberétől beinduló intenzív továbbképzés 1986-ban bevált továbbképzési formánk, a nyári akadémia előkészítésekor felvetette az akadémiák további megszervezésének létjogosultságát.

Tavalyi rendezvényünk, a Tanítók XXI. Nyári Akadémiájának sikere azonban bebizonyította, hogy e két továbbképzési forma nem zárja ki, nem helyettesíti egymást, hiszen céljuk, tartalmuk, részvételi lehetőségük is eltérő.

A talán eddig még nem tapasztalt rendkívüli nagy — több megyére és több tanítóképző főiskola gyakorló iskolájára is kiterjedő — érdeklődés és részvétel annak köszönhető, hogy a témaválasztás aktualitása és az előadók személye nagy vonzerőt gyakorolt az alsó tagozatos tanítókra.

A tavalyi öt nap alatt A tanítás-tanulás irányítása az anyanyelvi nevelésben téma keretében bemutattuk mindazokat a módszereket, eljárásokat, tantervi alternatívákat, amelyek jelenleg az alsó tagozatos magyar nyelv és irodalom tantárgyban felhasználhatók, alkalmazhatók. Az előadások megtartására azokat az elméleti szakembereket, kutatókat sikerült megnyernünk, akik az egyes programokat, módszereket megalapozták, kidolgozták. (Zsolnai József, Romankovics András, Romankovicsné Tóth Júlia, Végh Edit, Ligeti Róbert, Lovász Gabriella.)

E rendezvénysor nagyon jó értékelése, kedvező visszhangja jó alapokat adott az akadémiák folytatásához, s egyúttal megerősítette, hogy a téma aktualitása, az előadók személyének kiválasztása az érdeklődés felkeltésének, a rendezvény sikerének jelentős feltétele. E tapasztalatokat az idei előkészítő tevékenységünk során is felhasználtuk.

A Tanítók XXII. Nyári Akadémiáját Bács-Kiskun, Csongrád és Békés megye pedagógiai intézeteivel közösen 1987. június 29-től július 3-ig rendezzük meg az Eötvös József Tanítóképző Főiskolán.

Témánk: Tantervi korrekciók az alsó tagozatos tantárgyakban.

Az öt nap alatt a magyar nyelv és irodalom, a matematika, a rajz és az osztályfőnöki órák anyagának korrekcióit tekintjük át, elemezzük, ezzel kívánjuk segíteni tanító kollégáink jövő tanévi pedagógus tevékenységét. Ezen kívül a rugalmas iskola-kezdés, a differenciált beiskolázás problémakörével is foglalkozunk.

Az előadások megtartására a Művelődési Minisztérium, az Országos Pedagógiai Intézet és tanítóképző főiskolák szakembereit, a tantervi korrekciók felelőseit, kidolgozóit kértük fel. Fakultatív foglalkozások keretében lehetőség nyílik a főiskola gyakorló iskolája korszerű ZTV-rendszerével készített bemutató órák, bemutató tanítások megtekintésére is, kirándulás alkalmával Bács megye déli részének népművészetével ismerkedhetnek az akadémia hallgatói.

Bács-Kiskun, Csongrád és Békés megye tanítóit várjuk elsősorban, de részvételi lehetőséget biztosítunk más megyéből is az érdeklődők számára. Címünk: Eötvös József Tanítóképző Főiskola, Baja, Szegedi u. 2. 6500.

DR. FÁTRAI KLÁRA
főigazgató-helyettes

Az iskola a társas kapcsolatok világa. A hagyományos iskolában elsősorban a tanulók tanulmányi munkáját számos esetben a tekintély határozta meg. A társadalmi változások következtében nagymértékben megváltoztak az iskolában formálódó személyes viszonyok. E viszonyok alakulásáról szól Veczko József „Gyerekek, tanárok, iskolák” c. könyve, mely a Pszichológia — nevelőknek sorozatban 1986-ban a Tankönyvkiadó gondozásában jelent meg.

A szerző abból a gondolatból indul ki, hogy az iskola szerkezete, az oktatás tartalma és az alkalmazott oktatási, nevelési módszerek az adott társadalom kultúrszférájának három összetevőjétől függ.

A szerző elsősorban azt emeli ki, hogy a kultúra valamely területén történő jelentősebb változásokat iskolareformok formájában valósítják meg. Ebből következik, hogy az iskola kezdeményezőereje és önállósága fokozott mértékben érvényesül. Abban az esetben, ha az iskola ebben a kultúrákövetítő folyamatban autonómiára tesz szert, akkor képes önmaga folyamatos megújulására és továbbfejlődésére. Az iskolának egyidejűleg kell kapcsolatot tartania a társadalom makro- és mikrovilágával. Ebben a folyamatban a kultúra közvetítésével az iskola részt vesz a társadalom építésében, miközben nem veszíti szem elől az emberi kapcsolatok értékeire történő nevelést sem. Amennyiben e folyamat kizárólagosan az intellektuális összetevőre helyezi a hangsúlyt, akkor meg bomlik az egyensúly, és a személyiség fejlődésében nehezen feloldható konfliktusok jönnek létre. Különösen akkor válik e probléma a konfliktusok forrásává, ha az iskola eltekint az egyén érzelmi harmóniájának, az egyén és csoport viszonyának érzelmegazdag alakításától. Ez utóbbi mozzanat jelentős mértékben meghatározza a tanulónak az iskolához való viszonyát. Az iskolában átélte emberi kapcsolatok pozitív vagy negatív minősége az iskolához való viszonyban tükröződik elsősorban.

A szerző foglalkozik azzal a problémával is, amelyben a családi túlsúly hatásai csökkenéséről, és azok következményeiről van szó. A családok életformájában beálló változások az előbb említett családi mikroköznyezeti határendszerek csökkenését, ennek arányában az iskolai hatások növekedését eredményezték. Mindez arra figyelmeztet, hogy a tanulóifjúság társadalmi beilleszkedésének nem elhanyagolható feltétele az iskoláztatás. Éppen ezért a társadalom számára egyáltalán nem közömbös, hogy az iskolai hatások hogyan fogadják a tanulókat, s ennek eredményeként, hogyan alakul személyiségfejlődésük, és az iskolából kilépve társadalmi boldogulásuk.

A nevelő iskola modellje feltételezi, hogy a tanítók és tanárok pedagógiai, pszichológiai felkészítése minimálisra csökkentsen az iskola, tanár, diák közötti konfliktusokat. Hogy ez nem min-

den esetben valósul meg, arra a szerző számos példát hoz. Megállapítja, hogy a jelenlegi nevelési kultúrában elsősorban a személyes problémamegoldó képesség dominál, és kevésbé az előzetesen megtanult és gyakorlatba áttölthető módszertani gazdagság. A nevelő iskola modelljének megfelelő iskolai kultúrát további színei az iskolán belüli csoportok szociokulturális szintje, érték-, eszmei és célrendszerbeli felfogása, valamint a viselkedésmódmák különbözősége. A szerző szerint ez a heterogenitás (az iskolában felkínált szociális minta) nem egy esetben kiegyensúlyozatlan sokféleséghez vezet. E minták befogadása iránti érzékenység a tanulóknak sajátos társas hatásokat hoz létre. A tanulók egy része követi a tanárok és tanulók pozitív és negatív magatartását. Másrészt viszont olyan mintákat sajátít el, amelyekben fokozatosan csökken az iskolai élethez fűződő kedvező viszonyulás mértéke és módja egyaránt. A ma iskolájának önfejlődésébe olyan szabályozó rendszer is beépül, mely egyaránt tükrözi az iskola és társadalmi környezete közötti viszonyt, valamint az iskolán belüli határendszerek eredményességéből kialakuló önszabályozást. A szerző megállapítja, hogy a tanulók a külső és belső hatások következtében sajátos értékkel viszonyt hoznak létre az iskolával szemben. A tanulók iskolához való viszonya konfliktusos, melyek különösen akkor válnak fontossá, ha azok a tanulókat a kritikus fejlődési csomópontok időszakában érik.

A szerző témájához kapcsolódó szakirodalmi anyag alapos feldolgozása alapján részletesen elemzi az iskolához való viszonnal kapcsolatos kérdések körében a szorongás és kudarc hatásait, valamint az iskolai túlterhelésből és a tanulói fáradtságból eredő pszichés következményeket.

A szerző megemlíti, hogy nemcsak didaktikai megoldási lehetőségekkel kell élni a pedagógusnak a tanulóknak jelentkező szorongás leküzdésére, hanem a tanulót meg kell szabadítani a szorongást kiváltó élményektől. A gyermeknek mindenkor tapasztalnia kell azt, hogy komolyan veszik aggodalmait és félelmeit. A konfliktus levezetésére a pedagógusnak pszichológiai kultúrával kell rendelkeznie. A gyermeket nem lehet magára hagyni, mivel az iskolai eredménytelenség a személyiség kritikus fejlődési csomópontjain számos, előre nem látható veszéllyel járhat. A tanár—diák viszonyában akkor áll be kedvező fordulat, ha a tanuló kudarcainak leküzdése során eredményesen támaszkodhat nevelőjének segítő, bátorító emberségére.

Az iskola pszichés klímája aszerint alakul, hogy milyen alternatív megoldásokat alkalmaz a nevelő a személyiségfejlesztésben. A gyermekközpontú nevelés az általános ráhatások mellett mindenkor alkalmazza a differenciált foglalkozást és a korrigáló nevelést egyaránt. A szerző kiemeli, hogy az oktatás belső konfliktusát alapvetően a különböző ismereti sémák találkozása adja. Más ismereti rendszerre épít a tanuló, és másra a tanár. Az egymás ismereti rendszerébe

való beilleszkedés egyben a saját én bizonyos fokú feladatát is jelenti, és ez csak akkor mehet végbe harmonikusan, ha a beilleszkedés kölcsönösségen alapul. Ezt kell elősegítenie a megfelelő kommunikációnak és érzelmi ráhangoltságnak. E pszichológiai helyzetben fokozatosan csökken az iskolával és az iskolai munkával szembeni passzivitás és közömbösség. A szerző helyesen állapítja meg, hogy a nevelés nem számolhat az eredményesség szempontjából passzívnak minősülő tanulókkal.

A tanár—diák viszony alakulásában sajátos szerepet játszik az intézmény légköre, az iskola színvonala, a család értékítélete az iskoláról, a hátrányos szociális körülményekből fakadó tanulói magatartás zavaró hatása. A szerző azt hangsúlyozza, hogy mindezek együttes hatása ronthatja az iskola kultúrközvetítő funkcióinak eredményességét. A jól megválasztott személyes és pedagógiai ösztönzés amennyiben összekapcsolódik a fejlesztő törődés és a háttérjelenségek mélyét kutató magatartással, valamint a pozitív elvárások hangsúlyozásával, akkor a pedagógus nemcsak tanuló, hanem saját személyiségét is fejleszti.

A szerző arra ösztönöz, hogy a pedagógusok a hagyományos teljesítményértékelés mellett az egyén motívumait, lehetőségeit és kezdeményezéseit is helyezték középpontba. E folyamatban a tanár mint segítőtárs és nem mint ítélkező tekintély vegyen részt. A tanulók iskolához való viszonya három formában követhető nyomon. A szerző részletesen foglalkozik a pozitív iskolai viszonyulással. Igen nagy mintán és megbízható statisztikai módszerrel felfegyverkezve fogalmazza meg tapasztalatait, következtetéseit. Megállapítja, hogy a tanulók akkor kedvezik az iskolát, ha teljes megfelelés jön létre az egyének és az iskolában végzett tevékenységek, funkciók között. A pozitív viszony alapvető formálójá az önmegvalósítás és az önkibontakoztatás lehetőségének megélése. A tanulók nemcsak elfogadják az iskolai szerepeket, hanem fel is vállalják azokat. Ezt az élményt az értékelő gondolatok sokasága fejezi ki, majd az érzelmi, gondolati szféra mindezeket összefoglalja. Az iskolával való elégedettség mint érzelmi-gondolati-erkölcsi értékelés aktivitást eredményez. A tanulók iskolához való viszonya akkor lesz tartósan pozitív, ha az iskolai munkát gyakran követi az öröm és a lelkesedés érzése.

Negatív viszonyról akkor beszélünk, ha a tanulók sem érzelmileg, sem értelmileg, sem erkölcsileg nem azonosulnak az iskolai hatásokkal. Ellenérzés és negatív közérzet alakul ki. Az egyének önmegvalósításának megoldhatatlannak tűnő tartós konfliktusa jön létre.

Az iskolával szemben érzett elégedetlenség csökkenti a pszichikus tevékenység tónusát, a gyermek a tanulással szemben általános védekező magatartást alakít ki, társas kapcsolatait, szociális céljai és életvezetési értékei is torzulnak. A tanuló kudarcot vall, de önbecsülését csak úgy

képes megvédeni, ha lebecsüli az iskolát, és elutasítja azt. Az iskola a megaláztatás forrásává válik a tanuló számára. A tanulók mintegy megmagyarázzák maguknak: sikertelenségüknek, kudarcuknak oka a tanár, az iskola. Ha nem lenne iskola, megszűnne a kudarc, a lelki kín. A tanuló elhanyagolja, háttérbe szorítja az iskolai tevékenységeket. Belső energiáit felőrli az iskolával szembeni elhárító mechanizmusok kidolgozása és kivitelezése. Az iskolával szembeni ambivalens viszony akkor alakul ki, ha a tanuló az iskolához fűződő pozitív élményeivel egy időben a hatások egy másik részével elégedetlen. A kedvetlenség és elégedetlenség egyidejű érzése sajátos módon nyilvánul meg a pozitív értékelések rovására.

A szerző három időpontban vizsgálja az alsó és felső tagozaton, valamint középiskolában az iskolához való viszony előbb említett háromféle alakulását. Mindhárom vizsgálati szinten azt tapasztalta, hogy az iskolaév kezdetétől az iskolaév vége felé haladva a tanulók egy része egyre kevésbé érzi sikeresnek magát az iskolai munkában, és egyre növekvő mértékben jut arra az állásfoglalásra, hogy csökken a sikerélménye. Ebben a folyamatban jelentős szerepet játszik a pedagógusok tanulóval szemben tanúsított magatartása is. A vizsgálatokból kiderül, hogy ott szembetűnő a tanulókról szerzett információk megbízhatósága, ahol a tanulók átlagosan teljesítenek, és különleges magatartási rendellenességet nem tanúsítanak. Ennek megfelelően látják a tanulók tanítóik és tanáraik magatartását is. Azok a tanulók, akik elégedettek az iskola légkörével, többnyire tanáraikkal is egyetértenek, nevelési módszereiket illetően. Ott, ahol a tanárok nevelési stílusa korlátozza a tanulók magatartását, és ismeretelsajátítási törekvését, a tanulók elégedetlenségnek adnak hangot.

A szakmai felkészültség mellett az erkölcsi magatartásformák megítélésében mutatható ki jelentős eltérés a különböző életkorú tanulók véleményvilágában. Az alsó tagozatos gyerekek a segítőkészséget, a megértő magatartást és az igazságosságot, valamint a hozzá kapcsolódó tárgyligosságot emelik ki. A serdülő korú gyerekek a tanár fegyelmezettségét és a tanulókkal szembeni türelmességet, valamint a higgadságot emelik ki, az igazságosság és tárgyligosság követelményei mellett. A kisiskolások fontosnak tartják, hogy a tanár elsősorban szeretetét és a gyermekek iránti jóindulatát hangsúlyozza. A felső tagozatosok azokat a tulajdonságokat, érzelmi hangsúlyokat emelik ki, melyek a szuggesztivitást, a bátorítást, az ösztönzést és a lelkesítést tudást ötvözik a tréfalkozással, az elismerő és dicsőítő megnyilvánulásokkal egybekapcsolva. A tanulók többsége elutasítja a kiegyensúlyozatlan, bizalmatlan, indulatos, gunyoros, megségyenítő és nem egy esetben megtorló magatartásformát.

Íme előttünk áll az iskola belső világának, konfliktusforrásainak sokasága.

A szerző gazdag szakirodalmi anyagot, köz-

érthető, könnyen olvasható formában közöl. Mindannyiunk számára haszonnal forgatható könyvet vehetünk a kezünkbe, mely nemcsak a tanulók iskolához való viszonyáról, hanem magunkról, pedagógusokról is képet rajzol a tanulói vélekedések megszívlelendő világából. *Tankönyvkiadó, Budapest, 1986.*

DR. GERGELY JENŐ

M. Nádasi Mária:

EGYSÉGESSÉG ÉS DIFFERENCIÁLTSÁG A TANÍTÁSI ÓRÁN

Elegendő a könyv végén levő 14 oldalas igen gondosan összeállított irodalomjegyzéket áttanulmányozni ahhoz, hogy megállapítsuk: a differenciált és individualizált oktatás kérdései az 1960-as évek közepétől rendkívül nagy érdeklődést váltottak ki. A korábbi évek didaktikai felfogásával szemben ez az irányzat is egyike volt azoknak, amelyek a didaktika elméletének és gyakorlatának fordulatát jelentette Magyarországon. A differenciált és individualizált oktatás erősítését szolgálta az MSZMP KB 1972-es határozata, illetve az 1982-es állásfoglalása is, amelyek egyben az ideológiai alapokat is megadták a didaktikai irányzatoknak. Az említett irodalomjegyzék mutatja, hogy viszonylag rövid idő alatt milyen gazdag elméleti irodalom bontakozott ki e kérdés körül. Sajnos, a gyakorlat nem mindig követte nyomon az elméleti megállapításokat, sőt az utóbbi évek során visszaesést figyelhetünk meg. M. Nádasi Mária könyve így több szempontból is hasznos szolgálatot teljesít. Egyrészt összefoglalja — rendkívül tömören és lényeglátóan — mindazt, ami Magyarországon mind elméletben, mind gyakorlatban a differenciált oktatás területén eredményként könyvelhető el, másrészt újra fel akarja élesíteni az alábbhagyó lendületet érdeklődést kelteve a téma további kutatásában, s jelezve az eddig még meg nem oldott problémákat.

Természetesen várható el, hogy a gazdag irodalom után egy új könyv milyen új tartalmat tud még adni a korábbi megállapításokhoz. M. Nádasi Mária könyve sok új elemmel gazdagította a magyar didaktika irodalmának e kérdéssel foglalkozó fejezetét.

Az első, amit ki kell emelni, az, hogy a szerző — amint a könyve címében is jelzi — a differenciálást mindig az egységességgel dialektikus összefüggésben vizsgálja. Ezt azért tartjuk lényegesnek, mert a differenciálódási és individualizálási törekvések a legtöbb esetben szembefordultak az egységességgel, és ez kétségtelenül évtizedekig meghatározója volt oktatómunkánknak. A differenciálást sokan tekintették úgy, mint az addigi egységesség teljes felszámolását. Úgy gondolom, hogy a differenciálás nem kellő hatékonysága és eredményessége éppen ebben a merev szembeállításban gyökerezik. M. Nádasi Má-

ria ezt a túlzó egyoldalúságot kívánja megszüntetni, amikor nagyon széles elméleti alapon vizsgálja az egységesség és differenciáltság jogosultságát és funkcióját az oktatási folyamat meghatározott szakaszaiban. Bizváts várható, hogy az ilyen felfogás terjedése előbbre viszi a differenciált és individualizált oktatás felhasználását és ennek nyomán eredményességét.

A könyv tartalma világosan szerkesztett fejezetekben olvasható. Az I. fejezetben a szerző megvilágítja a könyv célját, témáját. A II. fejezetben az egységesség és differenciáltság értelmezését elemzi. E két fogalom tisztázása nagyon fontos része mind a könyvnek, mind pedig a szakirodalomnak. Remélhető, hogy e fogalmi tisztázás után egységesebbé válik az eddig eléggé sokféleképpen használt és értelmezett fogalomrendszer. E fogalmakat három szempontból is megvilágítja: 1. egységesség és differenciáltság az iskolarendszer szintjén, 2. a tanulók osztályokba sorolásának szintjén, 3. az oktatási folyamat szintjén. Mind a három kérdéscsoportban kiváló történeti áttekintésben mutatja be mind a külföldi, mind a hazai fejlődés menetét. E történeti áttekintések világosan ábrázolják azokat a problémákat, amelyek a differenciálás és egységesség tekintetében kialakultak. E történeti elemzés után vonja le a tanulságot: „Csak az egységesség és differenciáltság együttes érvényesítése, tehát az együtt oktatott tanulók közötti hasonlóság és különbség figyelembevétele biztosítja az oktatási folyamat eredményességét.” Azzal a következtetéssel is egyet lehet érteni, amikor megállapítja: „Jelenleg úgy tűnik, hogy sem a kutatások, sem a törekvések terén még nem érvényesül elég kifejezetten az együttes érvényesítésre törekvés, az erőket egyelőre inkább a differenciáltságot biztosító megoldások keresése köti le.” Az egységesség és a differenciáltság három szinten való összekapcsolását így jelöli meg: „Az biztos, hogy iskolaszervezeti változtatások (legyenek megoly látványosak is), a tanulók osztályokba sorolásának újszerű módjai nem hoznak megfelelő eredményt, ha az oktatási folyamat szintjén nem tisztázódik az egységesség-differenciáltság problematikája.”

A könyv III. fejezetében az egységesség és differenciáltság együttes érvényesítése szempontjából lényeges tanulói sajátosságokat keresi. E tényezők megállapítása valóban új a differenciáltság elméleti szakirodalmában. A szerző a következő tényezőket sorolja fel: 1. a továbbhaladáshoz szükséges előzetes, megalapozó tudás színvonala, 2. az aktivitásra való készenlét sajátosságai, 3. fejlettség az önálló, egyéni munkavégzés terén, 4. fejlettség az együttműködés tekintetében, s végül 5. a társas helyzet jellemzői. Ez az öt tényező ilyen differenciált kiválasztása nagy segítséget nyújthat a gyakorlati alkalmazás esetében. A szerző az eddig szokásos tényezők számát is lényegesen gazdagítja, hiszen korábban csak két tényezőt szerepeltettünk az egységesség tényezőjeként: a körülbelül azonos életkort s a tudásszint meg-

közeliítő azonosságát. A differenciálásnál pedig egy tényezőre hivatkoztunk: a tanulók eltérő képességeire. Különösen újszerűek a 4. és 5. pontban felsorolt tényezők. Erdemes itt részletesebben is idézni a szerző felfogását. Az együttműködésre való képességgel kapcsolatban leszögezi: „Az együttműködésre való képesség nem köthető egyértelműen az életkorhoz, bár 10—11 éves kor után nagyobb a valószínűsége, hogy a gyerekek e tekintetben fejlettebbek.”

Az együttműködésre való képesség szempontjából a tanulók 3 csoportját különbözteti meg: 1. fejlettek, azaz az együttműködés normái szerint viselkednek, és ezt társaiktól is megkívánják, 2. együttműködésre még nem alkalmasak, azaz saját cselekedeteiket sem igazítják az együttműködés normáihoz, és ezt a társaiktól sem várják el, 3. az együttműködés szempontjából változásban levők, azaz sem önmaguk viselkedésében, sem a másokkal szemben támasztott ilyen jellegű elvárásokban nem konzekvensek.

Az együttműködésre való képesség tényezőjeként szerepelteti a szerző a társas helyzetet is. Ezzel szociálpszichológiai szempontot visz az eddig kizárólagosan didaktikai értelmezésbe. Megállapítja: „A tanulók társas helyzetének ismerete azért szükséges, mert lehetővé teszi annak eldöntését, hogy az adott helyzetben az egyes tanulók esetében a társakkal való együttműködést igénylő tanulási szituációk vagy a társakhoz közvetlenül nem kötődő helyzetek alkalmazhatók-e eredményesen.” A társas helyzet szempontjából a következő tanulói típusokat állapítja meg: 1. kölcsönös rokonszenvi kapcsolatokkal rendelkező tanulók, 2. az egyoldalú rokonszenvi kapcsolattal bíró vagy a kapcsolat nélküli tanulók, 3. az elutasított tanulók, 4. a magas presztízsű tanulók.

A könyv IV. fejezetében a szerző bemutatja az oktatás szervezési módjaiban rejlő lehetőségeket az egységesség és differencialtság szempontjából. E fejezetben foglalkozik a frontális munka, a csoportmunka, a páros munka, a részben egyénre szabott munka és a teljesen egyénre szabott (individualizált) munka sajátosságaival. Itt mindjárt egy fogalmi probléma vetődik fel. A hagyományos didaktikai szakirodalomban megkülönböztetünk az oktatómunkában szervezeti formákat (tanítási óra, osztályrendszer, tantárgyrendszer, szakkör, tanulmányi kirándulás, napközi otthon stb.) és munkaformákat (frontális munka, csoportmunka, individualizált munka). Véleményem szerint ez a kétféle elnevezés mind az elmeletben, mind a gyakorlatban az eddigi évek során jól bevált. A két elnevezés pontosan jelöli meg a tartalmat, és félreérthetetlenül tesz különbséget a két forma között. Éppen ezért nem szerencsés az eddigi munkaformák helyett új elnevezésként a szervezési mód fogalmát használni. A szerző is mindegyik változatnál használja a munka szót, hiszen itt valóban arról van szó, hogy a tanulók milyen módon dolgoznak. A szervezési mód fogalmának használata feltétlenül zavarokat okoz a didaktikai terminológiában. Nem

a hagyományos fogalomhoz való merev ragaszkodásról van tehát szó, hanem arról, hogy a jól bevált fogalom helyett nem szükséges mesterkélten új fogalmat bevezetni, ami semmilyen előnnyel nem jár.

E fejezetben belül is új elemként kell kiemelnünk azt, hogy az eddig használt három munkaforma köré a szerző kiszélesíti a páros munka bevezetésével, illetve azzal, hogy differencialtabban kezeli az individualizált munka fogalmát, ugyanis azt részben egyénre szabott munkára és teljesen egyénre szabott munkára osztja. Ez utóbbinál hagyja meg az individualizált munka fogalmát. A páros munka beiktatása a munkaformák közé kétségtelenül helyes gondolat. A szerző a külföldi szakirodalmi példákra hivatkozik, amikor ezt felveszi a munkaformák egyik formájaként. A páros munkát mind nevelési szempontból, mind oktatási szempontból fontosnak tekinti. Nevelési szempontból tutor-rendszerre (segítő-rendszerre) utal, didaktikai szempontból a használatos páros munka, páros foglalkozás, páros tanulás kifejezésekre hivatkozik. Ennek lényegét így határozza meg: „Az osztály együttműködésre képes tanulói átmenetileg párokat képeznek, és együttes, közös munkában oldanak meg valamely tanulmányi feladatot.” A szerző hangsúlyozza, hogy itt átmeneti munkaformáról van szó, s az eredményesség szempontjából lényeges a tanulók együttműködési képessége. Ezzel kapcsolatban is tipizálja a párok együttműködési színvonalának lehetőségeit: 1. konfliktusmentes, alkalmazkodó pár, 2. konfliktusos, alkalmazkodó pár, 3. konfliktusos, részben alkalmazkodó pár, 4. konfliktusos, nem alkalmazkodó pár, 5. konfliktusmentes, nem alkalmazkodó pár.

Problematisabb a részben és a teljesen egyénre szabott munkaformák elkülönítése. A szerző a részben egyénre szabott munka lényegét így jelöli meg: „Az előzetes tudásuk, aktivizálhatóságuk, egyéni munkavégzés terén való fejlettségük szempontjából hasonló tanulók azonos, egyénileg feldolgozandó feladatot, s a tanulási folyamat során adódó nehézségeik leküzdéséhez segítséget kapnak.” A teljesen egyénre szabott (individualizált) munka kritériumát pedig így adja meg: „A teljesen egyénre szabott munka lényege, hogy a tanulók egyéni sajátosságainak maximális figyelembevételére törekszik az eredményesség érdekében.” A két megközelítésből is láthatjuk tehát, hogy lényeges különbségtétel a két munkaforma között nem nagyon lehetséges. Az elsőnél megkülönböztető két jegy lehet az, hogy hasonló tanulók munkájáról van szó, akik némi segítséget még kapnak. Így azonban közelítünk a csoportmunkához, hiszen a csoportmunkában is végznek a tanulók egyéni feladatmegoldásokat. A szerző a teljesen egyénre szabott munkaformával kapcsolatban is megemlíti, hogy „az individualizált munka nem feltétlenül önálló egyéni munka — bár természetesen az dominál”.

A magyar oktatási gyakorlatban az ún. individualizált munka a legkevésbé alkalmazott. En-

nek oka, hogy a didaktikai elmélet sem dolgozta ki még ennek megfelelő elvi kérdéseit. Talán akadályozza ennek szélesebb körű elterjedését az a hagyományos szemléletmód, amely mind az iskolarendszer, mind a tanulók osztályokba sorolásának, mind pedig az oktatási folyamat szintjén még erősen megtalálható. A szerző éppen ezért helyesen teszi, hogy felsorolja azokat a külföldi megoldásokat, amelyek a tanítás gyakorlatában már beváltak. A következő munkaformákat említi meg: IPI-program, IMU-Projekt, a PLAN, a Cronbach-féle irányzat. E sorba talán még be lehetett volna illeszteni másféle megoldásokat is, amelyek a Szovjetunióban, Ausztriában stb. kerülnek felhasználásra. A magyar oktatás gyakorlatából a magánórákat, korrepetálást említi meg. Helyesen mutat rá a szerző, hogy „Jelenleg a segédanyagok hiánya gátolja az individualizált munka intenzívebb betörését az osztály- és tanórarendszer keretei között folyó oktatásba.” (Csak mellékesen utalok vissza a korábbi megállapításra, mivel itt a szerző is élesen különbözteti meg a szervezeti és munkaformát egymástól.) Hozzátehetjük még ehhez a megállapításhoz mint akadályozó tényezőt a nevelők elméleti tájékozat-

lanságát is. Fő okot azonban az előbb említett iskolarendszeri hagyományok merevségében találhatjuk meg.

Érdekes még utalni arra is, hogy a szerző az egyes munkaformákkal kapcsolatban kitér e munkaformák vezetési elveire is, tehát a tervezés, szervezés, irányítás, szabályozás, értékelés problémáira.

Kiemelten mutat rá a könyv szerzője arra, hogy az egyes munkaformák (az általa használt kifejezés szerint: szervezési módok) nevelési szempontból is jelentős szerepet töltenek be: „A szervezési módok megalapozott alkalmazására nemcsak oktatási szempontok miatt érdemes törekedni, hanem azért is, mert személyiségfejlesztő hatásrendszerükben sajátos minőségeket képviselnek.”

A már említett irodalomjegyzékkel kapcsolatban dicsérendő az, hogy az 1986-ban megjelent könyvben már szerepelnek az 1985-ben megjelent tanulmányok is.

Tankönyvkiadó, Budapest, 1986.

DR. BERE CZKI SÁNDOR

*

Szerzőink, munkatársaink figyelmébe!

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

Kedves előfizetőnk!

Abban a reményben, hogy változatlanul folyóiratunk olvasója marad, tisztelettel kérjük, hogy az 1987. évi előfizetési díjat (100,— Ft) befizetni szíveskedjék az alábbi számlára: OTP körzeti fiókja Szeged, Aradi vértanúk tere 280—98 029—666. sz. Jövőírandó a Módszertani Közlemények 393. sz. számlájára.

Mágoriné Huhn Ágnes—dr. Puskás Albert Számítógép az általános iskolában

Folyóiratunk kiadásában megjelent újabb kötetünkkel — az eddigi gyakorlatnak megfelelően — az általános iskolai pedagógusok munkáját kívánjuk elősegíteni a személyi számítógépek felhasználásának témájában. A szerzők munkájukban először is a BASIC programozási nyelvről adnak tömör összefoglalást. Majd ezt követően olyan témákat dolgoznak fel, amelyek a matematikán belül a tanulói, illetve a tanári munkát segítik a számítógép felhasználása révén. Hasznos példákon keresztül mutatják be a számítógép felhasználásának lehetőségeit a természettudományi és humán tárgyak területén, valamint az iskolai adminisztrációs munkában. Végül a felhasznált és ajánlott irodalom felsorolásával kívánják az olvasót segíteni ismereteink további bővítésében.

A kötet ára: 60,— Ft. Megrendelhető postai levelezőlapon. Cím: Módszertani Közlemények Kiadóhivatala, 6725 Szeged, Hámán Kató u. 25.

Gácsér József: Demokratizmus és általános iskola

A Módszertani Közlemények könyvtársorozatának 9. köteteként melegen ajánljuk az iskolák, a pedagógusok figyelmébe Gácsér Józsefnek, a Juhász Gyula Tanárképző Főiskola Neveléstudományi Tanszékevezető tanárának *Demokratizmus és általános iskola* című, több szakaszban lebonyolított, széles körű vizsgálat-sorozaton alapuló munkáját.

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

Reméljük, hogy egyre több iskola igényli is ezt a felkínált lehetőséget, egyre szélesebb körben hasznosítják majd pedagógusközösségeink vezetői e komplex kutatás figyelmet érdemlő eredményeit.

A kötet ára: 40,— Ft. Megrendelhető postai levelezőlapon a Módszertani Közlemények Kiadóhivatalánál (6725 Szeged, Hámán Kató u. 25.).